

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALEXANDRE JERONIMO CORREIA LIMA

UMA SOCIOLOGIA DA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE SOCIOLOGIA:
REFLEXÕES, PRÁTICAS E HISTÓRIA DE VIDA

CURITIBA

2018

ALEXANDRE JERONIMO CORREIA LIMA

UMA SOCIOLOGIA DA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE SOCIOLOGIA:
REFLEXÕES, PRÁTICAS E HISTÓRIAS DE VIDA

Tese apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Doutor em Sociologia,
no Curso de Pós-Graduação em
Sociologia, Setor de Ciências Humanas,
da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Dra. Simone Meucci

CURITIBA

2018

Catálogo na publicação
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Lima, Alexandre Jeronimo Correa

Uma sociologia da experiência de ensino de sociologia: reflexões, práticas e histórias de vida / Alexandre Jeronimo Correa Lima. – Curitiba, 2018.
308 f.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Simone Meucci

Tese (Doutorado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.

1. Sociologia – Estudo e ensino. 2. Sociologia educacional. 3. Sociologia e
educação. 4. Sociologia (ensino de primeiro grau). 5. Experiência social.
I.Título.

CDD – 301.07



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIOLOGIA

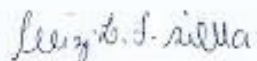
TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em SOCIOLOGIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ALEXANDRE JERONIMO CORREIA LIMA** intitulada: "Uma sociologia da experiência de ensino de sociologia: reflexões, práticas e histórias de vida", após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

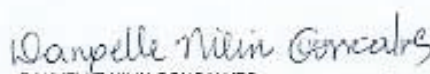
A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 11 de Maio de 2018.


SIMONE MEUCCI
Presidente da Banca Examinadora


ILEZI LUCIANA FIDRELLI SILVA
Avaliador Externo


MARIA TARCISA SILVA BEGA
Avaliador Interno


DANYELLE NILIN GONÇALVES
Avaliador Externo


ANA LUIZA FAYLT SALLA
Avaliador Interno

Para meus alunos e meus
professores,

AGRADECIMENTOS

Ao programa de Pós-Graduação em Sociologia, pelo ensino e estrutura de pesquisa de excelência.

À política de investimento público em formação de pessoal de nível superior, realizada através da CAPES, sem a qual não seria possível concretizar esta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPR, especialmente aqueles cujas disciplinas ofertadas tive o privilégio de frequentar: Pedro Bodê, Maria Tarcisa, Miguel Rasia, Álfio Brandenburg, Simone Meucci, Paulo Guérios e Ana Luísa.

Aos funcionários do Departamento de Ciências Sociais e da Secretaria da Pós-graduação em Sociologia, especialmente ao Katiano, pelos auxílios prestativos e generosos.

Ao grupo de pesquisa *Pensamento social, intelectuais e circulação de ideias*, que me acolheu como integrante, proporcionando a felicidade de conhecer os amigos Manoel, Tábata, Arilda, Alexandro, Hilton, Sergio, Valéria, Ramiro, Neli e tantos outros que fazem do trabalho de pesquisa uma grande aventura coletiva.

Ao amigo Fagner Carniel, pela confiança e dicas preciosas durante todo o percurso.

Ao professor Rafael, à Gabriela, à Sabrina, à Alana e à Luara pela presença, parceria e inspiração.

Aos colegas da graduação, do programa de doutorado e de mestrado, parceiros de jornada da UFPR, da UEL e das escolas.

Ao primo-irmão Gabriel, pela parceria, pelo teto e pela camaradagem.

À minha querida cunhada, Ana Beatriz e aos sogros José Vitalino e Lúcia Barbosa da Luz pela luz e afeto.

Às estimadas professoras Ileizi, Ana Luísa, Tarcisa e Danyelle por aceitarem compor a banca de defesa

À minha amada mãe Miriam pelo sustento material e espiritual e ao meu saudoso pai Luiz André, que segue me inspirando em sua forma etérea.

À Juliana, amada companheira que está dormindo aqui do meu lado enquanto escrevo, fazendo-me lembrar que já tenho bem mais do que preciso para brindar à vida.

À professora Simone Meucci pela indescritível sensibilidade, generosidade intelectual, paciência e assertividade enquanto minha guia nesse arriscado deslocamento intelectual e emocional. Obrigado por identificar um tom e uma afinação, enquanto eu, aturdido pelos ruídos da experiência vivida, não percebia a música.

Ao Criador que nos lançou no fluxo da existência para despertarmos aflita e apaixonadamente consciência dos sentidos do que sentimos e do que somos.

Cada vez que o reino do humano me parece condenado ao peso, digo para mim mesmo que à maneira de Perseu eu devia voar para outro espaço. Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou o irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle. As imagens de leveza que busco não devem, em contato com a realidade presente e futura, dissolver-se como sonhos...

(CALVINO, Italo 1990, p.9)

RESUMO

Esta tese discute ensino de Sociologia na Educação Básica no Brasil contemporâneo e é composta por dois níveis de análise: a) a compreensão dos fundamentos e efeitos de algumas políticas curriculares e institucionais relativas à disciplina e b) a reflexão sobre a experiência vivida enquanto professor da disciplina. Seu objetivo foi reconhecer os sentidos da sociologia em um contexto de embate político e moral no Brasil a partir, inclusive, das condições práticas de um cenário particular, vivenciado e refletido à “flor da pele”. O trabalho de campo foi desenvolvido entre 2015 e 2016, em três escolas das cidades de Londrina-PR e de Curitiba-PR. Houve também trabalho de análise qualitativa das questões do ENEM de 2009 até 2015 e das matrizes curriculares estaduais. Os capítulos, em seu conjunto, compreendem deslocamentos entre os níveis de análise: desde o escrutínio do ENEM e de seus efeitos no debate social, à análise dos temas, conceitos e teorias presentes nos currículos de sociologia, passando também pela autorreflexão acerca das metodologias de pesquisa e de ensino de sociologia aplicadas nos contextos escolares, sem esquecer do delineamento das condições de interação socio-emocional no desenvolvimento do trabalho docente. Ao final, demonstramos que o estatuto do conteúdo disciplinar da Sociologia e as suas condições de ensino na escola estão relacionados à luta por reconhecimento e são expressivos das disputas vigentes no debate social brasileiro contemporâneo. Em síntese, em um contexto de mudanças sociais e ruptura política no Brasil e no mundo, realizamos uma análise da constituição da experiência de um professor de Sociologia e da experiência de estudantes instituindo, em conjunto, o espaço da escola para si.

Palavras-Chave: Ensino De Sociologia. Sociologia Da Educação. Experiência Social.

ABSTRACT

This thesis discusses Sociology in Basic Education in contemporary Brazil. It is composed of two levels of analysis: a) the understanding of the fundamentals and the effects of some curricular and institutional policies related to the discipline and b) the reflection about the lived experience as a teacher of that discipline. Its objective was to recognize the meanings of Sociology in a context of political and moral conflict in Brazil, starting from the practical conditions of a scenario, experienced and reflected '*à flor da pele*' (on my own skin). The fieldwork took place between 2015 and 2016, in three schools in the town of Londrina-PR and Curitiba-PR city. There was a qualitative analysis of the national exam (ENEM) issues, from 2009 to 2015, and also an analysis of 19 Brazilian's States curriculum matrices. The chapters include shifts between different levels of analysis: 1) the scrutiny of the ENEM and its effects on the social debate; 2) the analysis of the themes, concepts and theories present in the Sociology curricula; 3) a self-reflection about the methodologies of research and teaching of Sociology in school contexts; 4) the conditions of socio-emotional interaction in the development of teaching work. In the end, it is demonstrated that the status of the disciplinary content of Sociology and its teaching conditions in the school are related to the struggle for recognition. This fact expresses the central disputes in the Brazilian current social debate. In summary, in a context of social change and political rupture in Brazil and in the world, it is analyzed the experience of a sociology teacher and his students, establishing together the space of the school for themselves.

Key words: Teaching Sociology. Sociology of education. Social experience.

RÉSUMÉ

Cette thèse traite de l'enseignement de la sociologie dans l'éducation basique au Brésil contemporain et se compose de deux niveaux d'analyse: a) comprendre les fondements et les effets de certaines politiques scolaires et institutionnelles en ce qui concerne la discipline et b) la réflexion sur l'expérience en tant que discipline des enseignants . Leur objectif était de reconnaître la signification de la sociologie dans un contexte de lutte politique et morale au Brésil de même d'une des conditions pratiques de scénario particulier, expérimenté et reflète la « peau profonde ». Le travail de terrain a été développé entre 2015 et 2016 dans trois écoles des villes de Londrina-PR et de Curitiba-PR. Il y avait également une analyse qualitative des problèmes de l'examen national (ENEM) de 2009 à 2015 et des matrices des programmes de l'État. Les chapitres, dans son ensemble, comprennent des changements entre les niveaux d'analyse: de l'examen de ENEM et ses effets sur le débat social, l'analyse des enjeux, des concepts et des théories actuelles dans les programmes de sociologie, aussi à travers l'auto-réflexion sur les méthodologies la recherche et la sociologie de l'éducation appliquées en milieu scolaire, sans oublier la conception des conditions d'interaction socio-émotionnelle dans le développement de l'enseignement. Enfin, nous démontrons que le statut du contenu disciplinaire de la sociologie et de leurs conditions d'enseignement dans l'école sont liées à la lutte pour la reconnaissance et sont expressifs des litiges existants dans le débat social brésilien contemporain. En résumé, dans un contexte de changement social et de la rupture politique au Brésil et dans le monde, nous avons procédé à une analyse de la constitution de l'expérience d'un professeur de sociologie et de ses étudiants instituant ensemble l'espace scolaire pour eux-mêmes.

Mots-clés: Enseignement de la Sociologie. Sociologie de l'éducation. L'expérience sociale.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 NUVEM DE TERMOS MAIS MENCIONADOS NAS DEFINIÇÕES DE SOCIOLOGIA NAS PROPOSTAS CURRICULARES	52
FIGURA 2 NUVEM DE TERMOS MAIS MENCIONADOS NAS TEMÁTICA CIDADANIA, DEMOCRACIA E DIREITOS	60
FIGURA 3 CLUSTER DOS TEMAS PRESENTES NAS DIRETRIZES ESTADUAIS POR SIMILARIDADE DE PALAVRAS.	62
FIGURA 4 NUVEM DE TEORIAS E TEÓRICOS MAIS MENCIONADOS NAS PROPOSTAS CURRICULARES	63
FIGURA 5 ESQUEMA DE ANÁLISE DE TEOR E CENTRALIDADE NAS QUESTÕES DO ENEM.....	67
FIGURA 6 MAPA DE LONDRINA COM INDICAÇÃO DA REGIÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS.....	116
FIGURA 7 MAPA DE CURITIBA COM INDICAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA.	122
FIGURA 8 EXEMPLO DE LIVRO REGISTRO DE CLASSE DO PARANÁ.	155
FIGURA 9 FOTOS DOS QUADROS COM TEXTOS, ATIVIDADES, FRASES.....	161
FIGURA 10 QUADRO DESCARACTERIZADO DO JOGO DE LEITURA REALIZADO NO 1º ANO - PAULO MAGNO	191

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- LISTA DOS INSCRITOS EM EXAMES NACIONAIS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR.....	31
TABELA 2 - CONCEITOS, TEMAS E TEORIAS DAS MATRIZES CURRICULARES DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO	51
TABELA 3 PALAVRAS MAIS UTILIZADAS NAS DEFINIÇÕES DE SOCIOLOGIA NAS MATRIZES CURRICULARES ESTADUAIS.	52
TABELA 4 EIXOS TEMÁTICOS PRESENTES NAS MATRIZES CURRICULARES ESTADUAIS	55
TABELA 5 PALAVRAS MAIS UTILIZADAS NA TEMÁTICA CIDADANIA, DEMOCRACIA E DIREITOS NAS MATRIZES CURRICULARES ESTADUAIS	61
TABELA 6 AUTORES OU TEORIAS MAIS MENCIONADAS NAS MATRIZES CURRICULARES ESTADUAIS	63
TABELA 7 - QUESTÕES SOCIOLÓGICAS NO ENEM, ADAPTADO PELA AUTORIA, FONTE INEP/ENEM.....	68
TABELA 8 OBJETOS DE CONHECIMENTO MAIS RECORRENTES NAS QUESTÕES COM TEOR SOCIOLÓGICO NO ENEM	76

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO DE 18 A 24 ANOS POR ETAPA QUE FREQUENTA.	30
GRÁFICO 2 QUESTÕES SOCIOLÓGICAS NO ENEM. PERÍODO 1998-2015.....	74
GRÁFICO 3 COMPARATIVO DA TAXA MÉDIA DE NÍVEL DE ESFORÇO DOCENTE EM 2015	121
GRÁFICO 4 COMPARATIVO DA TAXA MÉDIA DE NÍVEL DE ESFORÇO DOCENTE EM 2016	123

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 ENEM 2015, QUESTÃO 42 (CADERNO AZUL).....	32
QUADRO 2 - ENEM 2014/ QUESTÃO 33 (CADERNO AZUL)	79
QUADRO 3 ENEM 2012/ QUESTÃO 23 (CADERNO AZUL).....	80
QUADRO 4 ENEM 2015, QUESTÃO 43 (CADERNO AZUL).....	81
QUADRO 5 ENEM 2013, QUESTÃO 40 (CADERNO AZUL).....	82
QUADRO 6 ENEM 2013, QUESTÃO 40 (CADERNO AZUL).....	83
QUADRO 7 ENEM 2013, QUESTÃO 45 (CADERNO AZUL).....	84
QUADRO 8 - EXEMPLOS DE QUESTÕES DE AVALIAÇÃO COM A NOÇÃO DE "RELAÇÃO".....	186

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APP Sindicato – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDEC - Centro de Estudos de Cultura Contemporânea

CONAE – Conferência Nacional de Educação

EMC – Educação Moral e Cívica

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

HA – Hora-atividade

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LABES – Laboratório de Ensino de Sociologia: Florestan Fernandes de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LENPES - Laboratório de Ensino Pesquisa e Extensão em Sociologia – Universidade Estadual de Londrina.

MBL - Movimento Brasil Livre

NRE – Núcleo Regional de Educação

NRE – Núcleo Regional de Educação

OSPB – Organização Social e Política do Brasil

PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional

PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional

PET – Programa de Educação Tutorial

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

ProUni - Programa Universidade para Todos

QPM – Quadro Próprio do Magistério

SEED – Secretaria de Estado de Educação

SISU – Sistema de Seleção Unificado

UEL – Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 1 – O ESTATUTO DA SOCIOLOGIA ESCOLAR EM UMA SOCIEDADE EM CRISE	28
I. SOBRE A AMBIÊNCIA SÓCIO-POLÍTICA DO ENEM E DA SOCIOLOGIA EM 2015	29
II. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A NOÇÃO DE “IDEOLOGIA DE GÊNERO”	39
III. ORGANIZAÇÃO E NACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PAÍS REDEMOCRATIZADO.	43
IV. A SOCIOLOGIA NAS MATRIZES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO .	48
V. A SOCIOLOGIA NO ENEM	64
a. Uma metodologia para analisar as questões e buscar nelas a presença da Sociologia.....	64
b. Questões com teor sociológico e seus objetos de conhecimento.	68
c. A sociologia no ENEM: questões	74
CAPÍTULO 2 – CONSIDERAÇÕES SOBRE UM MÉTODO PARA UMA SOCIOLOGIA DA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE SOCIOLOGIA	88
I. UMA BREVE NOTA SOBRE A LEGITIMIDADE DA SOCIOLOGIA.	88
II. QUANDO O SOCIÓLOGO QUER SABER O QUE É SER PROFESSOR DE SOCIOLOGIA.....	92
III. GESTÃO DAS EMOÇÕES	97
a. Por que as emoções?.....	107
CAPÍTULO 3 – AS ESCOLAS E O MERGULHO NO SEU COTIDIANO: UMA LEITURA DA EXPERIÊNCIA VIVIDA.	109
I. RUÍDOS DE UM INÍCIO DE CARREIRA.....	109
II. AS ESCOLAS	115
III. A VIDA NA ESCOLA: FRAGMENTOS, MEMÓRIAS E SENSAÇÕES	125
CAPÍTULO 4 – SOBRE A DOCÊNCIA	144
I. A REGULAMENTAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE	147
II. O SINDICATO	148
III. CANSAÇO, FADIGA E EXAUSTÃO.....	151
IV. PREPARO DAS AULAS E HORAS-ATIVIDADE.....	153

V.	ATIVIDADES E EXERCÍCIOS.....	155
VI.	O QUADRO NEGRO	158
VII.	REPETIÇÃO DE CONTEÚDO	162
VIII.	OS TEMPOS DA ESCOLA.....	164
	CAPÍTULO 5 – ENSINANDO E APRENDENDO SOCIOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA DE REINTEGRAÇÃO COM O SOCIAL.....	168
I.	APRENDIZAGEM SOCIOLÓGICA COMO EXPERIÊNCIA SOCIAL EMOTIVA E COGNITIVA.	170
a.	2015. A aula de chamada.....	170
b.	2016. Por que tomar uma decisão é algo tanto individual quanto social? ..	175
c.	2007. Quando Bourdieu fez todo sentido!	179
II.	QUESTÕES DO ENSINO DA SOCIOLOGIA	183
III.	CAMINHOS E AÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS: DESLOCAMENTOS INTELLECTUAIS PARA FORA DE SI.....	192
	CONCLUSÕES	201
a.	Como a Sociologia é instituída e se institui no sistema de ensino brasileiro?.....	201
b.	Como a Sociologia é produzida nas relações sociais em sala de aula?.....	208
c.	O que as ocupações estudantis dizem sobre o que sentem os alunos em relação à Sociologia e aos saberes curriculares?	210
	FONTES E REFERÊNCIAS	217
	APÊNDICE - DIÁRIO DE CAMPO	232
	ANEXO A – Lista de conceitos mencionados nas propostas curriculares estaduais de Sociologia.....	273
	ANEXO B - TEORIAS OU AUTORES MENCIONADOS NOS CURRÍCULOS ESTADUAIS.....	279
	ANEXO C – TABELA DAS QUESTÕES COM TEOR SOCIOLÓGICO NO ENEM (PERÍODO 2009-2015)	281
	ANEXO D – PLANO DE TRABALHO DOCENTE 2015 E 2016.....	291

INTRODUÇÃO

Apresentamos aqui uma tese sobre ensino de Sociologia que se soma ao esforço de um grupo nacional ampliado de pesquisadores e instituições que tomam a questão como objeto das Ciências Sociais. Atualmente (2018), o Brasil conta com mais de uma centena de pesquisas publicadas sobre a Sociologia na escola (LABES, 2018) enquanto muitas outras ainda estão em desenvolvimento. Trata-se de um conjunto de trabalhos que prosperou entre 2008, ano da oficialização da disciplina no Ensino Médio, até 2015, ano que identificamos como ponto de inflexão na recente história da Sociologia no Ensino Médio no país. Agora, esses mesmos professores e pesquisadores perseveram em resistência aos avanços sobre seu campo de pesquisa e ação. O diálogo entre as pesquisas, assim como os vários encontros, dos quais o ENESEB (Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica) é o mais expressivo e têm promovido o espaço para debater o que e como se produz a Sociologia na escola.

Nossa intenção, como professores e pesquisadores é a de compreender a produção e a circulação dos conhecimentos mediados pelo ensino da Sociologia na Educação Básica no contexto brasileiro. Em outras palavras, compreender como a Sociologia é instituída e como se institui no sistema de ensino brasileiro. Tal propósito se deve tanto à finalidade de ampliar a compreensão sobre a realidade social, escolar, da juventude e do pensamento social, quanto no sentido de aperfeiçoar os planejamentos e estratégias pedagógicas, didáticas e curriculares para o ensino e aprendizagem da Sociologia.

O caráter de cumplicidade entre a pesquisa e o ensino é uma marca nítida nos trabalhos da área e isso está vinculado aos anseios de cidadania, de democracia, de republicanismo e de humanismo que sustentam a própria Sociologia enquanto conhecimento racional da vida social. Sobretudo, como sustentaremos aqui, esses anseios fundamentam a sua defesa como disciplina na Educação Básica, pois a reintrusão da Sociologia na escola é um marco da expansão democrática na sociedade brasileira.

Com esta tese, pretendemos contribuir com as pesquisas sobre a temática, apresentando um trabalho que parte de uma perspectiva pouco ortodoxa: a do relato e da análise da própria experiência do pesquisador enquanto docente, entre os anos de 2015 e 2016, em três escolas diferentes das cidades de Londrina-PR e Curitiba-

PR. “Tempos” em que pude viver e sentir no corpo as tensões, os conflitos, as vitórias, as graças e os dissabores do dia-a-dia escolar. Ao expor e analisar essa experiência vivida, buscamos compreender a teia complexa entre a burocracia educacional e a experiência escolar. Não obstante, também assumimos os riscos dessa escolha metodológica, compreendendo que no deslocamento de pesquisador, enquanto alguém que parte de uma análise distanciada e vai viver na pele o que pesquisa, abrimos mão de importantes aspectos do fenômeno para enfatizar feitos microscópicos de nosso principal objeto de estudo.

Mesmo com essa ressalva, acreditamos que a pesquisa contribuí porque, conforme o levantamento e monitoramento das Dissertações e Teses sobre o tema disponível no (LABES, [s.d.], 2017), mesmo com a ampliação das pesquisas sobre Ensino de Sociologia, desde 2008, poucas foram produzidas a partir de observações na condição de professor. Entre as teses, a exceção é o caso de (GUIMARÃES, 2013) e, entre as dissertações, (SILVA, 2015) e (BARBOSA, 2015), sendo que neste último caso, embora se trate de uma pesquisa realizada por um professor do Ensino Médio, não chega a discutir a condição docente como ponto de referência central de sua análise, como aqui nos propomos.

O trabalho demandou esforços de autorreflexão e de autocrítica como estratégias metodológicas apropriadas para raciocinar sobre os dados o que resultou em um tom de escrita caracterizado pela constante reflexividade e, em parte considerável do texto, pela narrativa em primeira pessoa. Pois as memórias, os diários, as sensações e emoções do pesquisador foram tomadas como fontes primordiais. Isso tem impacto determinante na forma da apresentação da pesquisa e na alternância sutil entre a análise refletida e o registro de memória afetiva.

Com exceção do primeiro capítulo, que encontra nos currículos e provas do ENEM as fontes primordiais, o relato autobiográfico da experiência docente¹, é o material que prepondera como guia de todo o trabalho. Nele, além de registrar as atividades como docente, reflito sobre a experiência que enseja múltiplas relações acerca, também, de quem é aquele que está escrevendo sobre a experiência. Isso com a finalidade de expor ao interlocutor quais são os limites e possibilidades da

¹ Disponível na íntegra no [Apêndice](#).

análise. Trata-se, em certa altura, de uma autobiografia intelectual, nos termos que pensa Boudon (2016).

Abordar essas questões pelo viés da autobiografia intelectual permite ao seu autor contornar a exigência de exaustividade de um texto impessoal. [...] ser intérprete da autobiografia intelectual tem a vantagem de permitir a seu autor que ele se atenha à sua experiência pessoal. E, sobretudo, por meio de suas hesitações, a vantagem de colocar sobre a mesa os problemas de teoria e de método que fazem quinhão daquele que se interroga sobre a validade de suas certezas relativas aos fenômenos sociais. A reflexão autobiográfica também permite fazer reviver o contexto intelectual, social e político no qual as convicções de outros autores se afirmaram. (BOUDON, 2016, p.10)

Sempre que algum trecho for retirado do diário, elaborado por transcrições de áudios gravados imediatamente após as aulas, ou escritos após as jornadas com as lembranças ainda recentes, será apresentado graficamente no interior de uma tabela com a primeira linha destacando a data e a escola, tudo com o tom da fonte 35% mais claro para distinguir do corpo padrão do texto da tese.

Os trechos incorporados ao longo do texto foram sutilmente alterados para dialogarem melhor com o formato da tese e descaracterizados para não indiciarem o reconhecimento dos agentes envolvidos (estudantes, funcionários, estagiários, diretores, etc.). Compõem também, elementos que auxiliaram na confecção do diário, registros das aulas, planos de aula e imagens do meu próprio acervo de pesquisa. Como procedimento ético básico da pesquisa, no sentido de garantir o absoluto anonimato de todos os envolvidos, os nomes das escolas, bem como os de todos os funcionários, alunos e demais pessoas com as quais interagi, além de dados ou quaisquer informações que possam revelar suas identidades, foram trocados por nomes fictícios ou sensivelmente alterados, sem prejuízo para a análise sociológica.

Além dos meus relatos da experiência, contamos também, especialmente quando nos referimos aos alunos, com um precioso conjunto de 48 redações autobiográficas de alunos 1º anos de uma das escolas e as entrevistas que 9 deles concederam a respeito das ocupações estudantis, ocorridas durante o período que desenvolvemos a tese. Para a finalidade deste trabalho, o mergulho nessas fontes foi apenas tangencial, haja vista que elas nos permitiram afirmar ou negar impressões e observações sobre os alunos e suas relações escolares com menos incerteza. Um trabalho mais profundo com esses materiais, por si, nos encaminharia para uma outra pesquisa de maior porte. De imediato, a existência desse material indica um fenômeno que acompanha toda nossa discussão, mas que só chegamos a melhor condição de

debatê-las no último capítulo. Trata-se da relação entre a Sociologia e as demandas estudantis por fala e participação na realização da educação escolar.

Em relação às percepções a respeito dos alunos, além das ponderações mais gerais sobre o método da pesquisa, esquadrihados nos próximos capítulos, é preciso levar em conta uma outra questão: o fato de termos desenvolvido os trabalhos de observação na condição de professor é, ao mesmo tempo, um potencializador e um obstáculo analítico. Por um lado, proporcionou a proximidade com os alunos em seus cotidianos, mas por outro, dificultou a depuração das percepções do que foi observado, pois na condição de professor havia uma tripla tarefa de manutenção de uma fachada consistente com uma linha que assegurasse: 1) a ordem ritual da sala de aula, 2) garantisse o melhor possível em termos de trabalho de ensino e 3) buscasse estabelecer um contexto de mútua confiança para os alunos se expressarem durante a interação.

Assim como em relação a mim mesmo, enquanto docente que relata sua experiência, pude perceber que quando os alunos apresentam histórias de si próprios, mais do que relatar a verdade de suas vidas, tais como elas foram vividas, estão jogando luz sobre elementos sociais de suas constituições que não poderiam ser evidenciados imediatamente por um observador (sociólogo, psicólogo, pedagogo) ou até mesmo por eles próprios, sem um trabalho de seleção, narração e exposição. Em outras palavras, pode-se dizer que fazer a história de vida é refletir também sobre as condições da produção da história de vida. Faz-se a história no momento da escrita. Portanto, o trabalho de gestão das identidades aqui relatadas revela elementos costumeiramente pouco iluminados no cotidiano da interação social no drama escolar e revela nossas próprias transformações no processo.

Embora aqui, enfatizemos a objetivação da reflexão autobiográfica de interações sociais em sala de aula, nosso principal objetivo foi o de compreender o que produz a Sociologia na escola. Sendo assim, as perguntas que acompanham toda a narrativa e alimentam a análise são da ordem do que acontece com os conhecimentos sociológicos dentro das escolas. Para chegar lá, nossas constantes perguntas foram: Qual o lugar do currículo da Sociologia na Educação? Como seus conceitos, temas e teorias interpelam o debate público? O que acontece com o professor de Sociologia na escola e em sala de aula? Como eles lidam com os saberes sociológicos, com a escola, com os alunos? Ou ainda, o que acontece com os alunos nas aulas de Sociologia? Como agem e reagem em relação aos conhecimentos

ensinados pelos professores? O que acontece, enfim, na interação social da realização do ensino de Sociologia?

O texto possui um sentido que importa mencionar e justificar nestas linhas introdutórias. Os ambientes para a repercussão escolar do conhecimento sociológico no Brasil, no início de 2014 (ano em que fiz a seleção para o doutorado) e em 2017-2018 (quando a pesquisa tomou sua forma final), são muito distintos. A pesquisa ocorreu durante um período de ruptura política que reordenou as correlações de forças sociais no Brasil, particularmente tensionadas na escola, que passou a ser tanto objeto de disputas políticas e morais, quanto pedagógicas e econômicas. Por conta dessa ambiência política e social, agravada no cenário paranaense em face do embate entre governo e funcionários públicos, logo nas primeiras aproximações com o campo fui tomado por um assombro, compartilhado com colegas professores e pesquisadores, a respeito do novo horizonte de impossibilidades que se revelava para a Sociologia escolar. Por isso, não havia outro modo de iniciar o percurso, afora lidando com esse contexto macrossocial no qual a disciplina de Sociologia estava sendo posta em xeque.

Assim, o ponto de partida é uma análise sobre a forma como conteúdos sociológicos estão retratados no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e nos currículos da Educação Básica no país. Essa escolha também se deu em circunstâncias que combinaram a perspectiva do Grupo do Pensamento Social Brasileiro da UFPR, que tem a marca de produzir reflexões por vias que correm às margens do cânone, juntamente com a demanda do Grupo de Ensino de Sociologia da Sociedade Brasileira de Sociologia pela realização de um estudo sobre o ENEM como um indutor curricular da Sociologia na Educação Básica².

Na análise, especialmente da repercussão do que representam os conteúdos sociológicos na educação básica, o que nos chamou atenção foi a tensão entre um projeto de ensino democrático e plural e o recrudescimento do autoritarismo no Brasil. A Sociologia vinculada àquele, sofre as pressões deste. Essa tensão toma forma mais contundente em 2015, exatamente quando iniciaram as aulas e a pesquisa de campo.

² Parte preliminar dessa pesquisa já se encontra publicada no capítulo “A Sociologia nas matrizes curriculares do Ensino Médio e no ENEM: temas, teorias e conceitos” do livro “A Sociologia na Educação Básica” (SILVA e NILIN, 2017).

Elegemos como ponto de referência para analisar o cenário histórico e macrossocial, a repercussão polêmica de uma questão do ENEM daquele ano que tocava em temas e teorias com forte relação com as Ciências Sociais. A partir dela, reconstruímos as condições do debate público relativo à Educação Nacional que envolvem a disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Nesse percurso, analisamos 19 matrizes curriculares estaduais e as questões sociológicas no ENEM.

No segundo capítulo, foram tecidas considerações sobre as condições e a metodologia de produção do relato de experiência docente, diante do quadro social delineado no capítulo precedente. Nele, procuramos justificar porque enfatizamos o trabalho de análise da gestão das emoções e das identidades como estratégia profícua para se pensar a realidade em sala de aula. Trata-se de um capítulo voltado para o ajuste da afinação do tom da sequência do texto, que mergulha na experiência de ensino relatada.

O terceiro capítulo toma a memória do diário para refletir sobre as escolas. Nele, apresento uma descrição do início da carreira, dos ambientes escolares e de situações da sala de aula. A apresentação em retalhos de memórias já indica uma das principais constatações da tese, o caráter fragmentário da vida escolar, da subjetivação e dos processos de ensino e aprendizagem de Sociologia. Isto é, não são apenas as disciplinas escolares que estão recortadas em breves horas/aulas, distribuídas em “grades” curriculares apartadas, todo o processo educacional, seja no âmbito da instrução, da subjetivação ou da socialização se realiza de modo fragmentado.

O quarto capítulo segue o modo de estruturação do terceiro, mas sua ênfase se volta a figura do docente. Nele, procuramos transitar entre o caráter institucional e a vivência cotidiana. Os oito temas que emergem das memórias do diário estão carregados daquilo que mais preencheu os tempos, os espaços e consumiram minhas energias durante a experiência. Passamos desde a regulamentação da carreira e questões relativas ao sindicato, até discussões sobre o cansaço, o preparo das aulas, a pauta, o giz e o quadro negro, chegando à fundamental reflexão sobre os tempos e espaços da escola.

Enfim, no quinto capítulo, voltamos o foco para o ensino e a aprendizagem da Sociologia. Nesse capítulo, reunimos algumas sínteses que nos permitem compreender a aprendizagem de Sociologia como uma experiência social, cognitiva e emotiva. Para fazer isso, busquei relacionar aspectos das observações em relação

aos alunos com minha própria relação com o saber sociológico. E é nessa perspectiva que relacionamos seu ensino aos processos histórico-sociais da democratização e das “lutas por reconhecimento” (HONNET, 2003).

Os caminhos trilhados pela pesquisa nos levam refletir sobre como a Sociologia na Educação Básica se vincula a um projeto de sociedade em disputa. Seu ensino e aprendizado são aderentes aos esforços de grupos em luta por reconhecimento na esfera pública de uma sociedade marcada pelas grandes inequidades. Ainda assim, sua presença no Ensino Médio não significa a efetivação dos anseios curriculares propostos, pois isso depende de múltiplos fatores de níveis diferentes da vida social. Aqui percorremos alguns deles através de um recorte peculiar da experiência de um professor de Sociologia que tomou um período de sua vida, mente e corpo como objeto de reflexão crítica. Ao expor as marcas instituídas em mim mesmo durante o processo, espero contribuir com o adensamento da compreensão sobre a instituição.

Na tese explicitamos o fosso entre o que se pretende e o que se consegue em termos de Ensino de Sociologia, bem como, relatamos breves instantes de epifania nos quais experimentamos o sucesso.

A tese não conta com um capítulo específico de revisão de literatura ou estado da arte, mas, a todo instante, remetemo-nos às referências teóricas que dão suporte às reflexões. Quando pensamos o currículo de Sociologia na Educação Básica, buscamos aporte em Basil Bernstein (1996) e ao pensarmos o ENEM enquanto política pública, remetemo-nos indiretamente a Klaus Frey (2000).

Sobre a contextualização da Sociologia na Educação Básica no Brasil, procuramos estabelecer diálogo com as teses e dissertações variadas catalogadas pelo LABES, UFRJ e com os textos do compêndio organizado por Ileizi Silva e Danyelle Nilin, *A Sociologia na Educação Básica* (2017).

Quando pensamos em uma metodologia no nível de análise que nos propomos trabalhar é a Alfred Schutz que recorremos e quando nos propomos trabalhar no nível biográfico, Michael Pollak (2010), Bernard Lahire, (2005) e Leujane (2008) são nossos guias.

Ainda seria importante destacar autores que nos fornecem subsídios para pensar as inflexões sócio-políticas contemporâneas como Bauman (2017) e Axel Honneth (2003), bem como, aqueles que permitem pensar em interfaces sociológicas com o campo de compreensão das emoções e suas expressões no corpo, Didi-

Huberman (2016), Hochschild (2003) e Le Breton (2012). Também aqueles que nos dão suporte para compreender as dinâmicas interacionais, Goffman (2011), Mead (1973) e Turner (2008), finalmente, os que nos amparam quando sustentamos uma noção específica do que é a Sociologia, Mills (2009), Young (2011) e Ianni (1989).

Por fim, desde o título do trabalho, provavelmente o aporte teórico mais recorrido foi o de François Dubet, com sua noção de experiência social, especialmente trabalhada em “*Sociologia da Experiência*”, (1996) e “*En la escuela: Sociología de la experiencia*”, (1997). Inspirados por Dubet, iniciamos uma investigação densa sobre o que acontece “quando o sociólogo quer saber o que é ser professor”³ (de sociologia).

³ Referência ao ensaio de François Dubet “Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor.” (Revista Brasileira de Educação, 1997)

CAPÍTULO 1 – O ESTATUTO DA SOCIOLOGIA ESCOLAR EM UMA SOCIEDADE EM CRISE.

A justiça que amplia a comunidade valorativa é considerada injustiça por aqueles que monopolizam o privilégio.

Simone Meucci

Conforme destacamos na introdução, assim que iniciei esta pesquisa sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica, assumi a tarefa de produzir um estudo sobre a Sociologia no ENEM, ao mesmo tempo em que atuava como professor da rede pública. Isso definiu o caminho deste texto, que parte de uma visão geral da perspectiva de um exame nacional e seus efeitos sociais, chegando ao registro da minha própria experiência vivida de ensino de Sociologia.

Se imaginássemos a possibilidade de observar um fenômeno imaterial como a produção e circulação de ideias através da prática de ensino de Sociologia, como algo material e sensorial, diria que iniciamos esta observação do alto, a milhares de metros de distância do solo. Nossa visão é ampla e panorâmica, mas restrita aos limites de uma pequena janela. Percorremos o ambiente em alta velocidade, de modo que não se pode ouvir as vozes, conhecer os rostos e perceber as sutilezas, mas pousamos com uma ideia geral do que está se passando. Ainda de lá de cima, chamamos a atenção, um grande incêndio que afeta toda a paisagem. É dele que partimos para tentar compreender todo o cenário.

O incêndio seria a polêmica relacionada a uma questão de Sociologia e filosofia do ENEM de 2015, coincidentemente, o ano em que inicio os relatos de campo como professor de Sociologia na Educação Básica. Observando a celeuma relativa à questão, atestamos o esgarçamento dos laços sociais que manteriam o mínimo de coesão à sociedade brasileira. Esses estariam tensionados, por um lado, pela ascensão de minorias historicamente silenciadas à condição de sujeitos democráticos e, por outro, pelo recrudescimento de posturas política-ideológicas autoritárias.

Diante desse fenômeno, percorremos um caminho que nos levou a pensar que aquilo que de fato estaria em jogo seria o próprio projeto de educação democrática e toda sua fortuna intelectual. Nesse bojo, encontra-se a disciplina de Sociologia, não apenas como coadjuvante, mas com um papel de destaque em relação às tensões e lutas que se acaloram nos últimos anos. Isso é percebido quando investigamos os

temas, teorias e conceitos presentes nos currículos estaduais da disciplina e, posteriormente, como ela se posiciona no próprio ENEM.

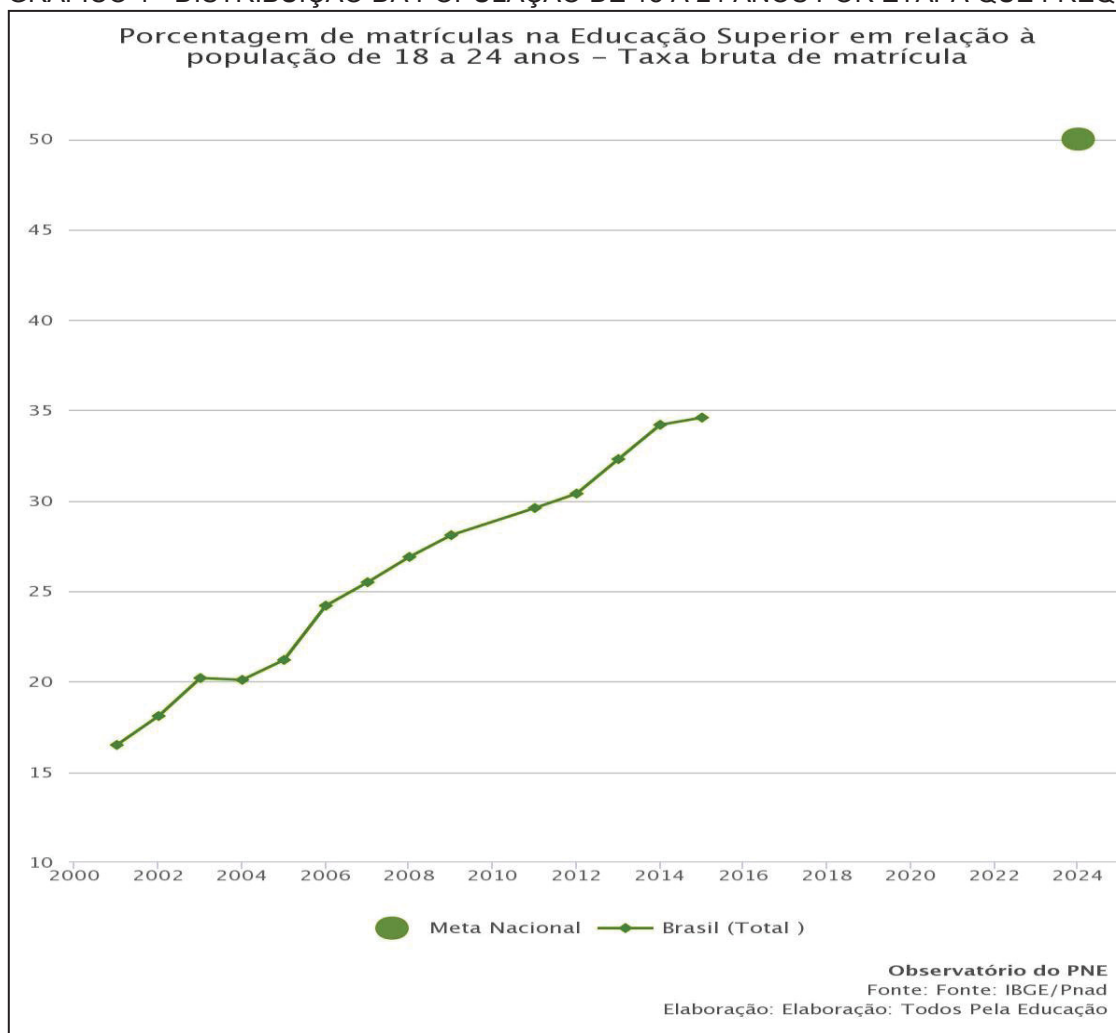
I. SOBRE A AMBIÊNCIA SÓCIO-POLÍTICA DO ENEM E DA SOCIOLOGIA EM 2015

Em 2015, a Constituição da República Federativa do Brasil, reconhecida como “constituição cidadã”, aproximava-se do seu 30º aniversário. No campo educacional, a LDBEN (lei 9493/96) chegava aos vinte anos e a disciplina de Sociologia, a rigor, voltada para uma formação cidadã e democrática, era componente curricular obrigatório do Ensino Médio há quase uma década.

Segundo dados do IBGE trabalhados pelo Observatório do PNE (Plano Nacional de Educação)⁴, naquele ano de 2015, o principal nível no qual ocorria a expansão do ensino no Brasil, era o Superior. Desde 2004, o número de alunos egressos do Ensino Médio que procuravam seguir os estudos fazendo uma faculdade aumentava de modo sem precedentes (cf. a evolução do gráfico 1). Uma das metas do 1º Plano Nacional de Educação (2001), era “prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos.” (BRASIL, 2001, s.n.).

⁴ TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Observatório do PNE**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO DE 18 A 24 ANOS POR ETAPA QUE FREQUENTA.



FONTE: TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015. Disponível em: <
<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/12-ensino-superior/indicadores>>

A ampliação do acesso ao Ensino Superior implicava transformações substanciais no Ensino Médio. Entre as principais, destacava-se o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), criado em 1998 pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) que surgiu como um instrumento diagnóstico do Ensino Médio e passou gradativamente a ser utilizado como meio de acesso às Universidades Públicas. Isso o tornou “a segunda maior prova de acesso ao ensino superior do mundo, atrás somente do exame *gaokao*, realizado na China” (BRASIL, 2018a, s.n.). Na tabela 1, a seguir, comparamos o número de inscritos no ENEM aos de outros grandes exames nacionais, que podem diferir na fórmula e aplicação, mas também abrangem grandes públicos.

TABELA 1- LISTA DOS INSCRITOS EM EXAMES NACIONAIS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Exame	País	Inscritos em 2015 em milhões
Gaokao	China	9,500
ENEM	Brasil	7,700
Scholastic Aptitude Test (SAT)	EUA	6,700
BAC (Baccalauréat)	França	0,680
Abitur	Alemanha	0,443
A-levels	Inglaterra	0,300

FONTE: Adaptado de WES, 2016; COLLEGE BOARD COMMUNICATIONS, 2016; BARIETY, 2015; LUTSCH, 2016; ESPINOZA, 2015

Pela magnitude e difusão, o ENEM também assumiu a qualidade de indutor curricular das disciplinas do Ensino Médio e de um formador de pauta para o debate público no Brasil. Uma porta de entrada para compreender os processos pelos quais atravessam o ensino de Sociologia na Educação Básica.

No dia 24 de outubro de 2015, 7.746.118 (BRASIL, 2018a)⁵ candidatos a vagas no Ensino Superior em todo o Brasil estiveram diante de uma questão do ENEM sobre a relação entre um trecho do texto de Simone de Beauvoir “O segundo sexo” e a organização de protestos públicos em luta pela igualdade de gênero.

⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/31151-a-segunda-maior-prova-de-acesso-ao-ensino-superior-do-mundo> Acesso em maio de 2016.

QUADRO 1 ENEM 2015, QUESTÃO 42 (CADERNO AZUL)

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

Na década de 1960, a proposição de Simone de Beauvoir contribuiu para estruturar um movimento social que teve como marca o(a)

A ação do Poder Judiciário para criminalizar a violência sexual.

B pressão do Poder Legislativo para impedir a dupla jornada de trabalho.

C organização de protestos públicos para garantir a igualdade de gênero.

D oposição de grupos religiosos para impedir os casamentos homoafetivos.

E estabelecimento de políticas governamentais para promover ações afirmativas.

FONTE: INEP, 2015

A questão cobrava dos alunos o reconhecimento da relação entre a teoria filosófica e o movimento pela igualdade de gênero na história contemporânea. Tratava-se de uma questão na interface Sociologia, filosofia e história. Ali, esperava-se que os candidatos fossem capazes de “Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica” (BRASIL, 2014e, p. 42), a habilidade 10 da Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM. Para resolver o problema e acertar o gabarito, não era necessário a adesão aos princípios e desdobramentos éticos da teoria da autora, bastava saber que havia relação entre a estruturação teórica do movimento e a reivindicação de igualdade sexual ou de gênero no espaço público, naquele momento histórico. Ou então, compreender que movimentos cujas pautas são as lutas por igualdade se fundamentam em teorias de saberes científicos.

Entretanto, a mera presença do excerto de Beauvoir que alude, ainda que indiretamente, ao conceito de gênero⁶ tocou em um ponto fulcral das disputas no campo de produção e controle simbólico⁷ no que se refere à hegemonia político-moral da sociedade brasileira. Soma-se a isso, o fato de que, naquela mesma edição de 2015, o tema da redação fora “*A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira*” (INEP, 2015). Em igualdade com as inequidades étnico-raciais e de classe como estruturas fundantes de nossa civilização, assumiram espaço no debate público, como as mais inflamadas inflexões do Brasil e da América Latina, desde a virada do milênio: as desigualdades de gênero e sexualidade.

Quando a questão foi lançada, a principal acusação direcionada ao exame, era a de que o instrumento de avaliação seria parte de um plano de doutrinação da esquerda (marxista), uma ferramenta político-ideológica para cooptar jovens para as causas socialistas, o que na perspectiva desses setores representaria uma ameaça à ordem social. E nesse caso, o feminismo e as demandas por igualdade de gênero seriam reivindicações alinhadas a uma perspectiva “comunista e subversiva”. A câmara municipal de Campinas chegou a encaminhar uma moção ao Ministério da Educação requerendo a anulação da questão (FILHO, 2015)⁸.

A questão do ENEM se respaldava no clássico ensaio de Simone de Beauvoir, “O Segundo Sexo” de 1949, um texto inaugural para toda a teoria feminista que se desdobrou na segunda metade do século, chegando ao conceito chave de gênero. Os estudos de gênero, especialmente com perspectiva crítica e pós-estruturalista⁹,

⁶ Em termos gerais, o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino, de modo que suas concepções variam de acordo com a sociedade, cultura, classe, etnia e momento histórico. O gênero, para além do desempenho de um determinado papel social, “institui a identidade do sujeito” (LOURO, 1997 p.25). O conceito de gênero é linguística e politicamente indissociável da história do movimento feminista contemporâneo.

⁷ Nos termos de Bernstein, o campo de controle simbólico representa o “conjunto de agências e agentes que se especializam nos códigos discursivos que eles dominam. Esses códigos de discurso, de formas de se relacionar, de pensar e de sentir especializam e distribuem formas de consciência, relações sociais e disposições. Enquanto os agentes dominantes do campo econômico regulam os meios, os contextos e as possibilidades dos recursos físicos, os agentes dominantes do campo de controle simbólico regulam os meios, os contextos e as possibilidades dos recursos discursivos.” (BERNSTEIN, 1996, p. 190)

⁸ Notícia publicada no portal da Folha de São Paulo com o título: Câmara de Campinas aprova moção de repúdio a citação na prova do Enem - 31/10/2015 - Educação. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/10/1701047-camara-de-campinas-aprova-mocao-de-repudio-a-citacao-na-prova-do-enem.shtml>>. Acesso em: 7/2/2018.

⁹ Ver. BUTLER, 2003.

contribuem substancialmente com os esforços das Ciências Sociais de compreender os processos de socialização e subjetivação e de explicar como modelos sociais de dominação, discriminação e violência são construídos, reproduzidos e legitimados através da recepção, ação e reação frente à moralidade instituída por agentes que utilizam discursos religiosos e biológicos. No caso, relativo aos gêneros, os estudos demonstram como certas instituições reproduzem a noção de que homens e mulheres seriam essencialmente e inexoravelmente distintos no que se refere às capacidades e atributos socialmente reconhecidos. A presença da questão de gênero no currículo escolar e no exame nacional expôs as faces do conflito latente na sociedade brasileira, que ganhava proporções inéditas em 2015.

Nesse conflito, movimentos sociais, especialmente feministas, LGBTs e pelos Direitos Humanos advogam pela ampliação da cidadania e da justiça social por via do enfrentamento às discriminações e preconceitos de gênero e de orientação sexual. Historicamente silenciados, desde a redemocratização, e especialmente após a virada do milênio, esses movimentos alcançaram espaço político e participaram ativamente das reformas educacionais no Brasil e na América Latina.

Desde 1999, políticos de esquerda chegaram à Presidência da República em países como Venezuela (1999-presente), Brasil (2003-2016), Argentina (2003-2015), Bolívia (2006-presente), Chile (2006-2010 e 2014-presente) e Equador (2007-presente). Historicamente, como já comentado, partidos de esquerda tiveram maior proximidade dos movimentos sociais com uma agenda de justiça social em termos econômicos do que com movimentos vinculados a direitos humanos como os feministas e LGBT. De qualquer forma, provavelmente devido a demandas internacionais que levam a sociedade civil organizada a participar da discussão de políticas públicas, em alguns contextos nacionais sul-americanos a relação entre os movimentos sociais e os governos de esquerda passou a movimentar propostas de iniciativas educacionais e legais visando ao reconhecimento da igualdade de gênero, ao enfrentamento da homofobia, assim como à aprovação do casamento igualitário (MISKOLCI e CAMPANA, 734-735)

No Brasil, a trajetória desse processo conta com alguns marcos importantes como a criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD) em 2001 e o seu programa “Brasil sem Homofobia” (2003), assim como a abertura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI) em

2011¹⁰, no mesmo ano em que o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu a união estável para pessoas do mesmo sexo¹¹. Ainda em 2011, um mês após a decisão do Supremo Tribunal Federal, houve a polêmica a respeito “do material didático do programa “Escola sem homofobia”, apelidado pelos conservadores de “kit gay”, que seria distribuído em seis mil escolas públicas, mas que, depois de forte oposição, foi vetado pela presidente” (MISKOLCI e CAMPANA, 2017, p.738) Dilma Rousseff.

A década de 2000 foi um período de avanços na inclusão de atores políticos, antes ocultos ou silenciados, na esfera pública. No âmbito da educação básica, destaca-se a “guinada curricular” (MEUCCI, 2015, p. 257) que introduziu conteúdos, temas e disciplinas em sintonia com as políticas de promoção da cidadania e dos Direitos Humanos¹². O ingresso da Sociologia e da Filosofia no Ensino Médio se nutre desse combustível.

De outro lado, já na virada da década e nos últimos anos, setores da sociedade se sentiu ameaçados pelos avanços dessa guinada, articularam-se em “uma contraofensiva político-discursiva poderosa contra o feminismo e sua proposta de reconhecimento e avanço em matéria de direitos sexuais e reprodutivos” (MISKOLCI E CAMPANA, 2017, p.727). Pode-se dizer que a organização desses setores - como “empreendedores morais” (BECKER, 2008)¹³ que defendem o restabelecimento dos princípios normativos que hierarquizam as relações entre os sexos e as orientações sexuais - é capitaneada pela igreja católica¹⁴ (Renovação

¹⁰ Decreto presidencial n. 7.480, de 16 de maio de 2011

¹¹ O ministro Ayres Britto argumentou que o artigo 3º, inciso IV, da CF veda qualquer discriminação em virtude de sexo, raça, cor e que, nesse sentido, ninguém pode ser diminuído ou discriminado em função de sua preferência sexual. “O sexo das pessoas, salvo disposição contrária, não se presta para desigualação jurídica”, observou o ministro, para concluir que qualquer depreciação da união estável homoafetiva colide, portanto, com o inciso IV do artigo 3º da CF. (STF, 2011)

¹²2003: História e cultura africana e afro-brasileira (Brasil, 2003); 2005: Espanhol (Brasil, 2005); 2008: Sociologia e Filosofia (Brasil 2008c); 2008: Música (Brasil 2008d); 2008: História e cultura afro-brasileira e indígena (Brasil, 2008b).

¹³ Termo utilizado por Howard Becker em *Os Outsiders* (2008) para se referir aos grupos que criam e impõem regras aos demais, motivados por valores próprios, geralmente não reconhecem as razões ou argumentos dos que não partilham de sua moral.

¹⁴O documento que respalda a afirmação é o texto final da V Conferência Geral do Episcopado Latino Americano e do Caribe, realizada em Aparecida-SP em 2007. No documento, ratificado pelo Papa Bento XVI consta: “Entre los presupuestos que debilitan y menoscaban la vida familiar, encontramos la ideología de género, según la cual cada uno puede escoger su orientación sexual, sin tomar en cuenta las diferencias dadas por la naturaleza humana. Esto ha provocado modificaciones legales que hieren gravemente la dignidad del matrimonio, el respeto al derecho a la vida y la identidad de la familia.” (CELAM; CONFERENCIAS EPISCOPALES; BENEDICTO XVI, 2007)

Carismática) e pelas igrejas evangélicas (Neopentecostais). Todas essas denominações aparentam se indispor tanto com a expansão da pluralidade religiosa nos espaços públicos e escolares, quanto com a desnaturalização e o estranhamento dos padrões estabelecidos de família e casamento, temas aos quais guardam especial atenção, pois historicamente lhes conferem poder e legitimidade.

Tomada de sentido político e social abrangentes, as bandeiras religiosas são acolhidas por agentes de toda a sociedade. Seja pelo passado ibérico católico tradicional, seja pela vertente neopentecostal ou puritana, ou até mesmo pelo viés moral do espiritismo brasileiro, trata-se de uma “causa” que tem por fundamento a religião, até mesmo quando assume a forma de uma empreitada civil e laica como é o caso do “Escola sem Partido”.

De qualquer forma, não é apenas a Igreja Católica e as organizações pró-vida que se reúnem em torno de seus preceitos religiosos as únicas instituições que lideram essa cruzada. Organizações evangélicas se uniram à “causa” e em vários países da região tiveram um enorme impacto para impedir o avanço dos direitos sexuais e reprodutivos. Somam-se a esses grupos, outros, os quais apoiam a batalha por razões não apenas religiosas, caso do Programa Escola sem Partido, no Brasil, criado em 2004 como reação às práticas educacionais que seus defensores definem como “doutrinação política e ideológica na sala de aula” e “usurpação do direito dos pais sobre a educação moral e religiosa de seus filhos” (MISKOLCI e CAMPANA, 2017, p.729-730)

O movimento Escola Sem Partido, em forma de proposta de lei, tornaria obrigatória a “afixação em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio de um cartaz” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018) com os deveres do professor. Tratam-se de diretivas nas quais o docente deve se comprometer, durante o exercício de sua função, a não ensinar ou mencionar qualquer conteúdo que questione ou leve ao questionamento das convicções morais, religiosas e políticas que os alunos já possuem. O projeto posiciona o professor na condição de um agente suspeito e estimula alunos e comunidade escolar a fiscalizarem e denunciarem sua conduta, retirando-lhe autoridade científica e pedagógica. Em larga medida, o projeto retiraria da instituição escolar as funções de formação para a vida e para a cidadania. Toda essa contra guinada que harmoniza com a tradição patriarcal brasileira (e latino-

americana), – na qual misoginia, homofobia e sexismo são características essenciais¹⁵, – foi acolhida por proeminentes setores conservadores da sociedade¹⁶.

Um ponto importante nesse cenário é o fato de que esses setores se articulam como aliados na luta contra o que estabeleceram como “ideologia de gênero”. Um dos principais teóricos por traz dessa noção, o jurista argentino Jorge Scala (2011). Ele considera que tanto as pesquisas dos estudos de gênero, como as pautas políticas das militâncias feministas e LGBTs compõem um “engenhoso plano tático de infiltração ideológica” (2011, p. 5) que ameaça a humanidade, através da destruição da família. Na apresentação à edição brasileira do livro “Ideologia de gênero: O neototalitarismo e morte da família”, o Pe. Luiz Carlos Lodi da Cruz, sustenta que a homofobia seria uma “discriminação justa” e conclama os leitores a se unirem na luta contra a “Ideologia de Gênero”, denunciando o governo brasileiro (PT) como promotor da mesma.

Não se deve falar, sem mais, que a Igreja é contrária à *discriminação* aos homossexuais. O Catecismo da Igreja Católica teve o cuidado de distinguir: “evitar-se-á para com eles todo sinal de *discriminação injusta*” (n.- 2358). O texto supõe, portanto, que a Igreja admite discriminações *justas* para com os homossexuais. E de fato admite. Uma delas é a proibição de receberem a Sagrada Comunhão, enquanto não abandonarem seu pecado (o que vale também para qualquer outro pecado grave). Outra é a impossibilidade de serem admitidos em seminários e casas religiosas.

Tampouco um cristão deve dizer que se opõe à *homofobia*, pois este vocábulo pejorativo foi criado para designar as discriminações **justas**.

O erro fundamental da ideologia de gênero, como nos ensina Jorge Scala, é a negação da natureza humana em matéria sexual. Não há, segundo tais ideólogos, um homem natural nem uma mulher natural. Masculinidade e feminilidade são meras construções sociais, que podem (ou devem) ser *desconstruídas*. O casamento entre um só homem e uma só mulher (*heterossexualidade obrigatória*) é visto não como a união natural entre dois seres complementares e fecundos, mas como mera convenção da sociedade. A família é uma instituição a ser abolida. Faz-se isso dando novo sentido a essa palavra. Família deixa de ser o “santuário da vida” e passa a designar qualquer aglomerado de pessoas (no futuro, também animais?), com

¹⁵ DEL PRIORE e BASSANEZI, 2004

¹⁶ Deputados acusam Enem de “doutrinação” por abordar feminismo - Educação. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,deputados-reclamam-de-doutrinação-no-enem,1785824>>. Acesso em: 7/2/2018.

G1 - Promotor causa polêmica ao dizer que mulher nasce “baranga francesa” - notícias em Sorocaba e Jundiaí. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/2015/10/promotor-causa-polemica-ao-dizer-que-mulher-nasce-baranga-francesa.html>>. Acesso em: 7/2/2018.

G1, D.; PAULO, EM S. Redação sobre violência contra mulher gera polêmica no Twitter. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/enem/2015/noticia/2015/10/redacao-sobre-violencia-contra-mulher-gera-polemica-no-twitter.html>>. Acesso em: 7/2/2018.

qualquer tipo de comportamento sexual (incluindo a pedofilia?), orientado ou não à procriação. A vida deixa de ser sagrada, para ser o produto do encontro casual de um macho e uma fêmea da espécie humana. A promoção do aborto, portanto, é coerente com a defesa da desestruturação da família e faz parte da agenda de *gênero*.

O Brasil tem-se destacado vergonhosamente pelo apoio maciço a essa ideologia. E isso nosso governo tem feito por todos os meios: realizando Conferências Nacionais de *Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais* (GLBT); apoiando as horrendas paradas de “orgulho” (sic) homossexual; produzindo material educativo (?) de “combate à *homofobia*” e distribuindo-o a crianças e adolescentes nas escolas; apoiando a “união estável” e o “casamento” entre pessoas do mesmo sexo; lutando perante a ONU e a OEA pela proibição internacional de toda *discriminação* (justa ou injusta) aos que praticam o vício contra a natureza. (SCALA, 2011, p.6-7)

Desde começo da década de 2010, esses setores organizados contra a “ideologia de gênero” ganharam terreno no campo de controle simbólico, mobilizando diversos recursos midiáticos, utilizando os espaços dos púlpitos religiosos e trabalhando com lobby legislativo. Após as eleições de 2014, a Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional composta por evangélicos, neopentecostais, católicos e simpáticos às causas morais defendidas pelos religiosos, contava com 199 deputados e 4 senadores de diversos partidos. Dentre eles, destacam-se o então presidente da câmara Eduardo Cunha (PMDB-RJ)¹⁷, protagonista no processo de impedimento da presidenta Dilma Rousseff (PT-RS) e o candidato a presidência que aglutina os valores e sentimentos mais simpáticos ao conservadorismo nacional, o deputado Jair Bolsonaro (PSC-RJ)¹⁸. A presença no legislativo em todas as instâncias têm sido uma das linhas de ação desses setores para barrar as políticas públicas de luta contra as desigualdades de gênero. Uma de suas maiores vitórias fora a nomeação em 2013, do Deputado Pastor Feliciano (PSC-SP) como presidente da comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados¹⁹.

¹⁷ Atualmente (2018), Cunha, com o mandato cassado, está condenado em primeira instância a 15 anos de prisão por lavagem de dinheiro, corrupção passiva e evasão de divisas

¹⁸ Eleito pelo PP, na ocasião integrante do PSC e atualmente no PSL.

¹⁹ Atualmente, a Comissão passou a se chamar Comissão dos Direitos Humanos e Minorias e seu atual presidente é o Dep. Paulo Fernando dos Santos – PT. A Frente Parlamentar Evangélica também logrou a nomeação de presidentes em outras comissões estratégicas, tais como a Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher – CMULHER, com Shéridan (PSDB/RR) e Comissão de Ciência e Tecnologia, Comunicação e Informática – CCTCI, com Paulo Magalhães (PSD/BA)

Os representantes dos setores conservadores da sociedade, levaram ao campo da educação a face mais acentuada desse conflito e desafiaram o que havia sido construído, desde a redemocratização, em termos de promoção da cidadania, dos direitos humanos e de um ensino voltado para a formação laica, crítica e democrática. Como veremos adiante, a disciplina de Sociologia vem sendo afetada profundamente por esse confronto. Vislumbramos, além do discurso, que o objetivo maior dos “empreendedores morais” das Igrejas e de outros setores conservadores organizados é o de expulsar do campo de disputas do controle simbólico, das definições de políticas públicas, ou mesmo do próprio debate público, os movimentos sociais feministas, LGBT, minorias étnicas, religiosas e quem mais lhes desafiar a prerrogativa de determinarem quais são os padrões morais definitivos de sexualidade, família, escola, Estado e sociedade.

II. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A NOÇÃO DE “IDEOLOGIA DE GÊNERO”

Para compreender melhor o jogo de forças que se configurava na Educação Básica quando a questão do ENEM de 2015 expôs o cenário de conflito que cercava a sociedade brasileira, seria importante destacar que dois meses antes da prova do ENEM, no dia 17 de agosto, o Ministério da Educação havia publicado uma nota técnica (BRASIL, 2015) na qual se pronunciava sobre os conceitos de gênero e orientação sexual. O Ministério da Educação reconhecia os conceitos através do cânone científico internacional e nacional, alinhando-se com as perspectivas correntes das Ciências Sociais. Portanto, na nota do MEC, gênero era apresentado como “construção social de práticas, representações e identidades que posicionam os sujeitos a partir de uma relação entre masculinidade e feminilidade” (BRASIL, 2015, p.1) e orientação sexual se relacionava ao modo como cada sujeito vivencia suas relações sexuais e afetivas. A nota ainda chamava atenção para a necessidade de se trabalhar os termos de tal forma que eles pudessem ser utilizados como ferramentas no combate às discriminações e preconceitos perpetuados pelas escolas. O trecho destacado a seguir, permite compreender a posição tomada pelo Ministério da Educação.

6. O que este campo de pesquisa aponta é que o processo de construção de práticas e representações de gênero e sexualidade ocorre em diferentes espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho e, também, na escola. A escola, historicamente, vem ensinando o que se institui como comportamento de meninos e meninas e organiza um conteúdo curricular com base em conceitos heteronormativos que grande parte das vezes não reconhecem a diversidade de desejos e de relações sexuais e afetivas. As distinções sexistas nas aulas, na chamada, nas filas de meninos e de meninas, nos uniformes, no tratamento e em relação às expectativas sobre alunos e alunas, a tolerância da violência, verbal e até física entre meninos, as representações de homens e mulheres nos materiais didáticos, a abordagem quase exclusivamente biológica da sexualidade no livro didático, a estigmatização referente a manifestação da sexualidade das adolescentes, a perseguição sofrida por homossexuais, travestis e transexuais, tudo isso evidencia o quanto a escola (já) ensina, em diferentes momentos e espaços, sobre masculinidade, feminilidade, sexo, afeto, conjugalidade, família.

[...]

19. Diante do exposto e tendo em vista as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que definem como seus fundamentos, entre outros, a dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado e a democracia na educação, o Ministério da Educação reitera a importância dos conceitos de gênero e orientação sexual para as políticas educacionais e para o próprio processo pedagógico. É conhecimento cientificamente produzido que não pode ser excluído do currículo. É categoria-chave para a gestão, para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério e para a valorização da carreira docente. Por fim, é categoria central no processo de construção de uma escola efetivamente democrática, que reconheça e valorize as diferenças, enfrentando as desigualdades e violências e garantindo o direito a uma educação de qualidade a todos e todas. (BRASIL, 2015, p. 2-5)

Essa nota técnica do MEC era uma resposta aos insistentes apelos dos fóruns estaduais e municipais que encaminhavam a adaptação de seus planos de educação, de acordo com a determinação do Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, na forma da lei 13.005 de junho de 2014²⁰. Demandava-se do Governo Federal uma posição a respeito do tema gênero e sexualidade na educação.

²⁰ Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais. (BRASIL, 2014b)

Nos fóruns locais, incendiavam-se as discussões provocadas pelos “empreendedores morais” que pleiteavam a exclusão do emprego do conceito de gênero nas escolas e a eliminação das discussões sobre sexualidade. Uma das estratégias mais profícuas seria a de tentar aprovar o Projeto de Lei Escola sem Partido. Não obstante, as disputas relativas a esse tema continuam em andamento, pois atravessaram a tomada de poder no executivo e encaminham-se para o cenário das eleições gerais de 2018.

A desigualdade e a violência de gênero no Brasil, comprovadamente²¹, são elementos constitutivos do país e se remetem ao legado do patriarcalismo e da escravidão. Por isso, quando essas questões vêm à tona no debate público, as reações são fortes por parte de setores que representam os valores basilares do patriarcalismo brasileiro. Gênero e sexualidade, raças, etnias e classes sociais, pluralismo religioso e político, direitos humanos, civis, políticos e sociais, instituições sociais e processos de socialização, formas de dominação, movimentos sociais e diversos outros temas e conceitos trabalhados nas Ciências Humanas, sobretudo na Sociologia, quando são mobilizados de modo crítico, reflexivo, ou desnaturalizado, assediam estruturas constitutivas das relações de dominação na sociedade. Portanto, as reações já deveriam ser esperadas.

A estratégia autoritária e maniqueísta para lidar com tudo isso vem sendo a profusão de um movimento ideológico que estabelece a reunião de todos os elementos mencionados como termos ou questões propagadas por uma ideia de “esquerda”. Nela, a esquerda é descrita como corrupta, indolente/preguiçosa e promíscua. O que, em termos práticos, a incapacitaria para lidar com as questões de Estado, Econômicas e Ética-Morais. Essa chave discursiva reuniria em si todos os atributos indesejáveis para a atuação na esfera pública. Desse modo, propõem sua erradicação, levando consigo tudo mais que a ela estiver associado, incluindo o pensamento científico hipotético, desnaturalizado e a democracia.

²¹ Segundo do relatório “*The Global Gender Gap Report 2017*”, produzido em cooperação internacional para o Fórum Econômico Mundial, o Brasil ocupa a 83ª posição em participação econômica e oportunidades para as mulheres e a 110ª em *empoderamento* político, em um universo de 144 países pesquisados. Isso faz do país o penúltimo do ranking latino-americano, ficando à frente apenas do Paraguai. (WORLD ECONOMIC FORUM, 2017).

Chama atenção no episódio do ENEM de 2015 o fato de que, em edições anteriores, estiveram presentes temas mais afeitos às pautas da esquerda histórica no país sem que isso se tornasse motivo de tamanho alarido. Entre os exemplos possíveis: as lutas sociais no campo e concentração fundiária (ENEM, 2010, questão 1 cad. Azul), o agronegócio e os transgênicos; (ENEM, 2012, questão 27, 39 e 45 cad. Azul); flexibilização e precarização do trabalhador (ENEM, 2011, questão 16 cad. Azul); Relação entre memória, história e dominação de classes (ENEM, 2010, questão 20, cad. Azul).

Naquele momento, o exame não estava inovando no seu modo de trabalhar com temas que tocam nos pontos nodais das relações de poder na sociedade brasileira. Se o problema seria alguma suposta relação entre a prova e a adesão a valores de uma tradição e pensamento de “esquerda” no Brasil, por que os setores “conservadores” somente se manifestaram com tanta ênfase e volume naquela edição de 2015?

A resposta para esse questionamento nos encaminha à constatação de que a celeuma relacionada ao exame daquela edição era a expressão mais aparente de uma inflexão na relação entre sociedade e Estado, cuja força e abrangência ameaçavam os laços tecidos no período de redemocratização do país, pondo em questão o pacto e o espírito democrático.

Há em curso (havia em 2015 e continua enquanto escrevo estas linhas) um processo, nos termos de Simone Meucci (2015, p.258), “de desqualificação do currículo escolar democrático”. As acusações ao ENEM e às escolas, por abrirem espaço para questões como a luta feminista, o movimento negro e outros movimentos pela igualdade social e pela pluralidade de vozes no espaço público do conhecimento, tratam-se, na verdade, de um ataque autoritário ao projeto de escola para uma sociedade democrática e plural.

Isso representa uma ameaça direta à Sociologia como disciplina escolar, pois a redemocratização e os valores de cidadania que integram o projeto de sociedade brasileira pós-1984 compõem o solo onde estão as raízes e as razões da Sociologia na escola.

Sobre a ambiência sócio-política em torno daquele ENEM de outubro de 2015, Meucci alertava:

Com efeito, a controvérsia em torno do ENEM parece dizer respeito a uma percepção de 'crise brasileira' que emergiu em 2013, mas se acentuou muito após a reeleição de Dilma, em outubro de 2014. Essa consciência da crise conduz não apenas à desqualificação da Presidenta e seu partido (PT), como também da política e das ações do Estado brasileiro. O ENEM, manifestação do protagonismo do Estado, um exame de grande alcance e repercussão sobre a vida de milhões de indivíduos, tende a ser alvo de críticas tão severas quanto mais essa consciência assume a forma de ira contra o governo. As críticas não ocultam que se trata de um questionamento acerca da fortuna intelectual em circulação nas escolas e do tipo de concepção de mundo presente no novo currículo que vem se delineando desde o início do século. É também a crítica ao processo de avaliação centralizado pelo Estado. Nesse sentido, podemos ao menos supor, a partir de indícios mais ou menos eloquentes (do qual a discussão sobre o combate à ideologia de gênero e os projetos de lei relativos a uma 'escola sem partido' são os mais notáveis), que o projeto curricular recente está sob suspeita. (MEUCCI, 2015, p.258)

Mas que fortuna intelectual e que concepção de mundo eram aquelas? Como figurava a Sociologia nessa constelação na qual o ENEM expressa o conflituoso processo de organização e nacionalização do currículo da educação básica do país? Em busca de respostas, tomemos como caminho analisar a Sociologia escolar através das suas disposições curriculares no Ensino Médio e, com isso, em seguida, compreendê-la no interior do ENEM.

III. ORGANIZAÇÃO E NACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PAÍS REDEMOCRATIZADO.

Várias dissertações e teses que tiveram como objeto a Sociologia escolar ou o ensino de Sociologia já se debruçaram sobre o histórico da disciplina na escola e suas relações com os arranjos sócio-políticos de cada momento²². O princípio das intermitências da disciplina na educação básica inicia, em âmbito nacional, nos anos 1920-30, ocasião de um ciclo de reformas estaduais, capitaneadas pela reforma João Luís Alves e Rocha Vaz (Decreto 16.782 de 1925.)²³. Excetuando os cursos de

²² Referências mais aprofundadas sobre a história da disciplina e seus sentidos na educação básica podem ser encontradas em: GUELFY (2001), MEUCCI (2000 e 2006), PEREZ (2002), SANTOS (2002), ROMANO (2009), CIGALES (2014) e SILVA (2006)

²³ Reformas que vinham investidas dos princípios escolanovistas "em que a "nova" orientação do ensino requeria conhecimentos sobre o desenvolvimento e a natureza da criança, os métodos e técnicas de ensino a ela adaptados e os amplos fins do processo educativo." (TANURI, 2000, p. 70).

formação para o magistério (escolas normais) - que tiveram a disciplina de Sociologia da educação de modo ininterrupto, desde sua gradativa inclusão nos currículos estaduais, a partir dos anos 1920-1930 - houve um grande hiato entre sua presença como disciplina entre 1931 (Reforma Francisco Campos) e 1942 (Reforma Capanema) e seu retorno em 2008 (Lei 11.684, revogada em 2017, pela lei 13.415).

É importante destacar que na primeira oportunidade a disciplina possuía um caráter essencialmente diferente da Sociologia a que nos remetemos no presente. Ela cumpria um papel voltado à legitimação da centralização de poder em um processo de nacionalização e modernização do país, conduzido pelas “novas” oligarquias que haviam tomado o poder em 1930. A Sociologia era apresentada como um saber científico, objetivo e prático, capaz de produzir intelectuais (educadores e profissionais liberais) portadores de conhecimentos apropriados para modernizar o país. E isso com o máximo de higiene, obediência e senso de ordem cívica possível.

O Estado Novo demandava um sistema de educação que fornecesse, ao mesmo tempo, mão de obra instruída para a indústria e dócil visando aos imperativos políticos da manutenção do poder. A saída seria fomentar o crescimento do sistema de educação para que ele alcançasse maior quantidade de trabalhadores, mas com a garantia de que nas escolas, os estudantes não acessassem saberes que os levassem a questionar as relações de poder estabelecidas.

A esse respeito, Simone Meucci conclui que “muitos autores reconheceram que a Sociologia era, sobretudo, uma *ciência da adaptação social*.” (MEUCCI, 2000, p. 125). Isso, em duplo sentido, a torna uma ciência capaz de explicar a lógica de funcionamento interna e externa da sociedade (morfologia e fisiologia) e indicar o que é ou deveria ser a normalidade social, ou seja, o que é o quadro estável e saudável das relações sociais, sobretudo as de poder. Era importante adaptar o país economicamente sem subverter bruscamente o equilíbrio das forças que centralizavam o poder, para tanto partes das teorias funcionalistas e organicistas da Sociologia eram apropriadas para aquele modelo de ensino. Como observamos em pesquisa anterior, realizando diálogo com a pesquisa de Simone Meucci (2000), havia:

(...) acentuada ligação dos primórdios do discurso hegemônico da Sociologia no Brasil com o ideal de progresso e o problema da organização social. Tal ligação reflete as influências cabais dos princípios teóricos de Herbert Spencer e do método de Émile Durkheim na Sociologia no Brasil.

(...) Para além dos interesses de parte dos escolanovistas, na prática, o discurso sociológico buscou legitimar sua existência, na possibilidade de auxiliar o país em um programa controlado de progresso. Sendo que a ideia de progresso estava vinculada à divisão do trabalho social e à coesão social harmônica. A Sociologia elevava seu grau de classificação na medida em que afirmava ser dotada de instrumentos de pesquisa e de reflexão apropriados para pensar em estratégias que transformassem a sociedade brasileira arcaica, agrária e patriarcal em uma sociedade com complexa divisão do trabalho social, industrializada e harmônica.

Juntamente com o problema do progresso, havia também a questão da organização social. "Notamos, pois, que a Sociologia, nascera entre nós preocupada com a definição das condições de organização da sociedade brasileira (MEUCCI, 2000, p. 125). Estas questões se entrelaçavam por pertencerem a um mesmo paradigma que era orientador do pensamento sociológico brasileiro.

Conforme demonstra a autora, este paradigma possuía profunda inspiração em Spencer e recorria a Durkheim para sua viabilização metodológica. Pois, a noção de progresso segundo a qual a maioria dos manuais didáticos se baseava, era a mesma utilizada por Spencer em seu biologismo sociológico. (CORREIA LIMA, 2012, p. 85-86)

Já a presença contemporânea da disciplina de Sociologia nos currículos escolares é parte de um processo social relativo à expansão da democracia do Brasil. Pode-se dizer que a Sociologia que é reclamada nos currículos escolares da Nova República conta com dois aspectos fundamentais que a distinguem da Sociologia escolar dos anos 1930-1940.

Em primeiro lugar, ela alude a uma ciência portadora de um cabedal teórico e metodológico bem mais amplo, compreendendo linhas teóricas divergentes e contemplando as transformações da disciplina nos meios acadêmicos e científicos internacionais e nacionais.

Durante as seis décadas em que a disciplina não figurou nos currículos escolares da educação básica, ela foi desenvolvida e aprimorada no Ensino Superior como sólido campo de pesquisa e teoria com abertura para a produção crítica da realidade social do Brasil. Exemplos expressivos disso, nos anos de 1950 e 1960, foram os trabalhos de Guerreiro Ramos, Oracy Nogueira, Antônio Cândido, Maria Isaura Pereira de Queiroz, Florestan Fernandes, Costa Pinto, Darcy Ribeiro, Raymundo Faoro e Octávio Ianni. Esses cientistas sociais formaram grupos e núcleos de pesquisa que através dos institutos, cursos de graduação e de pós-graduação contribuíram para ampliar o espectro das teorias para pensar a racionalmente a realidade social. Durante o período em que não esteve contemplada nos currículos escolares, as Ciências Sociais amadureceram no Brasil e lançaram luz sobre suas contradições mais profundas.

Especialmente no cenário nacional e latino americano, as Ciências Sociais contribuíram com pesquisas e teorias que serviram de referência para setores dominados se reconhecerem e desafiarem a ordem estabelecida. E é nessa fonte de uma ciência crítica e plural que incorpora vozes dissonantes que a Sociologia escolar buscou suas referências.

Em segundo lugar, em sua versão contemporânea (2008-2018) ela passou a integrar um sistema de educação básica cuja finalidade seria a promoção da cidadania. Portanto, voltava ao cenário da educação como ferramenta de um projeto de ensino para emancipação intelectual dos alunos, compreendidos agora como cidadãos de uma sociedade que se pretende democrática. A educação pública, universal e voltada para a participação política crítica que passava para o topo da pauta dos movimentos democráticos brasileiros, era o solo onde a disciplina de Sociologia ganhava espaço.

A institucionalização do plano de ensino para a “Nova República” foi construída lentamente sob intensas disputas e obstáculos e o resultado desse processo foi a formação de um sistema de educação nacional democrático voltado para uma sociedade plural, baseada na dignidade humana e na justiça social. Os vetores axiológicos da constituição de 1988 (Art. 1º, III). Entre os principais dispositivos e políticas públicas de alcance nacional que estruturam esse sistema, estavam:

- 1) A LDBEN (Lei 9.394/96);
- 2) A regulamentação dos conselhos de educação (Lei 9.131/95) e as conferências de educação - CONAE;
- 3) o FUNDEF (1996) e, posteriormente, FUNDEB (2007);
- 4) o PNE e suas metas;
- 5) o ENEM/SISU como processo de avaliação da qualidade do Ensino Médio (1998) e seleção para o Ensino Superior (2009);
- 6) os programas inclusivos para o Ensino Superior: ProUni (2005) e FIES (1999).
- 7) Os programas de ações afirmativas como as cotas raciais, étnicas e socioeconômicas que passaram a ser gradativamente adotadas nas universidades públicas a partir de 2000, e canceladas em 2012 com a Lei nº 12.711.

8) O CAPES/PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, como política de incentivo à formação docente²⁴.

O poder executivo manteve-se como principal, mas não único, organizador, planejador e gestor dos caminhos da educação. Nos últimos 30 anos, o Ministério da Educação, no nível federal, e as secretarias de educação, nos níveis estaduais ainda desempenharam papéis protagonistas na direção dos assuntos, definição de currículos, pedagogias e alocação de recursos no campo da educação. Contudo, durante a redemocratização vinham se configurando cenários que proporcionavam abertura para debates entre diversos setores sobre como deveria ser a educação nacional. Isso ocorria, sobretudo, nos conselhos e nas conferências nacionais de educação. O tom desses fóruns deixava de ter um caráter exclusivamente elitista para ser um debate democrático com relativa autonomia frente ao poder executivo²⁵.

Os conselhos, teoricamente plurais e de maior acesso à participação popular, seguiram como instrumentos de regulação da educação, paralelos ao poder executivo. Nas esferas superiores de poder, seu caráter foi/é essencialmente de assessoramento às Secretarias e ao Ministério da Educação. (Lei 9.131/95, art. 7º). Ainda assim, cabe à Presidência da República a escolha e a nomeação dos conselheiros nacionais da Educação.

O sistema educacional voltado para a formação democrática e cidadã foi desenvolvido como resultado de um processo político no qual havia uma convergência de forças contraditórias. Nesse contexto, o ENEM foi criado em 1998, como

²⁴ LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CONAE - Conferência Nacional de Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

SISU – Sistema de Seleção Unificada

PROUNI - Programa Universidade para Todos

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

²⁵ Os últimos eventos mudaram os rumos da educação após 2015. O mais expressivo, até o momento, foi a reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/17 que partiu de uma MP sem oferta de debate com a Sociedade. Há no processo um recuo desse caráter democrático do debate.

ferramenta diagnóstica do Ensino Médio que forneceria dados para a elaboração de políticas educacionais.

A partir de meados dos anos 2000, quando se tornou critério de seleção para programas como o “Fundo de Financiamento Estudantil” (Fies/1999), “Universidade para todos” (ProUni/2005), “Ciência sem fronteiras” (2011), mas, sobretudo em 2009, com sua reformulação, o Exame passou a ser pensado no horizonte da acessibilidade de camadas mais abrangentes e diversificadas da população brasileira ao Ensino Superior. Isso fez com que o ENEM, indiretamente, assumisse a responsabilidade de estabelecer um padrão nacional coeso de saberes legítimos. Isto é, privilegiando disciplinas, formas e conteúdos localizados, patrimônios dos centros de referência da produção de pensamento social.

A nacionalização do currículo escolar vinha sendo operada de maneira articulada com diversas agências, sobretudo, grandes editoras, secretarias de educação básica e universidades (públicas e particulares).

Visualizávamos, em 2015, um processo de formação de um currículo para a educação básica que trabalhasse no sentido de produzir uma espécie de integração cultural, política e econômica interna, ao mesmo tempo em que estabelecesse uma aproximação aos padrões de saberes privilegiados na comunidade internacional²⁶. Para tanto, determinados saberes especializados eram selecionados como objetos da prática escolar em cada estado do país e a confluência de elementos internos desses currículos fornecia uma ideia do que se projetava para a Sociologia escolar em todo o território nacional. É nesse quadro que o acervo teórico-conceitual disponibilizado pela disciplina de Sociologia passou a compor o ENEM, chegando então à polêmica questão. Vejamos, então, como se organizavam os currículos estaduais da disciplina.

IV. A SOCIOLOGIA NAS MATRIZES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO

A oficialização e a prática da disciplina de Sociologia na educação básica, ao longo de quase uma década (2008-2016), desencadeou um processo

²⁶ Para um aprofundamento no debate sobre a internacionalização do currículo, especialmente no Ensino Médio, ver: AUR e CASTRO, 2012.; REGATTIERI e CASTRO, 2010; UNESCO, 2016.

recontextualizador do discurso pedagógico da Sociologia²⁷ (BERNSTEIN, 1996) que tinha como alvo o contexto comunicativo das salas de aula. Isso resultou na rotinização de temas, teorias, autores, conceitos e métodos da disciplina que geraram uma espécie de texto legítimo Sociologia escolar²⁸.

Mario Bispo dos Santos (2012) levantou um mapa comum da Sociologia escolar no país. Na ocasião, o pesquisador cotejou o conjunto de categorias definidas como centrais para a Sociologia no texto do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)²⁹ com os termos mais recorrentes em 14 propostas estaduais. Seu objetivo era amparar uma discussão sobre a consolidação de um currículo nacional para a Sociologia escolar, algo que quase se tornou fato em 2016, com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC)³⁰.

Seguindo metodologia semelhante, apresentamos um levantamento do léxico sociológico escolar nacional presente em 19 referências curriculares regionais. Isso nos serve de parâmetro para compreender como a disciplina de Sociologia é recontextualizada nos estados da federação e direcionada aos professores do Ensino Médio. Com uma ideia do que há nas propostas estaduais é possível reconhecer os aspectos curriculares formais que a disciplina assume pelo país, suas dimensões, fronteiras e formas no universo escolar. Com esses dados em mãos, então, compreender sua intersecção com o ENEM.

²⁷ Refere-se à mudança de contexto das práticas pedagógicas, característica do processo discursivo pelo qual todo conhecimento, científico ou não, está sujeito, quando em comunicação social. Por exemplo: contexto de produção de conhecimento (Universidade, Centro de Pesquisa), contexto de organização de currículo (Ministérios e secretarias), contexto de execução de práticas pedagógicas (escola e família). A todo esse processo discursivo adota-se o nome de *comunicação pedagógica*.

²⁸ A medida que um determinado discurso é socializado através de práticas pedagógicas institucionalizadas ou não, ele vai delimitando fronteiras com os demais discursos e produz suas formas, ritmos, sequência e encadeamento internos de realização. Quando essas práticas atingem relativa estabilidade se formaliza uma espécie de texto legítimo (aquilo que o falante - aluno ou professor - deve dizer para ser reconhecido como portador legítimo daquele discurso). Na disciplina de Sociologia o domínio de um determinado recorte de conceitos, temas e teorias expressa o texto legítimo.

²⁹ Em 2014, havia sido publicada a segunda edição do Guia do PNLD de Sociologia com 6 livros didáticos aprovados, no mesmo ano corria o edital para a próxima edição, o Guia de 2018 que concluiu em 2017 com a aprovação de 5 livros didáticos BRASIL (2014, 2017).

³⁰ O debate democrático sobre a base nacional foi interrompido em 2016, na ocasião do processo conduzido pelo governo Temer que instaurou a reforma do Ensino Médio, através da MP 746/2016, sancionada cinco meses mais tarde pelo congresso como lei 13.415/2017, a despeito dos intensos protestos.

Realizamos um levantamento dos temas, conceitos e teorias (divisão sugerida pelas OCNEM-Sociologia, 2008) recorrentes nos principais currículos nacionais e nas propostas, orientações e diretrizes estaduais da disciplina de Sociologia. Eles, juntamente com os livros didáticos e o ENEM, são as principais referências curriculares para os professores.

Utilizando a ferramenta de análise de informação para materiais não-estruturados NVIVO 11 (OSB), consideramos os dados de 19 propostas curriculares estaduais em vigência no ano de 2015. Durante a leitura dos documentos, foram realizadas contagens de recorrência dos termos, classificação em temas, macro temas ou eixos, conceitos e teorias, além de comparar as fontes e realizar análises em cluster por similaridade entre os termos.

Reconhecemos como teoria, tanto autores mencionados nas propostas, por exemplo Marx, Weber, Durkheim, quanto correntes, matrizes teóricas, escolas, por exemplo, positivismo, funcionalismo, Sociologia compreensiva, culturalismo.

Identificamos como temas aqueles que são apresentados nas propostas como conteúdo a ser trabalhado em alguma ordem estabelecida. Alguns deles já anunciam certos conceitos a serem trabalhados, por exemplo:

“Tipos de sociedades estratificadas (castas, estamentos e classes sociais)” (AMAPÁ, 2009, p.139)

“Globalização como expansão da exploração do capital” (ACRE, 2010, p.3)

“Cultura, Educação e Novas Tecnologias de Informação” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.99)

“Socialização e o processo de construção da identidade” (SÃO PAULO, 2012, 140)

Os conceitos são mencionados, às vezes, no interior dos temas e em outras, de modo separado. Um exemplo seria o caso da proposta de Goiás que apresenta o tema “A convivência humana e a sociedade” (GOIÁS, 2009, p.166) e, em seguida, menciona diversos conceitos a serem trabalhados: “sociabilidade, socialização, comunidade, sociedade, processos sociais” (GOIÁS, 2009, p.166). É importante destacar que alguns conceitos são apresentados como os próprios temas nas propostas, tal é o caso de “Violências simbólicas, físicas e psicológicas” (SÃO PAULO, 2012, p.146)

No levantamento, realizado a partir da leitura, identificação e catalogação dos termos, localizamos 899 menções a 318 conceitos diferentes; 463 menções a temas

diferentes, agrupados em 28 eixos e 201 referências a 102 teorias ou autores diferentes. Os documentos analisados foram:

TABELA 2 - CONCEITOS, TEMAS E TEORIAS DAS MATRIZES CURRICULARES DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Estado	Documento norteador	Ano	Conceitos	Temas	Teorias/autores
1 Acre	Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Sociologia	2010	70	61	6
2 Alagoas	Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas públicas de Alagoas	2010	10	10	0
3 Amapá	Plano Curricular de Educação Básica do Estado do Amapá	2009	36	21	2
4 Amazonas	Proposta Curricular de Sociologia para o Ensino Médio	2012	36	16	0
5 Bahia	Orientações Curriculares para o Ensino Médio	2015	51	27	4
6 Ceará	Metodologias de Apoio: áreas de ciências humanas e suas tecnologias	2008	10	0	6
7 Distrito Federal	Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio	2013	48	20	0
8 Goiás	Referências Curriculares do Ensino Médio do Estado de Goiás	2009	48	19	0
9 Mato Grosso	Orientações Curriculares: Área de Ciências Humanas	2010	47	34	12
10 Minas Gerais	Proposta Curricular de Sociologia (Ensino Médio)	2010	36	33	15
11 Paraná	Diretriz Curricular Estadual de Sociologia	2008	37	19	89
12 Pernambuco	Parâmetros Curriculares de Filosofia e Sociologia	2013	39	20	3
13 Piauí	Diretrizes Curriculares da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí	2013	10	4	0
14 Rio de Janeiro	Currículo Mínimo Sociologia	2012	62	30	0
15 Rio Grande do Sul	Referencial Curricular Ciências Humanas e suas tecnologias	2009	87	31	37
16 Rondônia	Referencial Curricular do Ensino Médio	2012	26	16	0
17 Santa Catarina	Proposta Curricular de Santa Catarina	2014	77	6	0
18 São Paulo	Currículo Ciências Humanas e suas tecnologias	2012	78	84	3
19 Tocantins	Proposta Curricular Ensino Médio	2007	90	12	20
TOTAL			899	463	201

FONTE: CORREIA LIMA, 2018

Partindo da identificação de 27 trechos com definições do que seria a Sociologia, encontradas em 13 propostas curriculares, é possível realizar uma bricolagem com os principais termos e chegar a algo como: *ciência para compreender ou conhecer o sentido das relações sociais humanas nos diferentes processos da construção da realidade*. Entre as palavras mais mencionadas nessas definições da disciplina estão:

TABELA 3 PALAVRAS MAIS UTILIZADAS NAS DEFINIÇÕES DE SOCIOLOGIA NAS MATRIZES CURRICULARES ESTADUAIS.

Palavra	Ocorrências
Realidade	11
Compreender/compreensão	11
Conhecimento (s)	10
Relações (sociais/humanas)	7
Sentido	7
Ciência	6
Condição	5
Diferentes	5
Mundo	5

FONTE: CORREIA LIMA, 2018

FIGURA 1 NUVEM DE TERMOS MAIS MENCIONADOS NAS DEFINIÇÕES DE SOCIOLOGIA NAS PROPOSTAS



FONTE: CORREIA LIMA, 2018 (gerado no NVIVO)

As definições identificadas nos currículos regionais são similares às mobilizadas pelos documentos nacionais *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias* de 2008 e *Parâmetros Curriculares Nacionais de 2002*. Inclusive, esses documentos são os mais referenciados nos currículos estaduais. Estas são as definições do sentido da Sociologia nessas duas referências:

Campo do saber voltado para a compreensão da vida do ser humano em grupo e para as regras e fundamentos das sociedades. (BRASIL, 2002, p. 87)

A Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, “tribo”, país, etc. Traz também modos de pensar (Max Weber, 1983) ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar. É possível, observando as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade. Isso em termos sincrônicos ou diacrônicos, de hoje ou de ontem. (BRASIL, 2008a, p. 105)

Os textos curriculares enfatizam a carga conceitual da disciplina, destacando seu acervo próprio para lidar com os fenômenos que estuda. Encontramos nas propostas, indicações de diversos temas a serem desenvolvidos, mas quase sempre

mediados por conceitos próprios da disciplina, ao ponto de haver uma confusão entre o que é tema e o que é conceito na edificação dos currículos. Um bom exemplo é o caso dos “movimentos sociais” encontrado nas propostas ora como tema, ora como conceito.

Por exemplo, quando são evocados temas como “Novos movimentos sociais: mulheres, negros, LGBT, índios e outras minorias no mundo e no Brasil.” (DF, 2013) a tendência é a de se trabalhar conceitualmente com os termos do tema, mobilizando léxico próprio da Sociologia: *movimento social, gênero e raça*. Esse movimento fica evidente quando são levantados os objetivos de aprendizagem ou habilidades almejadas. (CORREIA LIMA, 2017, p. 133)

Os principais conceitos encontrados no estudo, por ordem de recorrência são:

- | | |
|--------------------------|--------------------------------|
| 1. cultura; | 11. desigualdade social; |
| 2. instituições sociais; | 12. Estado; |
| 3. cidadania; | 13. sociedade; |
| 4. ideologia; | 14. gênero; |
| 5. identidade; | 15. política; |
| 6. poder; | 16. indústria cultural; |
| 7. classe social; | 17. socialização; |
| 8. movimentos sociais; | 18. alienação; |
| 9. trabalho; | 19. cultura de massa; |
| 10. democracia; | 20. cultura erudita e popular. |

Além desses, outros 298 conceitos³¹, muitos dos quais possivelmente nem chegam a ser trabalhados em sala de aula, constam nos programas. A única proposta que apresenta explicitamente uma preocupação em reduzir o quadro de conceitos a serem trabalhados no Ensino Médio é a do Rio de Janeiro.

Agora, voltando a atenção mais detalhada aos temas, percebemos que eles são diversos e marcados por idiosincrasias locais. Exemplos disso são os casos da Bahia, que dedica espaço extra para a noção de memória social e os de Pernambuco, que propõe atenção especial para as tecnologias de comunicação de modo bem mais enfático do que as demais propostas. Na proposta mato-grossense, há um trecho

³¹ Lista com todos os termos conceituais e quantidade de menções no [anexo A](#).

considerável dedicado às questões sobre o agronegócio. Rio de Janeiro e São Paulo destacam o fenômeno urbano e industrial e a presença do estrangeiro no Brasil do ponto de vista sociológico. Acre, Amapá e Amazonas tratam da relação homem e natureza, sustentabilidade, meio ambiente e Amazônia. Tocantins chega a apresentar um tema que é “*A Sociologia Tocantinense*” (TOCANTINS, 2007, 339). Caso semelhante ao alagoano que apresenta o tema: “*Conhecer o processo histórico-social da sociedade brasileira, principalmente no estado de Alagoas.*” (ALAGOAS, 2010, p.84) e Bahia, “diferentes correntes do pensamento sociológico, a exemplo do marxismo, na formação, atuação e consolidação de grupos políticos e sociais no Brasil e na Bahia.” (BAHIA, 2015, p.39).

Particularidades como essas fazem com que certos temas apareçam em algumas propostas e não em outras e alimentam o debate sobre os limites e possibilidades da extensão da base curricular comum.

Pensando na recorrência e na semelhança entre os temas presentes nas matrizes analisadas, elaboramos 28 eixos temáticos que na tabela 2, a seguir, classificamos de acordo com suas recorrências nos currículos estaduais.

TABELA 4 EIXOS TEMÁTICOS PRESENTES NAS MATRIZES CURRICULARES ESTADUAIS

Posição	Eixos de Temas/Referências estaduais																		Total		
		Acre	Alagoas	Amapá	Amazonas	Bahia	Ceará	DF	Goiás	Mato Grosso	Minas Gerais	Paraná	Pernambuco	Piauí	Rio de Janeiro	Rio Grande do Sul	Rondônia	Santa Catarina		São Paulo	Tocantins
1	Cidadania, democracia e direitos	3	1	0	1	4	2	1	1	3	2	2	4	1	5	7	2	0	17	1	57
2	Movimentos Sociais	24	1	0	0	1	0	1	1	8	3	3	3	0	2	2	0	0	7	0	56
3	Relações de trabalho	2	2	0	2	1	1	3	1	0	2	3	4	0	4	5	1	0	9	0	40
4	Desigualdades Sociais	5	1	3	0	3	2	1	0	1	4	1	0	0	5	3	2	0	5	2	38
Relação Indivíduo e Sociedade,																					
5	Instituições e Socialização	1	0	6	0	0	0	2	2	3	1	2	1	1	1	1	4	1	10	2	38
6	Luta por reconhecimento	5	2	0	1	3	0	3	1	9	1	2	0	1	1	1	0	0	7	0	37
7	Sociedade e Estado brasileiro	1	1	0	2	7	1	2	2	1	1	1	0	0	5	4	3	0	5	0	36
8	Cultura e Sociedade	1	1	0	1	1	1	2	2	1	2	3	0	0	3	6	3	1	4	0	32
9	Poder e Política	8	0	0	0	5	0	3	0	1	1	1	2	0	2	1	0	1	3	0	28
10	Estado e Sociedade	8	0	1	2	0	0	1	0	3	2	0	2	0	1	1	0	0	5	1	27

11	Outros ou problemas	0	0	3	0	2	0	1	2	1	1	0	1	0	0	2	2	0	9	2	26
12	Economia e Sociedade	2	3	2	3	0	0	1	0	3	0	1	3	0	0	2	0	1	1	2	24
13	Violência e Desvio	3	0	0	0	2	0	1	2	4	1	0	0	1	0	1	0	1	0	9	24
14	Sociologia, história e autores.	1	1	3	1	1	0	0	2	0	2	0	0	0	1	3	1	0	4	3	23
15	Diversidade étnica-cultural	0	0	0	2	2	0	1	1	0	1	0	1	4	1	1	0	6	0	21	
Ideologia, Meios de Comunicação																					
16	e Indústria Cultural	3	1	0	1	0	1	0	0	5	1	3	3	1	0	2	0	0	0	0	21
17	Juventudes	1	0	1	0	0	2	2	0	2	3	0	1	0	0	3	0	0	2	0	17
18	Meio Ambiente e Sociedade	4	1	1	1	0	0	1	5	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	17
19	Gênero e Sexualidade	4	0	0	0	1	0	1	1	4	1	0	0	0	1	0	0	2	0	15	
20	Tecnologia e Sociedade	0	0	1	2	2	0	0	0	1	0	4	0	1	1	0	2	0	1	15	
21	Cidade, urbanização e campo	0	0	1	1	1	0	0	2	0	1	0	0	2	0	1	0	2	0	11	
22	Ciência e Senso comum	0	0	0	0	0	4	0	0	2	0	0	1	0	0	1	0	1	1	10	
23	Educação e Sociedade	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	4	0	0	2	0	10	
24	Pensamento Social	0	0	0	2	3	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	10	
Racismo, discriminação e preconceito																					
25		0	0	0	0	1	1	1	0	1	3	0	0	0	1	0	0	2	0	10	
26	Globalização	4	0	1	0	1	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	9	
27	Mudanças Sociais	1	0	4	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	7	

28 ONGs	3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
29 Religião e Sociedade	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5

FONTE: CORREIA LIMA, 2018

Os temas, por vezes, são abordados por entradas diferentes, por exemplo, o Referencial do Rio Grande do Sul tem o tema “O Jovem e o Adolescente no Brasil Hoje” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.99) no qual se insere a discussão de Sexualidade e Relações de Gênero. Nesse caso, o tema foi encaixado tanto na temática Juventudes, quanto na de Gênero e Sexualidade. Por vezes, os temas também aparecem em meio às habilidades que são demandadas, um exemplo é o caso de Rondônia em relação à violência doméstica, escolar e sexual, no qual a matriz indica que uma habilidade da Sociologia seria: “Identificar, compreender e analisar de forma crítica como a violência doméstica, a violência sexual e a violência na escola são exercidas em suas diversas formas (simbólica, física e psicológica)” (RONDÔNIA, 2012, p.150).

Há situações em que, na matriz, uma sentença agrupa mais de um tema, ou até mesmo mais de uma temática:

A relação entre a formação do Estado brasileiro e a constituição dos direitos civis, políticos, sociais e humanos no Brasil (SÃO PAULO, 2012, p.147)

a relação entre a sociedade civil organizada (sindicatos, movimentos sociais e ONGs,) e a sociedade política representada pelo Estado nas suas três esferas (federal, estadual e municipal) (MATO GROSSO, 2010 p.85)

as diferentes formas em que se manifesta a violência no meio rural e urbano e identificar o processo de criminalização da pobreza e dos movimentos sociais (RIO DE JANEIRO, 2012, p.8)

compreender o processo evolutivo da sociedade brasileira, pré e pós-neoliberalismo, destacando conquistas de espaços físicos e sociais, a partir da interação de grupos sociais, políticos, econômicos e religioso (BAHIA, 2015 p.37)

De modo diminuto, mas não desprezível, encontramos temas afastados das discussões das Ciências Sociais no âmbito acadêmico, seja por problemas conceituais, por serem excessivamente genéricos ou por serem estranhos às Ciências Sociais. Algumas propostas atribuem à Sociologia objetivos que não competem ao seu papel como uma disciplina escolar cuja referência é uma ciência que produz compreensão e sentido racional da realidade social, levando-nos a confundir suas fronteiras com o Direito, a Psicologia, a Psicopedagogia, a Autoajuda ou a Terapia Ocupacional. Em outros casos, o problema é a

delimitação muito ampla ou genérica do tema, como “As visões de mundo” (GOIÁS, 2009, p.212) ou “Conteúdos simbólicos da vida humana” (SÃO PAULO, 2012, p.141).

Mas, certamente os principais problemas nesse sentido são os erros ou confusões conceituais que implicam consequências mais diretas na circulação do pensamento sociológico. Curiosamente, as noções de solidariedade e ação social, termos que são dotados de sentido diverso do sociológico no jargão corrente, aparecem de modo contraditório em algumas matrizes. Os casos encontrados foram:

Amapá: O isolamento social e a importância da comunicação; Mecanismos de sustentação dos grupos sociais.

Bahia: Compreender as diversas formas de preconceito e exclusão (gênero, etnia, classe social, opção sexual, religiosa), existentes na Bahia, Brasil e no mundo.; Incentivar o diálogo para convivência democrática em diversas representações político-partidária no Brasil.; Diversidades econômicas, étnicas, religiosas e culturais do Brasil

Goiás: Ascensão social e queda social; As visões de mundo

Mato Grosso: as relações de solidariedade e individualismo

Minas Gerais: Participação e representação (os problemas da “ação coletiva”: solidariedade e interesse)

Pernambuco: importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades.

Rondônia: Conteúdos simbólicos da vida humana; Estatuto da Criança e do Adolescente, do Código de Defesa do Consumidor e do Estatuto do Idoso.

São Paulo: Como pensar diferentes realidades; Conteúdo simbólico dos relacionamentos sociais; Conteúdos simbólicos da vida humana; Conteúdo simbólico dos relacionamentos sociais; o papel de cada um na produção e reprodução da violência escolar (bullying); Desumanização e coisificação do outro; O papel social e politicamente transformador da esperança e do sonho;

Tocantins: Convivência humana; a cidadania e as dinâmicas sociocultural e sociopolítica regional³².

Outro ponto que chama atenção é que há pouco espaço nas propostas estaduais para uma discussão da Sociologia rural, sociabilidade no campo e luta pela terra no Brasil, temas que se apresentam como referências na Sociologia brasileira e constam no ENEM. O mundo do campo quando é mencionado, só aparece em contraste com o urbano. Por exemplo: “Os Direitos Humanos e a realidade brasileira entre a sociedade rural e a moderna sociedade urbano industrial” (GOIÁS, 2009, p.212). Entre os temas raros ou ausentes, destacamos saúde, lazer, ócio e esporte.

Mas o principal dado que percebemos com a análise dos temas presentes nas matrizes curriculares é que há uma notável quantidade e variedade de temas que promovem diálogos com as demandas de grupos sociais que lutam por reconhecimento³³. A Sociologia escolar lança luz sobre questões e problemas que dizem respeito àqueles que tradicionalmente não eram trabalhados na escola, ou se eram, ocorria apenas de modo higienista. Os outrora excluídos do debate ou posicionados como desviantes, transgressores ou vítimas passivas de uma certa estrutura social, agora têm voz no currículo e disputam espaços no cenário da cidadania democrática.

É significativo o fato da temática mais recorrente ser aquela relativa à cidadania,

FIGURA 2 NUVEM DE TERMOS MAIS MENCIONADOS NAS TEMÁTICA CIDADANIA, DEMOCRACIA E DIREITOS



FONTE: CORREIA LIMA, 2018 (Gerado através do software NVIVO Plus 11)

³² Grafado no documento com o erro ortográfico. (TOCANTINS, 2007, p. 337)

³³ Aqui nos referimos à noção de reconhecimento debatida por Axel Honneth, que engloba três esferas – a dos afetos e da autoconfiança (o reconhecimento na esfera dos afetos: a experiência do amor, o amor de si mesmo e a autoconfiança); a das leis e direitos, do auto respeito (o reconhecimento na esfera dos direitos: a justiça e o respeito universal); a da solidariedade social e da estima (o reconhecimento na esfera da estima social: características, realizações e solidariedade) (HONNETH, 2003) (GADEA, 2006)

democracia e direitos. Isso demarca a posição da disciplina em relação ao projeto de sociedade democrática ao qual se remete. Os termos mais presentes nessa temática, são:

TABELA 5 PALAVRAS MAIS UTILIZADAS NA TEMÁTICA CIDADANIA, DEMOCRACIA E DIREITOS NAS MATRIZES CURRICULARES ESTADUAIS

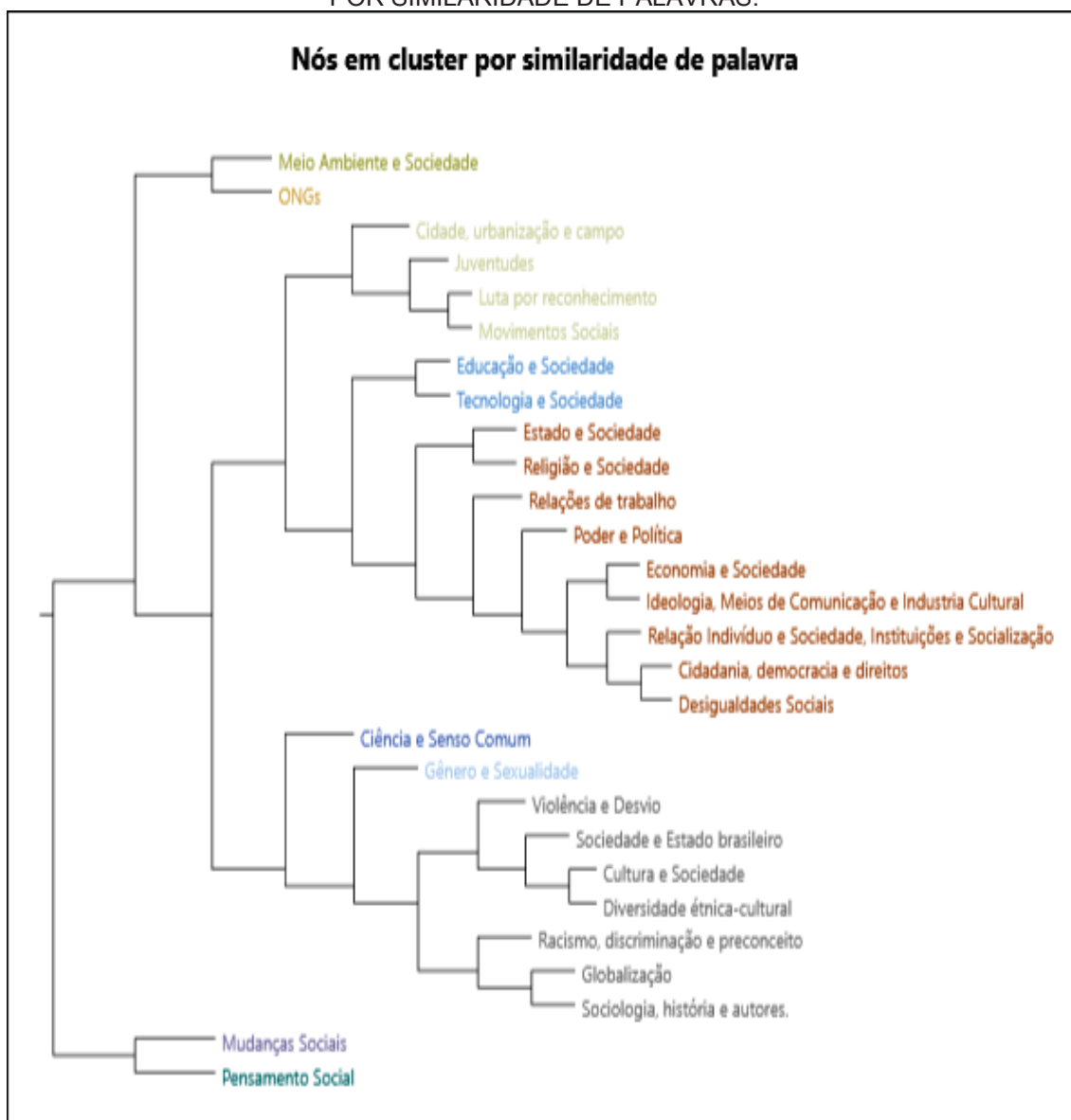
Palavra	Ocorrências
Cidadania/ cidadão	27
Brasil/brasileira	18
Política/ políticos	16
Direitos	14
Democracia/democrática	12
Participação	10
Movimentos (sociais)	6
Constituição	5

FONTE: CORREIA LIMA, 2018

Na análise de clusters de similaridade de palavras (figura 3, a seguir), percebemos que a temática que mais se aproxima da mencionada *cidadania, democracia e direitos* é a de *desigualdades sociais*. Isto é, os currículos apresentam essas discussões em termos aproximados, o que reflete o debate de fortes correntes de teorias sociológicas contemporâneas, como a teoria do reconhecimento. Teoria que parte, conforme Mendonça (2012, p.119), da constatação das inequidades e pensa as condições de superação de formas de opressão social que, sistematicamente, subordinam alguns indivíduos e grupos a outros, como necessárias para a realização da democracia.

Sobre isso, outro dado importante é que os temas mais entrelaçados ou aproximados com o de **Juventudes** são os de **Movimentos Sociais e Luta por Reconhecimento**. Neste, as palavras-chave são *gênero, movimentos, identidade*, nesse são *movimentos/movimento, reconhecimento, Brasil, cultura/contracultura, feministas, identidade* e naquele *movimentos, juventude/juvenil, cultura e identidade*. Ou seja, quando a disciplina interpela diretamente os jovens, suas conexões imediatas são com as discussões relativas às lutas pela participação no espaço público democrático e pelo reconhecimento da voz, da presença e de seu espaço na sociedade.

FIGURA 3 CLUSTER DOS TEMAS PRESENTES NAS DIRETRIZES ESTADUAIS POR SIMILARIDADE DE PALAVRAS.



FONTE: CORREIA LIMA, 2018 (Gerado através do software NVIVO Plus 11)

As menções às teorias/autores não são tão frequentes nas propostas como os temas e conceitos, excetuando-se os casos de Rio Grande do Sul e Paraná, as demais são discretas nas indicações de algum referencial teórico específico. Mesmo assim, os clássicos Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber são frequentemente mencionados como referências para a prática da disciplina. Também encontramos menções recorrentes ao Funcionalismo; a Bourdieu; a Habermas; a Adorno; a Comte; Florestan Fernandes; Giddens; Horkheimer; ao

Positivismo; Gilberto Freyre; Gramsci; Ianni; Mannheim; Wright Mills; Sérgio B. de Holanda; Sociologia compreensiva³⁴.

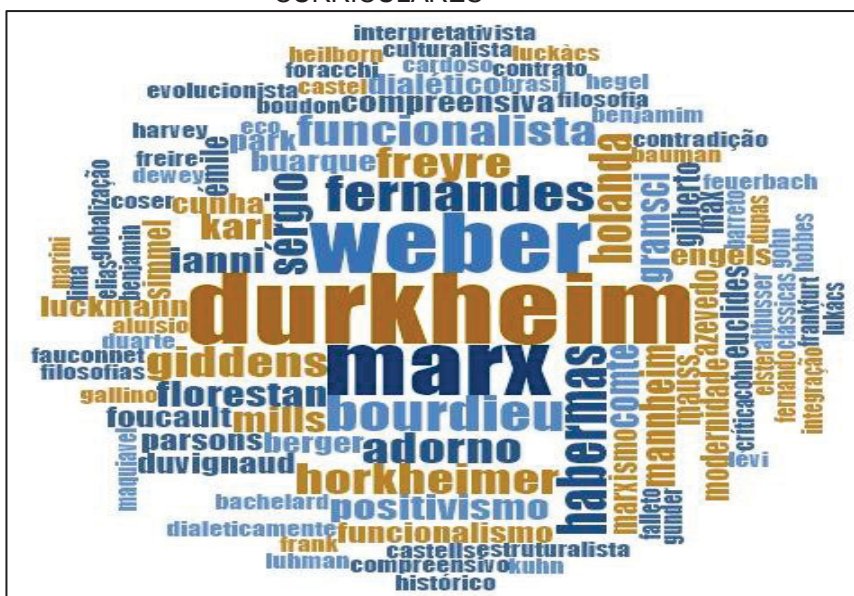
TABELA 6 AUTORES OU TEORIAS MAIS MENCIONADAS NAS MATRIZES CURRICULARES ESTADUAIS

Palavra	Ocorrências
Emilè Durkheim	12
Max Weber	10
Karl Marx	10
Pierre Bourdieu	5
Florestan Fernandes	5
Jurgen Habermas	5
Theodore Adorno	4
Gilberto Freyre	4

FONTE: CORREIA LIMA, 2018

A nuvem a seguir, demonstra imagetivamente como estariam distribuídas espacialmente essas teorias em relação à recorrência as teorias e teóricos nos domínios do currículo da disciplina.

FIGURA 4 NUVEM DE TEORIAS E TEÓRICOS MAIS MENCIONADOS NAS PROPOSTAS CURRICULARES



FONTE: CORREIA LIMA, 2018 (Gerado pela autoria através do software NVIVO Plus 11)

³⁴ Tabela completa com todas as menções a teorias e autores encontra-se no anexo B.

Além da pluralidade dos nomes e vertentes, nota-se uma distribuição equilibrada entre os cânones da Sociologia, com uma leve vantagem para Durkheim.

Com o levantamento das recorrências dos termos relacionados às teorias, temas e conceitos presentes nos currículos estaduais em mente é possível filtrar um mapa comum do que representava a Sociologia escolar do ponto de vista das diretrizes das secretarias de educação estaduais. Embora seja importante lembrar que esses documentos não significam exatamente o que se trabalha nas escolas, eles, juntamente com as orientações nacionais, são as referências mais imediatas às quais os professores se remetem no preparo de seus planos de curso (MOTTA, 2012, p.133-134).

Com isso em mente, pensemos agora em como figurava a Sociologia no ENEM, especialmente a partir de 2009, quando o exame passa a cobrar diretamente a disciplina. Isto porque, até esse ano, a Sociologia não era disciplina obrigatória no Ensino Médio, portanto, participava do ENEM apenas indiretamente, como parte das competências disponibilizadas pelas disciplinas de História e Geografia.

V. A SOCIOLOGIA NO ENEM

- a. Uma metodologia para analisar as questões e buscar nelas a presença da Sociologia.

As questões do ENEM são desenvolvidas seguindo um padrão: 1) um texto base que motiva ou apresenta uma situação problema; 2) um enunciado com instrução clara sobre a tarefa cognitiva a ser realizada; 3) alternativas que se dividem em gabarito (alternativa correta) e distratores (alternativas incorretas).

Cada questão avalia determinada habilidade da Matriz de Referência, a qual é expressa na descrição construída para ela, com foco em três elementos ou componentes: operação cognitiva, objeto do conhecimento e contexto.

A **operação cognitiva** refere-se às ações requeridas ao respondente para que ele resolva a situação-problema proposta. Deve explicitar o

que foi realizado em termos cognitivos, da ordem do pensamento, considerando o uso do conhecimento “efetivado pelo participante por meio da demonstração de sua autonomia de julgamento e de ação, de atitudes, valores e procedimentos diante de situações problema que se aproximem, o máximo possível, das condições reais de convívio social e de trabalho individual e coletivo”

O **contexto** refere-se à situação para a qual o item transporta o respondente para que ele resolva o que está sendo proposto. O contexto pode ser entendido como a situação criada ou forjada para estabelecer relações entre os conhecimentos tradicionalmente veiculados na escola e a vida dos estudantes (Brasil, 2010), exigindo uma operação mental para sua solução.

O **objeto do conhecimento** refere-se aos conhecimentos escolares solicitados ou mobilizados no item para que o respondente execute a operação cognitiva visando a sua resolução. Pressupõe a identificação e o domínio dos conteúdos das diversas áreas de conhecimento presentes nas propostas curriculares e se aproxima do que os educadores desenvolvem nas escolas brasileiras; (BRASIL, 2014e, p.83).

É possível reconhecer a participação da Sociologia no exame a partir do objeto de conhecimento da questão, da competência e da habilidade que demandam daquele que realiza a prova. Quando procuramos a presença da Sociologia nas questões do ENEM, trabalhamos com os olhos voltados para os objetos de conhecimento relativos às questões. Justificamos isso por estimar que mais do que as competências e as habilidades, são os objetos que cumprem a função de nortear a confecção das questões, pois eles reúnem os temas, a partir dos quais, os elaboradores de questões criam e alimentam o Banco Nacional de Itens (INEP)³⁵. O preparo das aulas voltadas para o ENEM também é orientado pelos objetos de conhecimento das matrizes de referência.

Contudo, pelo fato do exame preparar questões de caráter interdisciplinar, grande parte delas carregam em suas formulações, gabaritos e distratores (alternativas incorretas), elementos de mais de uma disciplina, de modo que no todo, as disciplinas compõem partes em proporções diversas. A essas partes, optamos aqui por chamar de *teor* e, portanto, procuramos identificar em cada questão a presença de *teor sociológico*.

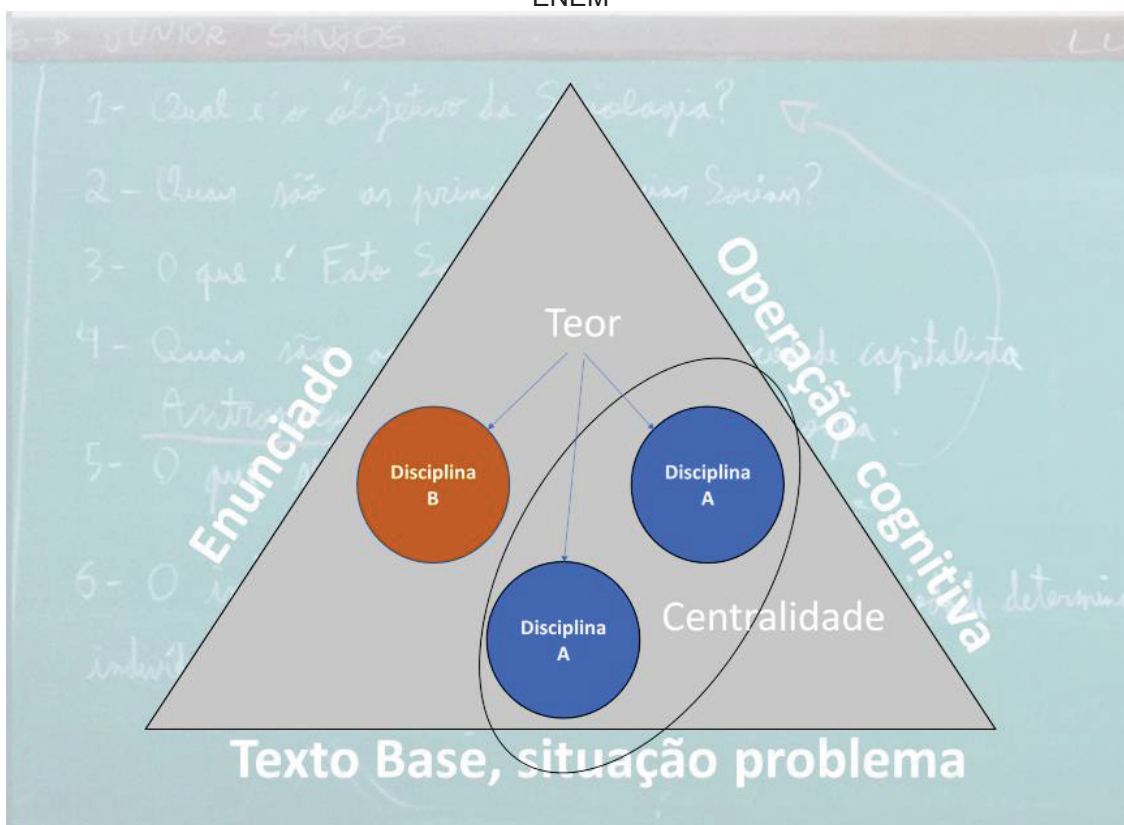
Isto é, possuí teor sociológico uma questão que mesmo não sendo inteira e exclusivamente sociológica trabalha com temas, conceitos ou teorias

³⁵ Banco Nacional de Itens - INEP. Disponível em: <<http://inep.gov.br/banco-nacional-de-itens>>. Acesso em: 12/3/2018.

tratadas na disciplina. No caso, a referência seria precisamente as matrizes curriculares estaduais. Desse modo, questões na interface com a História, a Geografia, a Filosofia, a Literatura e a Arte podem apresentar teor sociológico quando evocam aspectos de seus objetos, problemas e conceitos.

Ainda que não apresentemos um método razoável para quantificar numericamente a fração entre as disciplinas componentes de uma questão com diferentes teores, foi possível estabelecer um critério básico para o reconhecimento de qual disciplina se apresenta com maior predominância em cada questão. A isso optamos por chamar de *centralidade*. Afirmamos que uma questão é de centralidade de uma determinada disciplina quando percebemos que o texto base do problema se refere a um conteúdo delimitado como próprio da disciplina e que para a sua resolução seria necessário e suficiente o conhecimento de conceitos, teorias ou encadeamentos próprios dessa mesma disciplina. Isso é, para resolver uma questão com nítida centralidade de uma determinada disciplina é preciso dominar os recursos que ela disponibiliza. Imageticamente, o esquema para a análise seria apresentado conforme a figura 5, a seguir.

FIGURA 5 ESQUEMA DE ANÁLISE DE TEOR E CENTRALIDADE NAS QUESTÕES DO ENEM



FONTE: CORREIA LIMA, 2018

Tomemos como exemplo a questão 42 (caderno azul) do ENEM de 2015, aquela de Simone de Beauvoir que abre o presente capítulo. Trata-se de uma questão com teor filosófico, pois seu texto base é de uma autora dessa disciplina. Também possui teor histórico, pois requer do respondente, como uma das operações cognitivas possíveis para a resolução, o conhecimento sobre os processos históricos que configuram o contexto indicado pelo enunciado “a década de 1960”. E por fim, a questão também possui teor sociológico em dois sentidos, primeiro quanto à formulação do texto base, que apesar de partir de uma teoria filosófica, trata-se de uma constatação de natureza sociológica. E, em segundo lugar, em razão de que uma das operações cognitivas para a resolução da questão seria mobilizar a competência sociológica de relacionar teoria, pensamento social e ação coletiva organizada. Por estar presente tanto no texto base, quanto na operação cognitiva, a questão seria, de acordo com o esquema apresentado, de centralidade sociológica.

b. Questões com teor sociológico e seus objetos de conhecimento.

Entre os anos de 1998 e 2008, mesmo quando a Sociologia ainda não compunha o rol de disciplinas que caracterizam as ciências humanas no ENEM, foi possível encontrar um significativo número de questões com teor sociológico³⁶. Pelo que analisamos, nenhuma delas seria de centralidade sociológica, e isso condiz com o fato da disciplina não ser disponibilizada no Ensino Médio durante o recorte temporal. Os principais temas abordados nessas questões são: *cultura, etnocentrismo, classe social, trabalho, diversidade cultural, Estado Moderno, modernização, interação cultural, relativismo cultural, ideologia, direitos sociais e humanos, capitalismo, pensamento social, pós-modernidade, desigualdades sociais, totalitarismo, movimentos sociais e cidadania*. Reconhecemos, pela leitura e catalogação das provas, entre anos de 1998 e 2008, uma média de 12% (cf. Tabela 6) de questões de teor sociológico, por exame. Esse dado indica que mesmo ausente do currículo como disciplina obrigatória, os objetos e problemas da Sociologia, assim como conceitos e teorias eram requisitados no exame que buscava avaliar o Ensino Médio brasileiro.

TABELA 7 - QUESTÕES SOCIOLÓGICAS NO ENEM, ADAPTADO PELA AUTORIA, FONTE INEP/ENEM.

Ano	Questões com teor sociológico	% em relação à prova
1998	7	11%
1999	11	17%
2000	6	10%
2001	8	13%
2002	7	11%
2003	8	13%

³⁶ A tabela completa com todas as questões identificadas com teor sociológico encontra-se disponível no [Anexo C](#).

2004	7	11%
2005	5	8%
2006	3	5%
2007	11	17%
2008	7	11%
TOTAL	80	12%

FORTE: CORREIA LIMA, 2018

Especialmente, a partir de 2009 percebemos uma complexificação do exame que se relaciona com o fato dele ter sido adotado como critério de seleção vestibular, via SISU (Sistema de Seleção Unificado) para as universidades federais públicas, o que fortaleceu sua qualidade de indutor curricular. Em 2009, o “Novo ENEM” passou ser dividido em quatro áreas com 45 questões cada. Gradativamente a prova foi deixando de ser interdisciplinar, para se tornar acentuadamente marcada pela forte classificação das disciplinas, incluindo a Sociologia.

Quando o peso de seu caráter de seleção ultrapassou o de diagnóstico, seu objetivo primordial passou a ser o de gerar discrepância entre os participantes na pontuação para os processos seletivos. Considera-se “um bom exame” para seleções nas quais há restrição de vagas, aquele que, acima de tudo, seja capaz de promover distinção entre os candidatos. Para isso, provas com níveis diferenciados de elaboração são mais adequadas do que provas homogêneas. No caso do ENEM, o cálculo da nota é produzido a partir da elaborada função logística EAP (Expected a Posteriori) com 3 parâmetros³⁷.

Há uma controvérsia quando o propósito de educar para a cidadania baseia-se também em um sistema orientado pela avaliação e seleção inspiradas

³⁷ No Enem, a função monotônica é uma função logística de 3 parâmetros desenvolvida por Birbaum (1968). De acordo com esse modelo, três características do item são consideradas para cálculo da proficiência do aluno: poder de discriminação (parâmetro a), dificuldade (parâmetro b) e a probabilidade de acerto ao acaso (parâmetro c). Assim, a estimação da proficiência está relacionada ao número de acertos, aos parâmetros dos itens e ao padrão de respostas. Apesar de não ser simples e exigir estimativas dos parâmetros realizada por métodos estatísticos avançados, o cálculo da proficiência é objetivo, e participantes com exatamente o mesmo padrão de respostas apresentam exatamente as mesmas proficiências. O método utilizado para os cálculos das proficiências é denominado Expected a Posteriori (EAP). (INEP, 2017)

nos rankings internacionais. A cultura da mensuração, ainda que proporcione uma base de dados factuais com os quais se pode pensar em estratégias de políticas públicas de educação e de práticas pedagógicas, gera dois tipos de problema aos quais Gert Biesta (2012) chama atenção:

O primeiro é que, apesar de ser sempre aconselhável usar informações factuais ao tomar decisões acerca do que deve ser feito, o que deve ser feito nunca pode ser logicamente derivado do que é. Esse problema, que na literatura filosófica é conhecido como o problema do “ser/deve ser” e foi identificado primeiramente pelo filósofo escocês David Hume no Tratado da natureza humana (1739-1740), significa que, quando estamos comprometidos com a tomada de decisão sobre os rumos da educação, estamos sempre e necessariamente envolvidos com julgamentos de valor – julgamentos acerca do que é educacionalmente desejável. Isso implica que, se desejarmos dizer algo sobre os rumos da educação, sempre precisaremos complementar as informações factuais com ideias sobre o que é desejável. [...]

O segundo problema, que está relacionado com o primeiro e constitui, em certo sentido, seu equivalente metodológico, é o da validade de nossas mensurações. Mais do que a questão da validade técnica das mensurações – ou seja, se estamos mensurando o que pretendemos mensurar –, o problema reside no que sugiro chamar de sua validade normativa. A questão é se estamos de fato mensurando o que valorizamos ou se só estamos mensurando o que podemos facilmente mensurar e, assim, acabamos por valorizar o que medimos, ou conseguimos medir. A ascensão de uma cultura da performatividade na educação – uma cultura na qual meios se tornam fins em si mesmos, de forma que metas e indicadores de qualidade se tornam aspectos equivocados para a própria qualidade – tem sido um dos principais direcionadores de uma abordagem da mensuração em que a validade normativa vem sendo substituída pela validade técnica (BALL, 2003; USHER, 2006). (BIESTA, 2012, p. 812)

Especialmente esse segundo problema pode ser pensado hipoteticamente como um dos fatores que explicariam um dilema que acompanha todo o nosso trabalho: a concomitância entre a presença da Sociologia - caracterizada por trabalhar com temas, conceitos e teorias voltadas para a ampliação dos sujeitos que determinam “o sistema referencial valorativo” (HONNETH, 2003, 187) - nas escolas e no exame e o crescente recrudescimento do autoritarismo ou do sectarismo no debate público, voltados, contrariamente para o silenciamento ou a exclusão de sujeitos que não se enquadram no padrão dominante. Em outras palavras, a Sociologia está nas escolas e é colocada como objeto de atenção no ENEM, mas enquanto trabalhada pedagogicamente para o sucesso nos exames, soma-se às demais no sentido de produzirem uma

estratégia de relação com o saber que preza pela resolução das questões (meio) independente da incorporação de fato do conhecimento (fins).

Realizada essa importante ressalva sobre os limites do ENEM como diagnóstico do conhecimento socializado e como momento de expressão e produção dele, ainda lhe sobra muito terreno em termos de circulação de ideias.

Na estrutura do exame, a Sociologia é ou pode ser mobilizada a partir das competências e habilidades da matriz de referência das Ciências Humanas. Em cinco das seis competências e dezoito das trinta habilidades é possível estabelecer ligações diretas com os conteúdos trabalhados pela Sociologia nas escolas.

Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias

C1 – Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.

H2 – Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.

H3 – Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.

H4 – Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura.

H5 – Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.

C2 – Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

H8 – Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.

H10 – Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.

C3 – Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.

H11 – Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço.

H12 – Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades.

H13 – Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder.

H15 – Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.

C4 – Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

H16 – Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social.

H18 – Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações socioespaciais.

H19 – Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano.

H20 – Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.

C5 – Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.

H21 – Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social.

H22 – Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas.

H24 – Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.

H25 – Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social. (BRASIL, 2014e, p. 41-43)

O tema de cada questão do ENEM deve se referir a um dos objetos de conhecimento indicados pelo edital. Dentre os objetos da área de Ciências humanas, destacamos a seguir em negrito aqueles que têm maior proximidade com a Sociologia.

Objetos de conhecimento relacionados à Matriz de Referência - Ciências Humanas e suas Tecnologias

1) Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade

Cultura material e imaterial; patrimônio e diversidade cultural no Brasil. A conquista da América. Conflitos entre europeus e indígenas na América colonial. A escravidão e formas de resistência indígena e africana na América. História cultural dos povos africanos. A luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira. História dos povos indígenas e a formação sociocultural brasileira. Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social.

2) Formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado

Cidadania e democracia na Antiguidade; Estado e direitos do cidadão a partir da Idade Moderna; democracia direta, indireta e representativa. Revoluções sociais e políticas na Europa Moderna. Formação territorial brasileira; as regiões brasileiras; políticas de reordenamento territorial. As lutas pela conquista da independência política das colônias da América. Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação. O desenvolvimento do pensamento liberal na sociedade capitalista e seus críticos nos séculos XIX e XX. Políticas de colonização, migração, imigração e emigração no Brasil nos séculos XIX e XX. A atuação dos grupos sociais e os grandes processos revolucionários do século XX: Revolução Bolchevique, Revolução

Chinesa, Revolução Cubana. Geopolítica e conflitos entre os séculos XIX e XX: Imperialismo, a ocupação da Ásia e da África, as Guerras Mundiais e a Guerra Fria. Os sistemas totalitários na Europa do século XX: nazifascista, franquismo, salazarismo e stalinismo. Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América. Conflitos político-culturais pós-Guerra Fria, reorganização política internacional e os organismos multilaterais nos séculos XX e XXI. A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais. Direitos sociais nas constituições brasileiras. Políticas afirmativas. Vida urbana: redes e hierarquia nas cidades, pobreza e segregação espacial.

3) Características e transformações das estruturas produtivas

Diferentes formas de organização da produção: escravismo antigo, feudalismo, capitalismo, socialismo e suas diferentes experiências. Economia agroexportadora brasileira: complexo açucareiro; a mineração no período colonial; a economia cafeeira; a borracha na Amazônia. Revolução Industrial: criação do sistema de fábrica na Europa e transformações no processo de produção. Formação do espaço urbano-industrial. Transformações na estrutura produtiva no século XX: o fordismo, o toyotismo, as novas técnicas de produção e seus impactos. A industrialização brasileira, a urbanização e as transformações sociais e trabalhistas. A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências econômicas, políticas e sociais. Produção e transformação dos espaços agrários. Modernização da agricultura e estruturas agrárias tradicionais. O agronegócio, a agricultura familiar, os assalariados do campo e as lutas sociais no campo. A relação campo-cidade.

4) Os domínios naturais e a relação do ser humano com o ambiente

Relação homem-natureza, a apropriação dos recursos naturais pelas sociedades ao longo do tempo. Impacto ambiental das atividades econômicas no Brasil. Recursos minerais e energéticos: exploração e impactos. Recursos hídricos; bacias hidrográficas e seus aproveitamentos. As questões ambientais contemporâneas: mudança climática, ilhas de calor, efeito estufa, chuva ácida, a destruição da camada de ozônio. A nova ordem ambiental internacional; políticas territoriais ambientais; uso e conservação dos recursos naturais, unidades de conservação, corredores ecológicos, zoneamento ecológico e econômico. Origem e evolução do conceito de sustentabilidade. Estrutura interna da terra. Estruturas do solo e do relevo; agentes internos e externos modeladores do relevo. Situação geral da atmosfera e classificação climática. As características climáticas do território brasileiro. Os grandes domínios da vegetação no Brasil e no mundo.

5) Representação espacial

Projeções cartográficas; leitura de mapas temáticos, físicos e políticos; tecnologias modernas aplicadas à cartografia. (BRASIL, 2014e, p.49-50)

Entre 2009 e 2016 não houve nenhuma revisão dos objetos de conhecimento do ENEM, mas percebemos que houve inclusão de temas além

dos objetos previstos, muitos dos quais foram acolhidos pela Sociologia. Tratam-se de questões³⁸ que não se enquadram diretamente nos objetos, mas que derivam deles, como desdobramentos temáticos.

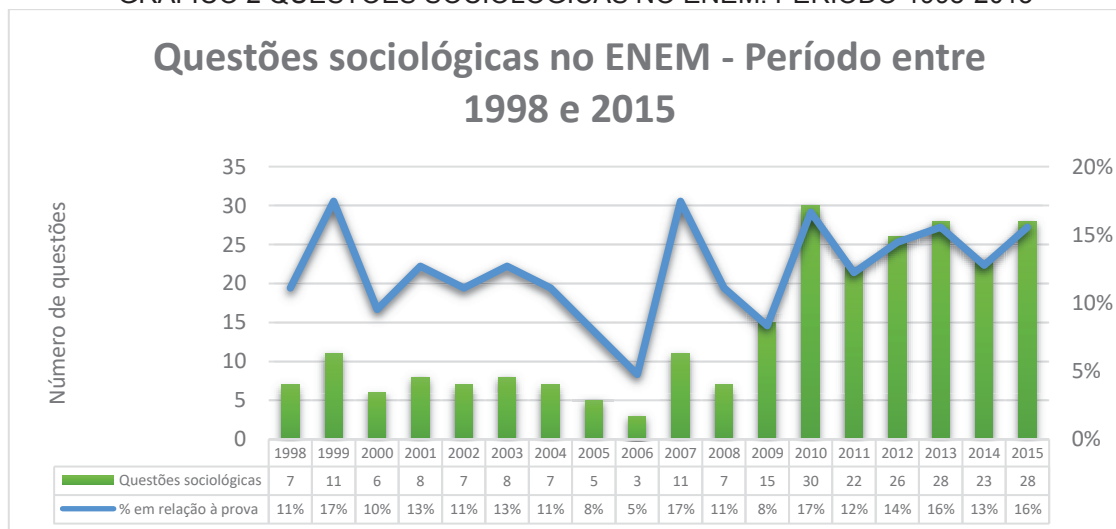
A partir do enquadramento mais ou menos explícito entre esses objetos de conhecimento e as questões, fizemos uma varredura da presença da Sociologia no ENEM.

c. A sociologia no ENEM: questões

Em linhas gerais, ao realizar a análise foi possível perceber um movimento de alternância dos temas centrais, heterogeneidade nas provas e distribuição equilibrada entre os diversos objetos, o que permite estabelecer algumas considerações que valem destaque sobre o papel da Sociologia no exame.

O gráfico 2, a seguir, apresenta a recorrência das questões que destacamos como portadoras de teor sociológico.

GRÁFICO 2 QUESTÕES SOCIOLÓGICAS NO ENEM. PERÍODO 1998-2015



FONTE: CORREIA LIMA, 2018

³⁸ Notavelmente, as questões: 36, 41 e 42 de 2011; (caderno azul); 8 e 23 de 2012; (caderno azul); 40 de 2013; (caderno azul); 10, 33 e 39 de 2014; (caderno azul); 10, 14, 22 e 43 de 2015

Desde a primeira edição (1998) até a edição de 2015, entre as 1953 questões, identificamos 252 com teor sociológico, 80 delas, como mencionado anteriormente, nos 10 primeiros anos e 172 entre 2009 e 2015, já no formato do Novo ENEM. Nos concentraremos especialmente nestas últimas.

Entre as 172 questões destacadas, identificamos que 39 (23%) delas são de centralidade sociológica. As demais possuem interface com a Sociologia, mas interagem com outras disciplinas, de modo que sua resolução passa pela Sociologia, mas não se limita a ela ou, em alguns casos, é possível resolver a questão desconhecendo a disciplina, apenas dominando outros recursos disponibilizados pela História, Geografia, Filosofia, Lógica, Arte, Interpretação de Texto.

As questões reconhecidas como de centralidade sociológica são:

- Caderno Azul 2009 – 51, 53, 59, 62, 67
- Caderno Azul 2010 – 26, 30, 34, 40, 43
- Caderno Azul 2011 – 24, 27, 30
- Caderno Azul 2012 – 3, 5, 9, 22
- Caderno Azul 2013 – 12, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 25, 29, 38, 44, 45
- Caderno Azul 2014 – 8, 14, 16, 17, 30
- Caderno Azul 2015 – 3, 25, 35, 39, 40, 41, 43

Supomos que a variação entre a quantidade de questões de centralidade sociológica nos exames ocorra em função de pelo menos dois fatores. O primeiro deles se refere ao tema que estrutura uma espécie de diálogo entre as questões. Nas provas de Ciências Humanas não há explicitamente um tema geral, mas uma leitura cautelosa dos exames nos permite identificar a predominância de certos temas. Por exemplo, em 2010, notamos que a industrialização e a modernização do campo davam uma tonalidade à prova, enquanto em 2013, cidadania, movimentos sociais, relações de poder ocupavam um espaço maior. No primeiro caso, percebemos que, embora muitas questões possuíssem teor sociológico (30), poucas (5) eram de centralidade sociológica, já em 2013 das 28 questões com teor sociológico, 12 eram de centralidade sociológica.

O segundo fator pode estar relacionado ao perfil do corpo técnico disciplinar que organiza o exame em cada edição. Contudo, como não dispomos desse dado no momento, trata-se apenas de uma especulação.

Ao verificar a recorrência das questões entre 2009-2015, percebemos quais eram os objetos de conhecimento nos quais os recursos sociológicos foram trabalhados no exame.

TABELA 8 OBJETOS DE CONHECIMENTO MAIS RECORRENTES NAS QUESTÕES COM TEOR SOCIOLOGICO NO ENEM

Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade	QT	%
Mais de um sub-objeto	8	20%
Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social.	7	17%
História dos povos indígenas e a formação sociocultural brasileira	6	15%
A luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira	5	12%
Cultura material e imaterial	5	12%
A escravidão e formas de resistência indígena e africana na América.	4	10%
patrimônio e diversidade cultural no Brasil	4	10%
Conflitos entre europeus e indígenas na América Colonial	1	2%
História cultural dos povos Africanos	1	2%
Formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado	QT	%
Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação.	17	22%
Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América	14	18%
A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais	14	18%
Estado e direitos do cidadão a partir da Idade Moderna	7	9%
Os sistemas totalitários na Europa do século XX: nazifascista, franquismo, salazarismo e stalinismo	6	8%
Mais de um sub-objeto	5	6%

Conflitos político-culturais pós-Guerra Fria, reorganização política internacional e os organismos multilaterais nos séculos XX e XXI	4	5%
democracia direta, indireta e representativa	3	4%
As lutas pela conquista da independência política das colônias da América	2	3%
Geopolítica e conflitos entre o século XIX e XX: Imperialismo, a ocupação da Ásia e da África, as guerras mundiais e a guerra fria.	2	3%
Revoluções sociais e políticas na Europa Moderna	1	1%
Políticas de colonização, migração, imigração e emigração no Brasil nos séculos XIX e XX	1	1%
Vida urbana: redes e hierarquia nas cidades, pobreza e segregação espacial.	1	1%
Políticas afirmativas	1	1%
Direitos sociais nas constituições brasileiras	0	0%
O desenvolvimento do pensamento liberal na sociedade capitalista e seus críticos nos séculos XIX e XX.	0	0%
Características e transformações das estruturas produtivas	QT	%
A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências econômicas, políticas e sociais	17	31%
Transformações na estrutura produtiva no século XX: o fordismo, o Toyotismo, as novas técnicas de produção e seus impactos	9	17%
O agronegócio, a agricultura familiar, os assalariados do campo e as lutas sociais no campo	9	17%
A industrialização brasileira, a urbanização e as transformações sociais e trabalhistas	8	15%
Revolução Industrial: criação do sistema de fábrica na Europa e transformações no processo de produção	6	11%
Diferentes formas de organização da produção: escravismo antigo, feudalismo, capitalismo, socialismo e suas diferentes experiências	2	4%

Mais de um sub-objeto	1	2%
Formação do espaço urbano-industrial	1	2%
A relação campo-cidade	1	2%
Economia agroexportadora brasileira: complexo açucareiro; a mineração no período colonial; a economia cafeeira; a borracha na Amazônia	0	0%
Produção e transformação dos espaços agrários	0	0%
Modernização da agricultura e estruturas agrárias tradicionais	0	0%

FONTE: CORREIA LIMA, 2018

Notamos que as questões de Sociologia estão em diálogo mais próximo com a História e com Geografia e, em ocasiões bem raras, com a Filosofia³⁹, como é o caso da questão que relaciona o pensamento de Simone de Beauvoir ao movimento social feminista. Se não contarmos com o braço da Geologia e Geofísica na Geografia, a Filosofia é a disciplina com maior isolamento entre as quatro que compõem a prova de Ciências Humanas.

Um fenômeno que percebemos é a presença de questões de enquadramento não explícito entre os objetos de conhecimento do ENEM. O surgimento e manutenção de questões que tangenciam o rol de objetos previstos ocorre em paralelo ao fortalecimento da classificação das disciplinas, que passam a ser mais autorreferenciadas. Não raro, as questões que não se encaixam diretamente nos objetos de conhecimento do exame são questões de forte elaboração e classificação disciplinar. Vejamos, a seguir, exemplos do que estamos chamando de questões de enquadramento não explícito.

³⁹ Uma outra questão de interdisciplinar entre Filosofia e Sociologia, com predominância da Filosofia, pode ser encontrada no exame de 2014, questão 29. Trata-se de uma questão sobre a revolução científica que apresenta um texto atribuído à Galileu Galilei no qual ele afirma que a Filosofia estaria escrita no universo que só pode ser compreendido através da “língua matemática”. Ela foi enquadrada no objeto “Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social.”

QUADRO 2 - ENEM 2014/ QUESTÃO 33 (CADERNO AZUL)

Existe uma cultura política que domina o sistema e é fundamental para entender o conservadorismo brasileiro. Há um argumento, partilhado pela direita e pela esquerda, de que a sociedade brasileira é conservadora. Isso legitimou o conservadorismo do sistema político: existiriam limites para transformar o país, porque a sociedade é conservadora, não aceita mudanças bruscas. Isso justifica o caráter vagaroso da redemocratização e da redistribuição da renda. Mas não é assim. A sociedade é muito mais avançada que o sistema político. Ele se mantém porque consegue convencer a sociedade de que é a expressão dela, de seu conservadorismo.

NOBRE, M. **Dois ismos que não rimam**. Disponível em: www.unicamp.br. Acesso em: 28 mar. 2014 (adaptado).

A característica do sistema político brasileiro, ressaltada no texto, obtém sua legitimidade da

- A dispersão regional do poder econômico.
- B polarização acentuada da disputa partidária.
- C orientação radical dos movimentos populares.
- D condução eficiente das ações administrativas.
- E sustentação ideológica das desigualdades existentes.

FONTE: INEP, 2014

QUADRO 3 ENEM 2012/ QUESTÃO 23 (CADERNO AZUL)

Quando ninguém duvida da existência de um outro mundo, a morte é uma passagem que deve ser celebrada entre parentes e vizinhos. O homem da Idade Média tem a convicção de não desaparecer completamente, esperando a ressurreição. Pois nada se detém e tudo continua na eternidade. A perda contemporânea do sentimento religioso fez da morte uma provação aterrorizante, um trampolim para as trevas e o desconhecido.

DUBY, G. **Ano 1000 ano 2000 na pista dos nossos medos**. São Paulo: Unesp, 1998 (adaptado).

Ao comparar as maneiras com que as sociedades têm lidado com a morte, o autor considera que houve um processo de

- A mercantilização das crenças religiosas.
- B transformação das representações sociais.
- C disseminação do ateísmo nos países de maioria cristã.
- D diminuição da distância entre saber científico e eclesiástico.
- E amadurecimento da consciência ligada à civilização moderna.

FONTE: INEP, 2012

QUADRO 4 ENEM 2015, QUESTÃO 43 (CADERNO AZUL)

Só num sentido muito restrito, o indivíduo cria com seus próprios recursos o modo de falar e de pensar que lhe são atribuídos. Fala o idioma de seu grupo; pensa à maneira de seu grupo. Encontra a sua disposição apenas determinadas palavras e significados. Estas não só determinam, em grau considerável, as vias de acesso mental ao mundo circundante, mas também mostram, ao mesmo tempo, sob que ângulo e em que contexto de atividade os objetos foram até agora perceptíveis ao grupo ou ao indivíduo.

MANNHEIM, K. **Ideologia e utopia**. Porto Alegre: Globo, 1950 (adaptado).

Ilustrando uma proposição básica da Sociologia do conhecimento, o argumento de Karl Mannheim defende que o(a)

- A conhecimento sobre a realidade é condicionado socialmente.
- B submissão ao grupo manipula o conhecimento do mundo.
- C divergência é um privilégio de indivíduos excepcionais.
- D educação formal determina o conhecimento do idioma.
- E domínio das línguas universaliza o conhecimento.

FONTE: INEP, 2015


O objeto mais aproximado entre os previstos no edital para a questão 33 (QUADRO 2) seria *Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação*, contudo, trata-se de um tema mais amplo sobre dominação, ideologia e pensamento social brasileiro; para a 23 (QUADRO 3) e para a 43 (QUADRO 4) *Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social*. Novamente, ainda que partindo do objeto possa se chegar às discussões das questões, a primeira trata de processos de desencantamento das representações sociais e a segunda da relação indivíduo e sociedade na produção de conhecimento.

Exemplos de questões como essas demonstram que a prova vinha incorporando temas, discussões e referências para além dos objetos

inicialmente previstos. A Sociologia vinha sendo uma disciplina com predisposição a acolher as discussões emergentes que faziam do ENEM ponto de referência para pautar, ou lançar luz sobre temas sociais em disputa na sociedade brasileira.

Possivelmente, o caso mais agudo é aquele relativo às desigualdades de gênero. “Até 2013 não havia nenhuma questão fortemente direcionada aos estudos de gênero. Quando aparecia, vinha interseccionada com outras questões, como direitos civis, políticos, diversidade cultural, etc.” (CORREIA LIMA, 2017, p.144). Um exemplo disso seria a questão 13 do caderno azul de 2013.

QUADRO 5 ENEM 2013, QUESTÃO 40 (CADERNO AZUL)



– Havera' ainda quem resista a' poderosa influencia do partido Mulherista.?!

PEDERNEIRAS, R. Revista da Semana, ano 35, n. 40, 15 set. 1934. In: LEMOS, R. (Org.). **Uma história do Brasil através das caricaturas (1840-2001)**. Rio de Janeiro: Bom Texto; Letras e Expressões, 2001.

Na imagem, da década de 1930, há uma crítica à conquista de um direito pelas mulheres, relacionado com a

- A redivisão do trabalho doméstico.
- B liberdade de orientação sexual.
- C garantia da equiparação salarial.
- D aprovação do direito ao divórcio.
- E obtenção da participação eleitoral.

Embora a questão trate da desigualdade de gênero, ainda abria a possibilidade de ser lida como uma questão sobre a universalização do sufrágio e sobre a ampliação dos direitos políticos que dialogava com uma desigualdade em especial, a de gênero. Mas, ainda naquele ano, a questão 40 do mesmo caderno não deixava dúvida sobre a centralidade da desigualdade de gênero como problema para as ciências humanas.

QUADRO 6 ENEM 2013, QUESTÃO 40 (CADERNO AZUL)

Texto I

Ela acorda tarde depois de ter ido ao teatro e à dança; ela lê romances, além de desperdiçar o tempo a olhar para a rua da sua janela ou da sua varanda; passa horas no toucador a arrumar o seu complicado penteado; um número igual de horas praticando piano e mais outras na sua aula de francês ou de dança.

Comentário do Padre Lopes da Gama acerca dos costumes femininos [1839] apud SILVA, T. V. Z. Mulheres, cultura e literatura brasileira. **Ipotesi — Revista de Estudos Literários**, Juiz de Fora, v. 2. n. 2, 1998.

Texto II

As janelas e portas gradeadas com treliças não eram cadeias confessas, positivas; mas eram, pelo aspecto e pelo seu destino, grandes gaiolas, onde os pais e maridos zelavam, songadas à sociedade, as filhas e as esposas.

MACEDO, J. M. **Memórias da Rua do Ouvidor** [1878]. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 20 maio 2013 (adaptado).

A representação social do feminino comum aos dois textos é o(a)

A submissão de gênero, apoiada pela concepção patriarcal de família.
 B acesso aos produtos de beleza, decorrência da abertura dos portos.
 C ampliação do espaço de entretenimento, voltado às distintas classes sociais.

D proteção da honra, mediada pela disputa masculina em relação às damas da corte.

E valorização do casamento cristão, respaldado pelos interesses vinculados à herança.

FONTE: INEP, 2013

Naquele mesmo ano de 2013, uma questão teve a homossexualidade como foco de atenção das Ciências Humanas. A questão estaria vinculada ao

objeto de conhecimento “*A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais*”.

QUADRO 7 ENEM 2013, QUESTÃO 45 (CADERNO AZUL)

Tenho 44 anos e presenciei uma transformação impressionante na condição de homens e mulheres gays nos Estados Unidos. Quando nasci, relações homossexuais eram ilegais em todos os Estados Unidos, menos Illinois. Gays e lésbicas não podiam trabalhar no governo federal. Não havia nenhum político abertamente gay. Alguns homossexuais não assumidos ocupavam posições de poder, mas a tendência era eles tornarem as coisas ainda piores para seus semelhantes.

ROSS, A. **Na máquina do tempo**. Época, ed. 766, 28 jan. 2013.

A dimensão política da transformação sugerida no texto teve como condição necessária a

- A ampliação da noção de cidadania.
- B reformulação de concepções religiosas.
- C manutenção de ideologias conservadoras.
- D implantação de cotas nas listas partidárias.
- E alteração da composição étnica da população.

FONTE: INEP, 2013

Novamente, tratava-se de uma questão de centralidade sociológica que posicionava enquanto sujeitos grupos sociais historicamente subjugados. Isto é, mais uma questão em ressonância com as lutas das minorias por reconhecimento nos espaços curriculares. Também é possível compreender com qual concepção de cidadania se estava trabalhando no interior do exame.

Processos semelhantes podem ser reconhecidos na história do exame em relação à representação dos negros e dos indígenas na sociedade brasileira. Questões relativas a esses temas também ultrapassaram os limites dos objetos de conhecimento previstos aos quais inicialmente se remetiam: *A luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira; A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais; Conflitos entre europeus e indígenas na América Colonial; A escravidão e formas de resistência indígena e africana na América; História dos povos indígenas e a*

formação sociocultural brasileira; História cultural dos povos Africanos. Embora, nos casos desses últimos, especialmente nas relações raciais, o edital do ENEM já possuía alguns objetos de conhecimento que cobriam boa parte das questões.

Em síntese, temos um cenário no qual o ENEM, caminhando para a sua 20ª edição, tem fortes impactos na consolidação do currículo escolar e do discurso pedagógico nacional e se configura como uma avaliação que deve ser pensado como uma política pública que promove circulação de ideias e repercute no debate social. O exame é produto de uma conflituosa constelação que expressa um projeto de Estado e de nação em disputa. E ainda que se trate de uma fase inédita da universalização do acesso à educação, em 2015, a repercussão da situação levantada pela questão de Simone de Beauvoir, assim como os eventos que se seguiram nos anos posteriores, evidenciaram o quanto a consolidação desse projeto não está garantida.

O reingresso da Sociologia no Ensino Médio se encontra em parte dessa constelação e é igualmente alvo de todo avanço contra o projeto de educação democrática. Embora tenha essa origem e propósito, a disciplina de Sociologia, acompanhando o ENEM que se tonou um filtro seletivo do Ensino Médio, também passou a ser meio para acesso às esferas superiores. Esse fenômeno é contraditório, porque ainda que possibilite maior visibilidade às questões trabalhadas pela disciplina, seu entendimento apenas operativo para a resolução pontual da questão do exame pode ser um obstáculo para sua aprendizagem concreta. Em outras palavras, o estudante pode saber resolver uma questão sobre desigualdade de gênero, dominando técnicas e estratégias discursivas da disciplina sem compreender o impacto desse fato social em sua realidade e seu papel social como sujeito histórico e social.

A despeito dos limites do exame como ferramenta educativa, a disciplina de Sociologia aparece nele marcada pela grande amplitude de temas, conceitos e teorias e contribui fundamentalmente para explicar os sentidos da ação humana em meios sociais, os processos de identificação e subjetivação e, enfim, as relações indivíduo e sociedade e se porta como a principal acolhedora, nesse espaço, das demandas dos grupos sociais em luta por reconhecimento.

Se a Sociologia assume essa característica no exame da mesma forma que se organiza nos currículos escolares por conta de sua vinculação

epistemológica com um projeto de sociedade plural e democrática, o que acontece com ela em sala de aula quando esse projeto passa a ser questionado?

Na década de 2010, sobretudo, entre junho de 2013 e dezembro de 2016, entramos em um período de turbulências políticas nacionais e estaduais ainda mais intensas do que o que já vínhamos atravessando. Elas reordenaram as correlações de forças políticas no Brasil e modificaram as vidas dos professores e alunos das redes de ensino públicas.

Além das greves estaduais com a violenta retração de direitos da classe docente⁴⁰, testemunhamos a ascensão em grande escalada das ações sistemáticas e de forte repercussão dos movimentos MBL (Movimento Brasil Livre) e Escola Sem Partido direcionadas à educação, geralmente em tom de acusação e perseguição. Professores e professoras que trabalham com temas relativos às desigualdades sob a perspectiva da desnaturalização e do estranhamento passaram a contar cada vez mais com a sombra da vigilância e da acusação, respaldados e respaldadas por influentes setores da sociedade, e cada vez menos com a proteção do Estado para o exercício de seus ofícios.

Vimos o fenômeno das ocupações estudantis, primeiro no Estado de São Paulo contra a reorganização escolar imposta pelo governo estadual (2015), e depois em todo o Brasil (2016) em oposição à lei de Reforma do Ensino Médio⁴¹ que acabou sendo aprovada como Lei Federal 13.415/2017. Imediatamente após o processo de conspiração e derrubada do Governo Federal Dilma Rousseff (dezembro de 2015 – agosto de 2016), também foi aprovado o congelamento de 20 anos do financiamento público nos campos da educação e saúde, cf. Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016.

⁴⁰ O principal marco dessas lutas foi o episódio de 29 de abril no centro cívico de Curitiba. Ocasão em que centenas de professores e servidores foram feridos na ação da Polícia Militar para afastá-los da Assembleia Legislativa no momento em que os parlamentares aprovavam o remanejamento do fundo previdenciário dos servidores para suprir outras contas do Governo.

⁴¹ Na época o movimento era para barrar a Medida Provisória 746 que hoje encontra-se aprovada na forma da lei nº 13.415. A lei alterou significativamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, ampliando a carga horária do Ensino Médio e passando para Base Nacional Comum Curricular a prerrogativa de determinar os itinerários formativos que poderão ser ofertados pelos Estados conforme suas disponibilidades e peculiaridades, conforme a nova redação do Art. 36. Além disso, a reforma altera também o financiamento da educação conforme seus artigos 13 a 20.

Tudo isso aconteceu em um curto período e, como o jogo de forças ainda está em curso, seria imprudente dimensionar com precisão seus efeitos sobre a educação e a própria produção científica e acadêmica no país. Nosso trabalho de campo se desenvolveu durante essas transformações que reconfiguraram a educação e ressignificaram o ensino de Sociologia. Veremos, a partir daqui como tudo isso se modula em uma experiência específica de Ensino de Sociologia.

CAPÍTULO 2 – CONSIDERAÇÕES SOBRE UM MÉTODO PARA UMA SOCIOLOGIA DA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE SOCIOLOGIA

Ser capaz de confiar na própria experiência, sendo ao mesmo tempo cético em relação a ela é, acredito, uma marca do trabalhador maduro. Essa confiança ambígua é indispensável para a originalidade em qualquer busca intelectual, e o arquivo é uma maneira pela qual você pode desenvolver e justificar essa confiança.

(Charles Wright Mills, Imaginação Sociológica, 2009 p. 23)

No cenário de extremos delineado no capítulo anterior, as Ciências Sociais e as Ciências de modo geral estão se reposicionando enquanto são provocadas a demonstrar sua pertinência como discurso legítimo sobre a realidade. Portanto, reforça-se a necessidade de cuidado metodológico e a constante vigilância epistemológica, pois se os tempos são críticos para a pesquisa científica, não menos os são para o seu ensino.

Toda pesquisa foi desenvolvida num momento em que essas inquietações assumiram forma contundente e a Sociologia, no fluxo de um processo social de extraordinária inflexão, foi colocada numa encruzilhada. Uma disputa pouco inédita, mas ainda assim avassaladora que tange a sua legitimidade como constituidora de consciência racional da vida social.

Não que em algum momento o campo de disputas entre os tipos de saberes, discursos, ou disciplinas para explicar a realidade social houvesse sido pacificado. E por isso, antes de avançar sobre o trabalho, cabe uma breve nota sobre o caráter do pensamento e pesquisa sociológica.

I. UMA BREVE NOTA SOBRE A LEGITIMIDADE DA SOCIOLOGIA.

Possivelmente o maior atestado de vida e vivacidade da Sociologia é o fato dela se reconhecer em perpétua crise e, nessas crises, se aperfeiçoa, pois esse é o seu principal combustível.

[...] a Sociologia é uma forma de autoconsciência científica da realidade social. Tem raízes nos impasses; problemas, lutas e ilusões que

desafiam os indivíduos, grupos, classes, movimentos, partidos, setores, regiões e a sociedade como um todo. É claro que as fórmulas dos sociólogos são individuais. Há aqueles que reconhecem alguma, ou muita, relação entre as suas reflexões e o jogo das forças sociais, grupos, classes etc. Toda produção sociológica aparece identificada com um nome, autor, escola, instituição, centro, instituto. Mas a Sociologia do conhecimento já avançou o suficiente para revelar, a uns e outros, que o pensamento sociológico guarda uma relação complexa e essencial com as condições de existência social, ou configurações sociais de vida, de setores, grupos, classes ou a sociedade como um todo. (IANNI, 1989, s.n.)

Sendo herdeira da filosofia iluminista da ação humana, a Sociologia “nasce” como uma espécie de autoconsciência racional que legitima, ao mesmo tempo em que produz crítica ao mundo moderno⁴² que observa e analisa. Seus protocolos científicos se beneficiam da reflexão e da reflexividade. A Sociologia se organiza cientificamente a partir do princípio, ressaltado por Florestan Fernandes (1977, p. 18), de que “as manifestações da vida social possuem uma ordem própria, cuja estabilidade, diferenciação e integração se produzem através de processos sociais”. Ao levar tal princípio às consequências metodológicas de ordem racional e empírica, a Sociologia expõe os mecanismos de dominação social, e mesmo que indiretamente, torna-se um verdadeiro “*esporte combate*”⁴³, no qual o ataque perpetrado pelo agressor é providencial fonte de esclarecimento sobre o que está em jogo. Isso a torna objeto de grande interesse para o cientista social de ofício.

Se não existe ciência senão do que é oculto, compreende-se que a Sociologia tenha muito a ver com as forças históricas que, a cada época, constroem a verdade das relações de força a se revelar, nem que seja pelo fato de obrigá-las a se ocultarem cada vez mais. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 19)

Rigorosamente, portanto, o monopólio de seu discurso, o controle de sua difusão, os usos e as formas de se trabalhar com seus saberes, inclusive sua interface escolar vive em intensa disputa.

⁴² Expressão aqui mobilizada como amplo, difuso e não linear processo de industrialização da economia, formação dos Estados-Nações e secularização do pensamento social, através do paradigma científico.

⁴³ CARLES, 2001.

Contudo, é sempre importante salientar a inaugural tensão sob a qual se estrutura a Sociologia e demais ciências sociais, aquela que remonta a discussões do começo do século XIX, que estão na origem do pensamento das Ciências Sociais. O fato do conhecimento sociológico estar, pela natureza de seu sujeito-objeto (homens agindo, pensando, interagindo) entre: 1º - as “verdades” asseguradas por um estágio do pensamento científico, o concreto abstrato (BACHELARD, 1996) no qual a natureza é sistematizada em conceitos abstratos, especialmente os geométricos-matemáticos; 2º - a sensibilidade da literatura hermenêutica. Assim como afirma Wolf Lepennies em *As Três Culturas* (1996, p.17), havia e ainda há uma competição entre as “tradições de pensamento da Ilustração e da Contra Ilustração” pelo destino da Sociologia.

Para ler além dessa competição, é importante admitir que, em linhas gerais, o processo do conhecimento que envolve a ciência transcende a doxa⁴⁴ da limitação da objetividade resumida à lógica matemática.

Gaston Bachelard apresenta o pensamento científico como um processo que, uma vez impulsionado historicamente e socialmente, transcende essas dimensões, ainda que as acompanhe. No trecho que segue, o filósofo amplia a ciência para além das dualidades (empírico x racional, sujeito x objeto) caracterizando-a como projeto.

Aliás, é na atividade científica que talvez se veja com maior clareza o duplo sentido do ideal de objetividade, o valor ao mesmo tempo real e social da objetivação. Como disse Lalande, a ciência não visa unicamente “à assimilação das coisas entre si, mas sobretudo à assimilação dos espíritos entre si”. Sem essa última assimilação, por assim dizer, não haveria problema. Entregues a nós mesmos, ante o mais complexo real procuraríamos o conhecimento pelo lado do pitoresco do poder evocador: o mundo seria nossa representação. Se, ao contrário, estivéssemos inteiramente entregues à sociedade, buscaríamos o conhecimento pelo lado do geral, do útil, do convencional: o mundo seria nossa convenção. De fato, a verdade científica é uma predição, ou melhor, uma predicação. Chamamos os espíritos à convergência anunciando a novidade científica,

⁴⁴ (...) um conjunto de crenças que não precisam sequer ser enunciadas, que existem por si mesmas. O papel dos intelectuais, ao menos dos sociólogos, deveria ser o de romper com isso, de quebrar essa chapa transparente de evidências que impede que se coloquem questões e que se pense. (BOURDIEU, 2002, s.n.)

transmitindo ao mesmo tempo a uma só vez um pensamento e uma experiência, ligando o pensamento a experiência numa verificação: o mundo científico é, portanto, nossa verificação. Acima do sujeito, além do objeto imediato, a ciência moderna funda-se no projeto. No pensamento científico, a meditação do objeto pelo sujeito toma sempre a forma de projeto. (BACHELARD, 1978, p.96).

A Sociologia se desenvolve sendo sujeito-objeto de si mesma e, por isso, em contraste com as ciências naturais, deve ser pensada como nos termos de Alfred Schutz:

En cambio, los hechos, datos y sucesos que aborda el especialista en ciencias sociales tienen una estructura totalmente distinta. Su campo de observación, el mundo social, no es esencialmente inestructurado. Tiene un sentido particular y una estructura de significatividades para los seres humanos que viven, piensan y actúan dentro de él. Estos han preseleccionado y preinterpretado este mundo mediante una serie de construcciones de sentido común acerca de la realidad cotidiana, y esos objetos de pensamiento determinan su conducta, definen el objetivo de su acción, los medios disponibles para alcanzarlo; en resumen, los ayudan a orientarse dentro de su medio natural y sociocultural y a relacionarse con él" (SCHUTZ, 2008, p. 37).

A validade e coerência epistemológica da Sociologia é melhor garantida quanto mais as fontes subjetivas e os propósitos objetivos da produção de conhecimento estiverem ao alcance do raciocínio, ou seja, quanto mais transparentes forem os métodos e as referências utilizadas. Assim vislumbra Norbert Elias quando discute o reconhecimento da tensão entre envolvimento e a alienação.

A gradativa aceleração no incremento de conhecimento e uso de forças não-humanas, inseparável de mudanças específicas nas relações humanas, ajudou, por seu turno, a acelerar o processo de mudança destas últimas. A rede de atividades humanas tende a tornar-se progressivamente complexa, extensa e intimamente tecida. Cada vez mais grupos e, com eles, cada vez mais indivíduos tendem a se tornar dependentes uns dos outros para sua segurança e satisfação de suas necessidades, por meios que ultrapassam a compreensão da maioria dos envolvidos. E como se os primeiros milhares, dez milhões e cada vez mais milhões caminhassem juntos pelo mundo, com suas mãos e seus pés amarrados por laços invisíveis. Nenhum está no comando. Nenhum fica de fora. Alguns querem ir por este caminho, outros por aquele. Atacam-se uns aos outros e, vencedores ou derrotados, ainda permanecem unidos. Ninguém pode regular os movimentos do todo a menos que uma grande parte esteja pronta para entender, como se visse de fora, os modelos completos que juntos formam. E não são capazes de se visualizar como parte desses modelos mais amplos porque, estando encurralados e sendo incontroladamente levados aqui e ali, por caminhos que nenhum deles planejou, não podem evitar a preocupação com os problemas urgentes, restritos e provincianos que cada um tem que enfrentar. Só podem olhar o que lhes acontece e sua estreita localização dentro do sistema. Estão profundamente envolvidos para se olhar de fora. Assim, o que é formado apenas por seres humanos age sobre cada um deles e é vivenciado por muitos como uma forma externa alienígena não diferente das forças da natureza. (ELIAS, 1994, p.117 – 118)

Colocamos essas breves reflexões, pois o desafio proposto daqui em diante é fornecer meios para transitarmos entre as redes de interdependência mais estreitas e as matrizes mais amplas que constituem a tessitura social. Coincidentemente, esse tipo de anseio de pesquisa nos levou a considerar que a Sociologia na escola também assume desafio semelhante quando ensinada e aprendida de modo radical. Isto é, quando incorporada subjetivamente pelos estudantes no quadro das disposições para agir e conhecer.

II. QUANDO O SOCIÓLOGO QUER SABER O QUE É SER PROFESSOR DE SOCIOLOGIA.

Considerando toda a discussão sobre a conjuntura macrossocial, curricular e histórica na qual se inscreve a prática de ensino de Sociologia, assinalamos que a disciplina se realiza em escolas vivas e não que não se explicam exclusivamente como engrenagens da reprodução cultural, haja vista que o cotidiano escolar é repleto de ações e práticas únicas e irreproduzíveis. Assim, pensar a escola como um campo com regras previamente estabelecidas,

no qual agentes munidos de seus capitais jogam um jogo que se reproduz todos os dias, era minha tendência inicial, no entanto, o problema é que no dia a dia, esse campo, essas regras e os capitais não são reconhecíveis no nível da análise que apenas se observa com fria distância.

Nesse sentido, senti insuficiência dos instrumentos teórico-metodológicos que havia herdado do mestrado⁴⁵ para capturar a vivacidade escolar que me saltava os olhos agora. Ao concluir aquela primeira pesquisa, fiquei com a impressão de que, à época, usava uma boa luneta para observar, do cantinho escuro do salão, o baile.

Mas hoje percebo que mesmo se estivesse vendo o baile de modo panorâmico, com o auxílio de muitas câmeras, sem perder uma dança sequer, não alcançaria aspectos importantes da experiência. Empenhado em entender o ritmo da dança, a sincronia dos passos, o tema da música, a beleza do casal mais elegante e a presença de espírito dos músicos, passava batido por aqueles que não vieram, ou não se levantavam das mesas por medo, vergonha, por não ter um par, aquele que se embriagou demais, aquela que não queria estar de vestido, aqueles que não sabem dançar e nem querem dançar, e, outros que quando dançam mostram que há algo de errado com a música e com o ritmo. Olhando apenas para o baile, perdia a briga lá fora que traria consequências decisivas para a vida de todos aqueles no salão. Enquanto estivava, procurando a ordem institucional do baile, tinha como fonte de luz, apenas o neon que acompanha o ritmo da música, com isso via apenas uma parte bem selecionada de tudo que acontecia.

Vendo as coisas através da vivência, agora como um integrante que também dança, percebo e sinto o conflito que emana de toda a instituição. E é justamente nele, o conflito, que, por efêmeros segundos, muito se revela e até o ferro podre e corroído que sustenta a coluna principal do salão fica exposto. Rapidamente, os flashes se apagam e voltamos a ver apenas aquilo que estava programado na ordem ritual da festa, então, para ver e sentir tinha mesmo que

⁴⁵ CORREIA LIMA, 2012.

dançar e não apenas observar o baile. O problema é que para ver o conflito é preciso estar nele e, dificilmente, saímos de um como entramos.

Ainda que quisesse seguir outro caminho, a experiência vivida nas escolas que trabalhei não permitiria, pois saltou-me aos olhos, no corpo e na mente a tensão e o conflito inerentes ao universo escolar e ao ensino de Sociologia. Se as tensões macrossociais se expressam, daquele ponto de vista aéreo do primeiro capítulo, através dos documentos, dos projetos de lei em trâmite, dos debates públicos em grandes jornais, portais ou redes, na escola elas tomam caráter passional, face-a-face e compõem as experiências sociais dos sujeitos em um nível muito íntimo e pessoal.

Por dois anos, entre 2015 e 2016, durante os estudos de doutoramento, procurei registrar o cotidiano do meu trabalho como professor de Sociologia no Ensino Médio. Queria compreender as possibilidades e limites da circulação de ideias sobre a sociedade na disciplina de Sociologia dentro de uma instituição escolar. Planejei minha pesquisa contando com o registro vivido dos dilemas e realizações, enquanto desempenhava o papel de professor. Isso compreendia a interação com os estudantes e com os colegas, enquadrados pela instituição e diante dos desafios de ensino. Considerei que um olhar de dentro da escola, orientado pelo programa de pesquisa em pós-graduação em Sociologia, poderia compreender como a circulação do pensamento social se compõe e se institui na experiência do ensino de Sociologia.

Embora o alvo fosse compreender o ensino de Sociologia a partir da experiência de professor que se lançou à pesquisa como docente dessa disciplina em escolas públicas, em grande medida, o trabalho seria, também, uma leitura da escola num aspecto mais abrangente.

Buscamos compreender como é essa instituição na qual, entre diversas relações, desenrolam-se experiências de ensino e vivências bastante diversas. Portanto, estamos refletindo com a mente orientada por uma perspectiva de dentro da escola, de dentro da sala de aula, de dentro de um professor e, por via de relatos autobiográficos.

Trata-se de uma perspectiva ainda pouco explorada na área da Sociologia, devido à uma delicada confluência e às tensões geradas pelo fato do pesquisador ser também o professor e desejar ou conseguir levar os problemas

de pesquisa para o problema do trabalho, reconhecendo como sociológicos os problemas do ofício cotidiano de professor.

Durante o processo, confesso que enfrentei dilemas de ordem ética em relação à necessidade de me portar com o rigor metodológico de pesquisador enquanto exercia o trabalho de professor. Por diversas vezes, vi-me incapaz de separar o que era problema de pesquisa do que era problema de ensino e isso certamente teve efeitos nos dados coletados. Durante a prática pedagógica, a necessidade, sempre urgente, de mobilizar ferramentas para produzir estratégias de ensino, tomou parte do tempo da investigação do cotidiano escolar. Não pretendo remediar ou disfarçar esse fato, mas, pelo contrário, expô-lo com o máximo de transparência na análise. Portanto, há em todo esse processo, e no posterior contato com o material de pesquisa, a necessidade de trabalhar e tornar visível a delicada gestão das emoções como uma das condicionantes centrais de sua elaboração. Ou seja, o envolvimento emocional das pessoas que participaram das interações escolares aqui analisadas, no caso o professor/pesquisador com seus alunos e alunas.

Quando iniciamos as aulas, em abril de 2015, imaginava que em dois ou três anos de observação e prática conseguiria perceber as regras do jogo, repetições e inovações na rotina da escola e o lugar da Sociologia na dinâmica dos saberes que circulam na instituição. Fui a campo com o entusiasmo e a certeza de que a vivência como docente seria suficiente para captar dados que proporcionassem uma análise da instituição⁴⁶. Tentei suprir, por meio da minha inserção como professor, algo que não tive condições de fazer na pesquisa do mestrado, ocasião em que fui, tão simplesmente, um observador participante.

Durante o mestrado, havia observado as interações escolares, as atividades dos professores e alunos como um visitante: realizava as anotações sentado discretamente nos fundos das salas de aula, tendo no horizonte as costas dos alunos e as fachadas dos professores, que muito gentilmente haviam me aceitado no espaço de confiança de suas salas de aula. Procurava ser o mais

⁴⁶ No sentido mobilizado por Talcott Parsons e seguidores que compreende a instituição como um fenômeno moral expresso por um sistema de normas fundado em valores comuns a todos os membros de uma dada sociedade, conforme sintetiza (FRANÇA, 2009).

invisível possível - para não interferir na interação - e anotava tudo que conseguia no calor do momento. Como não tinha certeza do que seria mais relevante na análise, procurava anotar até o que considerava minúcia, como a organização das filas da cantina, ou as músicas que os alunos tocavam em seus celulares nos intervalos. Realizava esse trabalho de campo com um caderno que tinha questões semiestruturadas. Todo dia fazia uma descrição geral do que havia observado, pontuando sobre como estava o ambiente, qual era o tema da aula, os objetivos, os planos, as atividades (se houvessem) e os recursos utilizados.

Mais tarde, ambigualmente lamentei não ter ido a campo com estratégias de captura mais estruturadas, pois o que parecia minúcia, tinha grande valor. Por isso, quando iniciei o doutorado, uma das primeiras tarefas seria organizar novas estratégias para realizar o relato de campo, buscando capturar tudo quanto conseguisse. Assim que pude, comprei um gravador para não esquecer de nada durante as observações. A ideia era gravar os áudios⁴⁷ no final de cada jornada de trabalho para lembrar/narrar, com detalhes, os eventos do dia. Aos sábados, realizaria as transcrições, já pensando nos possíveis caminhos analíticos. Contudo, assim como o plano de trabalho docente⁴⁸, esse sonho funcionou por pouquíssimo tempo.

Acontece que, desta vez, para ver e escutar, eu também teria que falar e me movimentar. Perguntar, calcular, responder, corrigir, avaliar, entre outras coisas próprias da experiência docente, desejáveis ou desagradáveis. Tudo isso ampliou a capacidade dos sensores, mas também os sobrecarregou de informações e de emoções – que não vieram separadas em pacotes de dados fragmentados, mas que chegaram de uma vez, em um turbilhão de sentidos me atravessando como

⁴⁷ Isso também se justificava pelo fato de que a verbalização ou o texto falado, por ser mais gutural, do corpo, parece transitar por mediações mais fluídas do que o texto escrito. Esse procedimento se provou mais pertinente do que imaginava no decorrer da pesquisa.

⁴⁸ Organizado para cada ano ensino médio, com uma diversificada distribuição de conteúdo para cada aula, inspirado nas Diretrizes Curriculares Estaduais para Ensino Médio/ Sociologia – PR, 2006. (PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Sociologia.**, 2008. Secretária de Educação do Estado do Paraná.). O plano apresentado para os escolas em que trabalhei encontra-se disponível no ANEXO D.

[...] um movimento para fora de si: ao mesmo tempo “em mim” (mas sendo algo tão profundo que foge à razão) e “fora de mim” (sendo algo que me atravessa completamente para depois, se perder de novo). É um movimento afetivo que nos “possuí”, mas que nós não “possuímos” por inteiro, uma vez que ele é em grande parte desconhecido para nós. (DIDI-HUBERMAN, 2016, p.28).

De modo imprevisto, a Sociologia dos corpos e das emoções acabaram sendo recursos necessários para a compreensão dos dados da pesquisa, sobretudo, em relação aos relatos autobiográficos e às reflexões sobre as interações na escola, alterando a tonalidade que previa inicialmente. Isso foi necessário à medida que fomos percebendo não apenas teórica e subjetivamente que a escola, privilegiado espaço de conflito, lutas por reconhecimento e interações face-a-face, é cenário do trânsito de emoções em ebulição que transcorrem as subjetividades em desenvolvimento tão acelerado quanto a fisiologia do crescimento dos adolescentes.

De imediato, não poderia mais trabalhar com a possibilidade de ser um observador discreto como no mestrado, pois agora seria o professor, teria o compromisso de pesquisa e o de ensino. Anotar o que observava, descrever o dia-a-dia de trabalho passou a ser uma prática muito mais autocrítica. Isto é, o trabalho de registro de campo implicava em lidar com si mesmo e com os alunos em um nível de envolvimento um tanto mais intenso e severamente mais desgastante. Remontar os eventos do dia-a-dia e transcrever os áudios de campo toda a semana passou a ser não só um desafio de disciplina de pesquisa, mas algo que demandava, também, uma capacidade refinada de que não dispunha no início do projeto de gestão e trabalho das emoções. Relatar provocava uma exaustão, pois em grande medida, relatar é reviver o que havia passado. De fato, foi no decorrer da análise e com o auxílio dos pares, professores e banca que percebemos a necessidade de uma metodologia capaz de perquirir a si próprio tanto quanto aos outros como base do trabalho de ensino e pesquisa.

III. GESTÃO DAS EMOÇÕES

No início da pesquisa, não imaginava que minha jornada teria semelhanças com aquilo que experimentou Loïc Wacquant em “Corpo e alma” (2002) quando realizou a etnografia como boxista. Não por conta da riqueza de suas exaustivas e religiosas anotações, pois, pelos motivos que venho esquadrihando até aqui, não cheguei nem perto disso. Minhas anotações são relatos autobiográficos fragmentados, contudo, posso considerar uma semelhança com o sociólogo francês no que se refere às surras que levou durante a prática do boxe em uma academia da avenida 63 do centro de Chicago, no começo dos anos 1990. Surras que o incorporaram nos nervos, músculos e alma a instituição, a ponto confundir o ofício de pesquisador, o sociólogo Loïc Wacquant, com o de pugilista “Busy Louie” (WACQUANT, L. 2002, p. 274-283).

A vida escolar me custou, assim como custa para meus diversos colegas, um considerável preço energético e emocional. O cotidiano escolar demanda dos professores e equipe pedagógica esforços de manutenção de fachadas⁴⁹ que poderiam ser pensados próximos àquilo que Arlie Hochschild chamou de *emotional labor* (trabalho emocional)⁵⁰. Não nos mesmos termos de uma comissária de bordo que deve manter o sorriso genuíno em nome da companhia aérea, nem como vendedor ou vendedora que precisa bajular sinceramente o cliente para conseguir seu objetivo, mas com um esforço que deve combinar, através de olhares, gestos, posturas e falas o ar de confiança e sabedoria, com o de empatia e disponibilidade. Isso demanda um equilíbrio entre a formalidade e a informalidade que, em parte, pode ser estudado e aperfeiçoado com a prática, mas apenas em parte, porque também se trata de um equilíbrio

⁴⁹ Fachada no sentido aludido por Erving Hoffman no sentido “de valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através da linha que os outros pressupõem que ela assumiu durante um contato particular. A fachada é uma imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados” (GOFFMAN, 2011, p.14)

⁵⁰ something I define as emotional labor. * This labor requires one to induce or suppress feeling in order to sustain the outward countenance that produces the proper state of mind in others-in this case, the sense of being cared for in a convivial and safe place. This kind of labor calls for a coordination of mind and feeling, and it sometimes draws on a source of self that we honor as deep and integral to our individuality. (HOCHSCHILD, 2003, p.7) HOCHSCHILD, A. R. **The managed Heart – Commercialization of Human Feelings**. California: University of California Press, 2003.

que se submete às correntes emotivas que transcorrem nas salas de aula, impulsionadas por um enorme número de condicionantes e de sujeitos.

O professor, por dar a iniciativa na comunicação pedagógica, durante o estado de fala do jogo ritual da sala de aula, torna-se responsável pela preservação de sua fachada e das fachadas dos alunos.

Quando uma pessoa emite um enunciado ou uma mensagem, por mais trivial ou corriqueira, ela se compromete, e compromete aqueles a quem se dirige, e num certo sentido coloca todos os presentes em perigo. Ao dizer algo, o orador se abre à possibilidade de que os receptores pretendidos o insultarão não prestando atenção a ele, ou pensando que ele é atrevido, tolo ou ofensivo pelo que disse. E se essa for a recepção, ele estará comprometido com a necessidade de empreender ações para salvar a fachada contra eles. Além disso, a mensagem pode ser percebida como autocongratatória, presunçosa, exigente, insultante forçando-os a tomar ação contra ele em defesa do código ritual (GOFFMAN, 2011, p.43)

As salas de aula e escolas são estabelecimentos sociais onde aspectos técnicos, estruturais, políticos e culturais se somam à uma cotidiana dramaturgia na qual pessoas atuam com os recursos de que dispõem e de acordo com o modo pelo qual percebem o mundo e os demais ao seu redor. Todos, nesse cenário, partem de perspectivas construídas socialmente pelas suas experiências e projetam suas ações a partir das expectativas de respostas e ações que esperam dos outros.

Quando estamos ensinando em uma sala cheia de alunos, pensamos a cada segundo e os alunos também. Pensando no que cada um vai fazer, como vai reagir, cada gesto, palavra ou ação nos chega como informação que reconhecemos ou não como objeto de foco do *self*⁵¹ (MEAD, 1973). Isto é,

⁵¹ George Hebert Mead (1973, p.145-146) desenvolveu uma espécie de Sociologia do pensamento que considera o homem um ser complexo, cuja peculiaridade é justamente a habilidade reflexiva de experienciar a si mesmo a partir do ponto de vista indireto de outras pessoas. Essa habilidade é o que permite, inclusive, o desenvolvimento de linguagens simbólicas sofisticadas. Para Mead, a mente é um “aparato interno da consciência que processa a conversação interna entre o “Eu”, o “Mim” e o “Outro generalizado”. Os recursos que o sujeito vai acumulando em termos de relações entre o “outro generalizado” (a sociedade) e o “mim” (a percepção de si em sociedade), ele chama de *self*. Em suas palavras:

Entonces, la estructura sobre la cual esta construida la persona es esa reaccion común a todos, porque, para ser una persona, es preciso ser miembro de una comunidad. Tales reacciones son actitudes abstractas, pero constituyen lo que denominamos el carácter de un hombre. Le proporcionan lo que llamamos sus principios, las actitudes reconocidas de todos los miembros de la comunidad hacia lo que son los valores de esa comunidad. Se coloca él en el lugar del otro

mobilizamos os processos reflexivos do *self*, maturados pela socialização, incluindo aí toda a instrução, para lidar com as situações nas quais conscientemente associamos às funções do professor, ou então para responder aos estímulos que nos tocam enquanto sujeitos sociais em nossos múltiplos papeis.

Em sala de aula, pensamos, por exemplo, se, ao contarmos algo de modo descontraído os alunos vão rir? Isso facilitará o entendimento de determinado conteúdo, ou proporcionará uma dispersão das mentes em ambientes diversos? Se falarmos algo de modo ríspido e austero, alguém poderá se ofender profundamente e começar a chorar? Logo percebemos que a escolha das palavras mais adequadas para se colocar um determinado problema que acesse os *se/ves* dos alunos é uma questão central para o desempenho da aula.

No entanto, diante dos fluxos mentais que ocorrem na prática pedagógica, a centralidade do conteúdo pode se perder e muitas outras atividades de naturezas diversas podem ocorrer simultaneamente à aula. Aliar o conteúdo do saber, que é objetivo do ensino com a manutenção da série de expectativas sociais atribuídas ao papel de professor, é uma complexa operação que exige intenso treino, sensibilidade e uma atmosfera favorável. Muitas vezes, nós gastamos energia excessiva para nos apresentarmos a nossos alunos como legítimos professores de qualquer coisa, conhecedores dos conceitos, teorias e métodos de uma área, desprezando sinais importantes sobre as possibilidades da aula ocorrer.

Olhando pelo lado dos alunos, no momento da sala de aula, eles também pensam se devem ou não realizar determinada pergunta, ponderando sobre o que o professor pensará dele ou dela diante da indagação. Talvez, ainda mais forte do que isso, seja a ideia que faz do que seus colegas pensarão dele ou dela, caso faça a tal pergunta, considerando a noção que tem do “outro generalizado”, o que o pastor ou o padre, os pais pensariam. Como será

generalizado, que representa las reacciones organizadas de todos los miembros del grupo. Esto es lo que guía la conducta controlada por los principios, y una persona que posee semejante serie de reacciones organizadas es un hombre del cual decimos que tiene carácter, en el sentido moral. (MEAD, 145-146, 1973)

reconhecido pelos demais após tal conduta? Ainda será reconhecido como a mesma pessoa? O risco de expor a fachada compensa? A pergunta que poderia ter sido originalmente concebida a partir da reflexão sobre o que se debatia em termos de conteúdo escolar, a esse ponto, já diz respeito a muitas outras coisas e a decisão de realizá-la ou não, se sim, como e quando, passa pelo aval do *self* e de seu juízo sobre a preservação da fachada. Lembrando que Goffman demonstra que se arriscar também pode ser compensador na interação social. Tudo isso ocorre de maneira muito acelerada e o controle consciente desses movimentos é pouco estudado no âmbito de se entender o processo de transmissão e aquisição de conhecimento.

George Herbert Mead indica que quando estamos completamente absortos em atividades, o *self* não está necessariamente presente, pois age de maneira reflexiva, avaliando si próprio do ponto de vista do grupo social. A manifestação do *self* ocorre quando somos perturbados por questões que exigem decisões de personalidade ou de caráter, isto é, quando somos desafiados na manutenção, defesa ou transformação de nós mesmos. Por isso, são situações conscientes e emocionais que envolvem um equilíbrio do controle dos gestos, mas ao mesmo tempo impacta em reações pouco controláveis de nosso corpo. O exemplo mais interessante colocado por Mead são as situações de raiva ou grande constrangimento, vergonha, embaraço, nas quais os *se/ves* são postos em xeque por algum tipo de risco. Por mais ludibriador que seja o indivíduo, é muito difícil controlar o gesto involuntário do rubor no rosto, provocado pela aceleração da circulação sanguínea (MEAD, 1973, p. 45)⁵², ou

⁵² La parte de nuestro organismo que más vívida y fácilmente expresa las emociones es el rostro y Darwin estudió el rostro desde ese punto de vista. Naturalmente, escogió al actor, el hombre cuyo oficio es expresar las emociones por medio de los movimientos de las facciones, y estudió los músculos mismos; y al estudiarlos se propuso demostrar qué valor podían tener estos cambios del rostro en el acto. Hablamos de expresiones tales como la de cólera, y advertimos la forma en qué la sangre puede inundar el rostro en una etapa y abandonarlo en otra. Darwin estudió la afluencia de sangre que se producía, en el temor y en el terror. En esas emociones puede verse que ocurren cambios en la propia afluencia de sangre. Estos cambios tienen su valor: Representan, es claro, cambios en la circulación de la sangre durante los actos. Estas acciones son generalmente acciones rápidas y que sólo pueden ocurrir si la sangre fluye rápidamente. Es preciso que se produzca un cambio en el ritmo de la circulación, y esto por lo general se registra en el semblante (MEAD, 1973, p.45).”

o suor nas mãos, o movimento involuntário dos dedos⁵³. Isto acontece porque esses gestos são as bases da comunicação humana e, graças a nossa capacidade de ter empatia ⁵⁴, construímos linguagens com símbolos universalizáveis e transcendent⁵⁵, a partir dos gestos básicos e ancestrais. É como se a vida fosse um jogo em cooperação que dado o tipo de nossa sociabilidade somado às capacidades inerentes ao organismo humano, aprendemos, por via da reflexão, maneiras de socializar gestos em linguagem.

A dimensão da emoção humana e, sobretudo, da comunicação emotiva, o gesto, remonta ao que há de mais fossilizado na nossa espécie. São práticas tão remotas que podem ostentar a categoria de elementos biopsicoculturais com tonalidades universais e são, também, códigos humanos que vêm sendo desenvolvidos há tanto tempo que se inscrevem geneticamente na espécie.

Segundo pesquisas do Instituto de Neurociências de Stanford, durante todo o processo de socialização e senescência, seguimos aperfeiçoando a capacidade de reconhecer rostos em um nível neurológico⁵⁶. Isso porque é fundamental que dominemos a perícia de comunicar emoções e de reconhecê-las no outro, sendo capazes de relacionar rostos com sentidos, sensações e emoções. Em qualquer lugar do mundo, sabemos dizer, com segurança, quem

⁵³ Inclusive, se uma pessoa demonstra ter esse raro tipo de controle corporal diante de situações de constrangimento, recebe, em português, a alcunha pejorativa de “cara-de-pau”, em casos menos graves, e de frieza desumana em situações mais graves.

⁵⁴ Estudos recentes de biologia e neurologia vêm demonstrando há um tipo de neurônio que cumpre justamente a função de pensar e sentir empaticamente. “Os neurônios-espelho podem explicar muitas habilidades mentais que permaneciam misteriosas e inacessíveis aos experimentos e os neurocientistas acreditam que o aparecimento e o aprimoramento dessas células propiciou o desenvolvimento de funções importantes como linguagem, imitação, aprendizado e cultura.” (LAMEIRA, GAWRYSZEWSKI, PEREIRA JR., 2006, p. 130)

⁵⁵ Os símbolos significantes dotam as coisas de sentido socialmente construído e são contextualmente aplicados, ressignificados e aperfeiçoados em situações de interação. Ou seja, o nome de cada coisa serve para além das coisas em si, ex. cadeira não significa aquela sua cadeira específica, mas qualquer e toda cadeira e suas múltiplas conexões de sentido.

⁵⁶ Ten years ago, Kalanit Grill-Spector, a psychologist at Stanford University in Palo Alto, California, first noticed that several parts of the brain’s visual cortex, including a segment known as the fusiform gyrus that’s known to be involved in facial recognition, appeared to develop at different rates after birth. To get more detailed information on how the size of certain brain regions changes over time, she turned to a recently developed brain imaging technology known as quantitative magnetic resonance imaging (qMRI). The technique tracks how long it takes for protons, excited by the imaging machine’s strong magnetic field, to calm down. Like a top spinning on a crowded table, these protons will slow down more quickly if they’re surrounded by a lot of molecules—a proxy for measuring volume. (PRICEJAN, s.n., 2017)

está alegre, quem está com medo, triste e irado, mesmo que tenham causas e efeitos diferentes, dependendo do contexto. Traduzir, gerenciar e reconhecer as emoções talvez seja a competência essencial que nos permite criar símbolos significantes, linguagem, filosofia, ciência e, em um arranjo muito específico sócio histórico, desenvolver as ciências sociais/Sociologia.

De uma outra perspectiva, mas ainda pensando nos efeitos das interações da experiência que se desenvolve na instituição escola, Dubet e Martuccelli (1997) nos auxiliam a compreender como professores e alunos, muitas vezes, são impelidos a realizar combinações de orientações para a ação que nem sempre são compatíveis umas com as outras. Os autores explicam a experiência escolar “como a maneira em que os indivíduos combinam as diversas lógicas da ação (integração social, estratégia, subjetivação) que estruturam o mundo escolar” (DUBET e MARTUCCELLI, 1997).

El oficio de profesor exige jerarquizar y combinar orientaciones diversas e inestables. El docente debe comunicar saberes evaluados por colegios y un diploma, la libreta de los colegios; debe también construir “relaciones” con los alumnos, a tal punto la exigencia de la “expresión” de los alumnos aparece hoy como un imperativo y una mediación del aprendizaje; debe en fin establecer un orden escolar que permita a la clase desarrollarse. Este trabajo responde simultáneamente a obligaciones objetivas referentes a la naturaleza de los alumnos, y a variables de personalidad tanto más fuertemente comprometidas cuanto que el profesor goza de un gran margen de autonomía y de iniciativa, en lo referente a sus elecciones pedagógicas. (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p.281)

Os professores comprometem suas personalidades colocando seus alunos constantemente a prova do arbítrio cultural da instituição escolar, inculcando-lhes uma ordem ritual da sala de aula e algo como um “currículo implícito” de preparo emocional para o trabalho alienado, que inclui a disciplina de “etiqueta corporal” (LE BRETON, 2012). Quando os alunos não internalizam a utilidade dos estudos e a “necessidade” de passagem por esses processos violentos, uma estratégia comum é o refúgio em uma postura anti-escolar. Em resposta, o professor passa a lutar energicamente para “conquistar um público que lhe escapa sem cessar” (DUBET; MARTUCCELLI, 1997,282).

Desse modo, a contradição entre a autoridade docente e a estima pessoal produz um mal-estar, sentimento de dificuldade e fracasso. No caso do sociólogo, isso se agrava pelo *habitus* profissional construído com vistas à promoção de igualdade social e emancipação cultural por via da educação

escolar. Saímos das universidades sabendo que há na escola uma discrepância entre sua representação romântica como instituição redentora, esclarecedora e libertadora e sua realidade contraditória, conflituosa e até perversa em certos momentos, porém, também saímos acreditando que é nela, privilegiado espaço de socialização e educação, que é possível realizar mudanças significativas.

Conhecer os problemas sociais e sociológicos relativos à escola não nos torna imunes às suas dores, mas pode ampliar as expectativas de encontrar no ofício docente e nas dinâmicas da instituição escolar, possibilidades/capacidade de ação. François Dubet e Danilo Martuccelli, parecem ter percebido algo análogo quando capturaram os sentidos que professores do colégio secundário francês (equivalente ao Ensino Médio no Brasil) atribuíam às escolas e às suas possibilidades de agir nelas.

La escuela aparece como “un mundo aparte” y también un mundo en caída, aunque su influencia sobre la distribución de posiciones sociales no cesa de reforzarse con la masificación escolar. Y es quizás esa influencia lo que la debilita tanto. La sociedad abandona a la escuela. “Tengo la impresión de ser completamente abandonado por los demás... A nadie le importa desde el momento en que conserva a los chicos”. Frente a los trabajadores sociales invitados al grupo, esta impresión de caída es fuertemente asociada a un sentimiento de culpabilidad, porque los problemas sociales invaden al colegio y los docentes se sienten despojados. Aunque la escuela “salve” a algunos alumnos, a menudo sólo se limita a sancionar procesos de exclusión que la sobrepasan. Los profesores del grupo saben bien que los juicios escolares desbordan el marco de la educación, y que el fracaso escolar resulta de una injusticia social y anticipa un fracaso social. También este grupo de profesores de colegio acepta muy a menudo la mayoría de las críticas que le son dirigidas. Los profesores, y más aún el personal especializado –psicólogos escolares, consejeros de educación, consejeros de orientación...–, son intelectuales en la medida en que poseen fuertes capacidades de análisis y de crítica. Conocen las diversas teorías del fracaso, la de la “reproducción” tanto como las de los efectos de estigmatización. No ignoran los mecanismos de bloqueo y de exclusión que los superan, y en los que participan pese a ellos. Han participado en pasantías, ciclos de conferencias, han leído libros consagrados a la educación. La mayoría ha perdido su “ingenuidad”, su confianza en una institución convertida, a sus ojos, en algo a la vez muy poderoso y muy frágil. Están en una actitud más defensiva e, inquietos, se sienten más paralizados cuando esta información y esa capacidad no se transforman, lejos de ello, en capacidades de acción equivalentes. (DUBET e MARTUCCELLI, 1997, 288-289)

Um dos fatores que estão na gênese desse mal-estar são os mecanismos de controle dos desempenhos implícitos na vida escolar. No universo escolar que vivenciei, os fracassos são mais evidentes e rotineiros do que os êxitos, mesmo quando não há a intenção de se evidenciar o fracasso, o

ambiente escolar estrutura-se pela pedagogia visível das ausências, na qual busca-se localizar nos textos e discursos as falhas ou lacunas (BERNSTEIN, 1996). Os alunos e toda a comunidade escolar devem demonstrar desempenho apresentando textos e posturas legítimas, em regra, medidas não pela autenticidade, criatividade ou expressividade, mas sim, pela ausência de erros/falhas/lacunas. Um “nota 10” não é alguém com um grande feito, mas aquele que não apresenta defeitos.

Antes mesmo de qualquer conteúdo específico, os alunos são lembrados que estão ali para aprender coisas sérias para uma vida adulta séria. O trabalho emocional dos professores é voltado para se legitimar mais pela transmissão de um ar de seriedade e responsabilidade (que no momento carece de respaldo social) do que pelo conteúdo de seu ensino enfraquecido pela precariedade do contexto de formação e do exercício da prática.

Quantas vezes não ouvi colegas reclamando nas salas dos professores que o problema era que “os alunos não levavam a escola à sério, não levavam a vida a sério, não respeitavam o professor, como ensinar para pessoas assim?”. Muitas vezes, nem sequer precisavam dizer algo, os gestos de negação, a postura encurvada, as feições faciais aborrecidas, os semblantes incomodados já diziam muito. Contudo, sempre que ouvia a lamúria, questionava-me se nós levávamos os alunos a sério, se levávamos a escola a sério e se nos levávamos a sério, ou se nos forçávamos a acreditar na seriedade da vida escolar, mesmo sabendo que não seríamos considerados sérios fora dela.

E se pensarmos em termos do problema da “autoridade pedagógica”⁵⁷, a impressão é que, diferentemente do caso francês, ela não se legitima aqui por

⁵⁷ “Enquanto poder de violência simbólica sendo exercido numa relação de comunicação que não pode produzir esse efeito próprio, isto é, propriamente simbólico, do mesmo modo que o poder arbitrário que torna possível a imposição não aparece jamais em sua verdade inteira [Sobre a ação pedagógica ser uma violência simbólica que é o poder impor significações como legítimas encobrendo ou dissimulando as relações de força que estão em sua base], e enquanto inculcação de um arbítrio cultural realizando-se numa relação de comunicação pedagógica que não pode produzir seu efeito próprio, isto é, propriamente pedagógica, do mesmo modo que o arbitrário do conteúdo inculcado não aparece jamais em sua verdade inteira, a AP [ação pedagógica] implica necessariamente como condição social de exercício a autoridade pedagógica (AuP) e a autonomia relativa da instância encarregada de exercê-la.” (BOURDIEU e PASSERON, 2014, p.32)

não haver uma boa dissimulação do arbítrio cultural da classe dominante, através de uma proposta de cultura escolar bem dramatizada neutra pela comunidade escolar. A fraca autoridade pedagógica das escolas brasileiras parece estar mais relacionada à percepção de que o que se oferta na escola, através das disciplinas, não serve nem para o mercado, nem para a cidadania e nem para a vida. Não parece se tratar de uma falha do sistema de ensino em encobrir mecanismos de dominação, até porque, estes se produzem e se assentam no Brasil em bases culturais e políticas, nas quais a dominação não necessita de sofisticados artefatos retóricos para perpetuar.

De acordo com Raymundo Faoro (2012, p. 18), “essas bases seriam de caráter patrimonial e feitiço estamental-burocrático, capaz de acomodação e compatibilidade, enquanto resiste a mudanças de forma”. Trata-se de uma civilização, em seus termos “marcada pela veleidade” (FAORO, 2012, p. 647) e pela indisposição para a democracia. Amplia-se o problema quando setores proeminentes da sociedade acusam a escola de ser ambiente de doutrinação contrária aos preceitos morais e cívicos que defendem, como se os seus fossem únicos e absolutos.

Por vezes, o professor ou professora que não faz questão alguma de encobrir a violência simbólica de sua prática, repreendendo energicamente os alunos em relação aos gostos, gestos, modo de falar e escrever, auferem mais *respeito*⁵⁸ do que colegas que trabalham dissimulando o arbítrio cultural que estrutura a instituição, acreditando e fazendo crer que ensina de modo igual para todos alunos, em iguais condições de aprendizagem.

Por outro lado, se o “enquadramento dos ritmos, hierarquias, compassamento, regras e posturas” (BERNSTEIN, 1996) da escola pressupõe uma seriedade que sufoca ou um respeito frio e indiferente, em todas as escolas que passei, em algum momento, deparei-me com gargalhadas, risadas prolongadas, francas e ruidosas, abraços efusivos e outras expressões de afeto

⁵⁸ Para este trabalho, utilizaremos a noção de respeito do mesmo modo como os alunos com os quais trabalhei a utilizam, como uma espécie de indiferença, distância e frieza.

que confrontavam e quebravam o ritmo, a cadeia de interdependência, e, por vezes, libertavam os sentimentos dos sujeitos represados pela instituição.

Elementos substanciais da vida escolar ocorrem, no limiar, entre as risadas e as lágrimas das pessoas que as realizam cotidianamente. Quando a emoção não é mais domínio do indivíduo e sim do coletivo, movimentos de sentimentos e sentidos são postos em ação. Nesses momentos, há algo que a compreensão sociológica possa dizer sobre a instituição e seus sujeitos, algo que espero ter captado, pelo menos em partes, e que sirva para ajudar a compreender as possibilidades, o lugar e as dinâmicas da disciplina de Sociologia na escola.

a. Por que as emoções?

A chave para compreender o poder integrador das emoções pode estar no seu caráter transformador e transportador para fora de si mesmo. Como coloca *Didi-Huberman*, referindo-se à Gilles Deleuze

A emoção não diz 'eu'. [...] estamos fora de nós mesmos. A emoção não é da ordem do eu, mas do evento. É muito difícil captar um evento, mas não creio que essa captura implique a primeira pessoa. Antes, é preciso recorrer [...] à terceira pessoa, [pois] há mais intensidade na proposição 'ele [ou ela] sofre' que na proposição 'eu sofro'. (HUBERMAN, 2013, p. 29).

Eis então um uso ético de nossas emoções ainda pouco comum e de difícil digestão, pois, na sociedade dos indivíduos, estamos inclinados a aceitar (não compreender) as emoções como elementos de foro individual. Elas seriam, portanto, intrínsecas e devem ser expressas somente sob certas circunstâncias, umas sim, outras de vez em quando e algumas delas, jamais.

Curiosamente, do mesmo modo como o fundamento da imaginação sociológica de sermos dependentes da sociedade em que nascemos e vivemos não nos é cultivado para ser um raciocínio imediato, também não nos parece óbvio que as emoções não nos pertençam. Na verdade, que elas nos atravessam e que somos apenas capazes, com muito esforço físico e desgaste mental, de dissimular algumas delas quando evitamos rir, chorar, gritar ou correr dos outros. Por isso, compreender essa dimensão exterior e coercitiva das emoções é um desafio.

Trabalhar nessa faixa de raciocínio, na qual as emoções são consideradas de natureza social e os fenômenos sociais possuem dimensões emocionais, antes mesmo de pensar em instituições, pode ser um caminho sociologicamente fértil.

A separação iluminista que o discurso científico convencionou entre emoção e razão acaba, também, por separar um eu intrínseco e um eu fachada, público, algo que produz nos indivíduos compreensões alienadas de si próprios. Nem a dimensão social, nem a psíquica estão separadas da emotividade e nem a emotividade seria uma categoria isolada *per se*, um espírito dos ânimos. O que se busca nesse tipo de observação é uma noção múltipla e integral dos indivíduos.

No caso da nossa pesquisa, observamos pessoas que interagem no espaço social escolar corporificando a instituição enquanto estão agindo sobre ela, sentindo-a a fazendo-se sentir, transformando suas vidas enquanto tensionam redes de interdependência social que, em um primeiro olhar, parecem sólidas correntes ancestrais, mas se abalam e se rompem no desenrolar do drama social. Isto é, quando desafiadas por jovens em processo de constituição como estudantes, adultos, cidadãos, sujeitos de um tempo e de uma sociedade que reclamam voz e “sede de justiça”⁵⁹, aquilo que aparentava ser muito sólido se desmancha.

⁵⁹ Referência à trecho de fala de uma das alunas que participou das ocupações estudantis na primavera de 2016, em Curitiba-PR. ((MEUCCI; FREITAS, 2016)

CAPÍTULO 3 – AS ESCOLAS E O MERGULHO NO SEU COTIDIANO: UMA LEITURA DA EXPERIÊNCIA VIVIDA.

Separamos a sequência deste capítulo em três blocos: o primeiro é um relato do meu ingresso na carreira, o segundo, a recepção e a apresentação das escolas e o terceiro narra um dia de aula completo, com diversas situações das quais se depreendem as principais questões de reflexão em termos da experiência de ensino de Sociologia.

Como mencionado na Introdução, a experiência docente que narro e analiso nas linhas que se seguem ocorreu em duas escolas de Londrina-PR, durante o ano de 2015, e em uma escola no centro de Curitiba-PR, no ano de 2016. Nessa última, especialmente no segundo semestre, período de tumultuados eventos políticos que levaram às ocupações estudantis, concentram-se os registros e análises mais significativos das observações. A partir desse contexto e das situações de sala de aula, foi possível selecionar temas e categorias analíticas que auxiliam na compreensão do vasto campo de interações, conflitos, emoções e produção de sujeitos que é a experiência escolar. Os relatos tratam da vida de um professor através dos seus olhos e emoções

I. RUÍDOS DE UM INÍCIO DE CARREIRA

Desde a graduação e mestrado na Universidade Estadual de Londrina (UEL) mantive ligação com grupos de pesquisa e extensão, sobretudo o LENPES⁶⁰, que têm na escola e sua comunidade a principal atenção. Por isso, em 2013 prestei concurso para a vaga de professor de Sociologia do Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná (QPM). Foi um longo processo, com várias fases (prova objetiva, escrita, didática, exames de currículo, psicológico,

⁶⁰ Laboratório de Ensino Pesquisa e Extensão em Sociologia – UEL (<http://www.uel.br/projetos/lenpes/>)

médico e criminal). Diversas apelações e interdições proporcionaram intercorrências que adiaram em 2 anos a investidura e posse dos aprovados, problema que se arrasta até o presente momento⁶¹. As provas da primeira fase foram aplicadas em maio de 2013 e os aprovados começaram a ser nomeados em fevereiro de 2015. Paralelamente ao processo do concurso, entre 2013 e 2015, eu trabalhei como docente temporário de Sociologia na UEL, fui professor em diversos cursos, Administração, Fisioterapia, Medicina, Enfermagem, Farmácia, Jornalismo e Ciências Sociais. Em 2014, ingressei no programa de doutorado em Sociologia da UFPR, universidade na qual passei a integrar o grupo de pesquisa Pensamento Social⁶², que acolheu a proposta de pesquisa sobre o ensino de Sociologia.

Como já caracterizei no capítulo anterior, assumi o cargo de professor de escola pública em um período no qual se intensificaram conflitos e retrações dos investimentos em direitos sociais e educação. Os registros assinalam minhas angústias em relação a isso e dizem respeito às dimensões da precariedade do exercício da docência, a escassez dos recursos investidos e os modos como os estudantes constituem relações de estima com a escola. Contudo, há também uma particularidade da disciplina de Sociologia nesse quadro. Os anos de 2013, 2014 e 2015, no Paraná, foram aqueles em que muitos professores da disciplina foram contratados temporariamente ou efetivamente para o exercício do magistério na educação básica.

No mesmo concurso público de que participei para ingressar na carreira QPM, haviam 13.771 vagas para professores, dentre as quais, a disciplina com maior oferta era a de Sociologia, com 1.981 vagas. Ainda que nem todas as vagas tenham sido preenchidas pelo fato do governo não ter nomeado todos aprovados, muitos novos professores com licenciatura plena em Ciências Sociais ingressaram na carreira docente. Fiquei com a última vaga do município

⁶¹ Em janeiro de 2017, cerca de 3.300 aprovados no concurso ainda não haviam sido nomeados enquanto o governo segue lançando mão do recurso do contrato temporário. O coletivo dos aprovados no concurso 2013 e a APP Sindicato, indicam que segundo dados da própria SEED, o governo contrata temporariamente 27.079 PSS` (COLETIVO DE PROFESSORES APROVADOS NO CONCURSO DA SEED DE 2013, 2017)

⁶² <http://www.humanas.ufpr.br/portal/pensamentosocial/>

de Londrina (na prova didática, uma avaliadora considerou a aula que apresentei uma aula nota 8,0 e a outra considerou nota 4,0. Um dos elementos que me penalizou foi extrapolar o tempo e não terminar de amarrar as ideias que evoquei para aquele teste, algo que ainda não sei como resolver, mesmo com mais experiência em sala de aula.

Meu primeiro ano letivo, o de 2015 teve início em fevereiro, durante o grande movimento de greve dos professores do Estado do Paraná. Desde 1988, o sindicato dos professores do Estado do Paraná (APP Sindicato) não havia mobilizado tantos integrantes para uma ação conjunta com outras categorias do funcionalismo público estadual. Não se tratava de um movimento para reivindicar qualquer melhoria na carreira ou pleitear condições menos insalubres no ofício: desta vez, a luta era para assegurar que direitos conquistados não fossem retirados, em especial aquele referente ao controle do fundo de previdência própria dos servidores públicos estaduais do estado do Paraná. No dia 12 de março, contudo, a greve foi suspensa e as aulas foram iniciadas. Entre esse dia e o dia 25 de abril, tive 5 semanas para conhecer e trabalhar com minhas 5 turmas nas duas escolas onde assumi as aulas.

No dia 25, retomamos a greve em um clima de escalada de tensão que virou terror quando, na quarta-feira, 29 de abril de 2015, no Centro Cívico de Curitiba, os professores e demais funcionários públicos do Estado foram violentamente atacados com bombas de efeito moral e gás, nas cercanias da Assembleia Legislativa. Isso ocorreu no momento em que os parlamentares aprovavam o sequestro do fundo de previdência dos funcionários do Estado para saldar dívidas do Estado.

O episódio de violência política e policial que ocorreu nesta data, quando os funcionários públicos que se manifestavam contrários à aprovação do projeto de Lei 252/2015, que autorizava mudanças na utilização dos recursos previdenciários dos funcionários pelo governo do Estado, foram duramente reprimidos. “Diante dos protestos dos manifestantes ao serem impedidos de ingressar na Praça e na ALEP, a Tropa de Choque, apoiada por helicóptero e cães iniciou o ataque, utilizando bombas de efeito moral, balas de borracha, direcionadas principalmente no rosto de manifestantes, gás de pimenta e gás lacrimogêneo. Os bombardeios – um verdadeiro massacre - se estenderam por cerca de três horas, sem trégua sob o comando direto do Palácio Iguazu, mesmo diante do recuo do movimento. Houve entre 200 e 400 feridos, muitos deles atendidos no próprio prédio da prefeitura, localizado nas imediações do local do ataque, devido à dificuldade de entrada de ambulâncias no local.” (VÁRIOS, 2015, sn)

A truculência do episódio, aplaudida por alguns setores e lamentada por parte significativa da população nacional, marcou o ano de 2015 como um momento infame na história da educação paranaense e brasileira. Em sintonia com o recrudescimento dos movimentos autoritários internacionais, os governos estaduais e federal reprimiram os movimentos que lutavam pela manutenção de direitos. O caso paranaense foi um dos mais expressivos, contudo, ainda é cedo para tecer conclusões sobre desdobramentos políticos das manifestações de 2015. As manifestações docentes podem guardar, especialmente no Paraná, uma relação de afinidade e inspiração para o movimento de ocupações estudantis que surgiu no país, especialmente no Paraná, em 2016⁶³.

Foi nesse cenário que iniciei os trabalhos como docente e a pesquisa de campo.

Desde o fim da greve, vinha trabalhando em dois colégios da cidade de Londrina, o primeiro era o Colégio Estadual - Ensino Fundamental e Médio *Professor Paulo Magno* que fica no bairro Shafic Raqueli no extremo sul da cidade e o outro era o Colégio Estadual – Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante *Professora Maria Flores*, situado no bairro Carlos Xavier, na zona norte. Eram escolas que, no momento da distribuição das aulas de Sociologia, haviam sido preteridas pelos professores concursados.

Após 9 horas de espera, no barulhento e desorganizado NRE (Núcleo Regional de Educação), uma colega, funcionária da Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED), nitidamente abatida pela longa jornada de trabalho e pelas farpas trocadas com os professores irritados e cansados, gentilmente e com um pouco de solidariedade por mim no seu olhar, por ser o último da fila, perguntou-me se eu tinha certeza que queria pegar as aulas do noturno no Paulo Magno. Ofereceu-se para ver com mais calma se não haveria aulas em outras escolas, afirmando que lá era “complicado”.

Com uma postura que hoje reconheço como ingênua e soberba ao mesmo tempo, eu respondi calmamente que achava que não deveria ficar

⁶³ Essas constituíram uma das maiores ações políticas estudantis que se tem registro na história recente, com mais de 1100 escolas ocupadas pelo país, no auge do movimento. (SILVA e SCHEFFELMEIER MEI, 2017).

escolhendo, que ninguém deveria ficar escolhendo, já que toda escola precisa de professor. Disse que estávamos sendo contratados para oferecer o melhor e que tínhamos que fazê-lo em qualquer lugar, então ficaria feliz em trabalhar naquela escola.

A primeira impressão que um recém concursado adquire dos serviços de acolhimento, treinamento e encaminhamento da SEED, a despeito de qualquer boa vontade de seus funcionários, é a de que seu ofício não é digno de respeito, nem de valorização pelo Estado. O descuido com a organização do processo de aprovação, nomeação, distribuição de aulas e assinatura do termo de exercício denotam o desprestígio com o qual são tratados os trabalhadores da educação no Estado.

O recebimento dos termos de serviço em três cópias, acompanhado pelo burburinho das conversas cheias de reclamação dos colegas, marcam o tom do “rito de iniciação” promovido pela SEED aos seus novos funcionários. Como não há nenhum protocolo de apresentação, boas vindas, treinamento ou formação, cada um segue para sua escola para que lá receba as instruções da “Semana Pedagógica”, que, teoricamente, seria um espaço para isso. Segundo a SEED, a semana pedagógica:

É um evento que tem como objetivo promover a formação continuada dos profissionais da educação através de discussões pautadas em aportes teóricos relevantes sobre temas emergentes que afetam o cotidiano da sala de aula, bem como o processo de ensino e aprendizagem, de modo a fundamentar os profissionais da educação para o planejamento do semestre letivo.

A Semana Pedagógica acontece no primeiro e no segundo semestre de cada ano, conforme definido no calendário escolar vigente. **Público alvo:** Essa formação é destinada a todos os profissionais que atuam nas escolas, NRE e Secretaria Estadual de Educação. (PARANÁ, 2017)

Essas atividades são conduzidas pelas equipes pedagógicas das escolas, que as aplicam e realizam espécies de avaliações com os professores. O desenvolvimento dessas semanas depende muito da disposição das equipes em executar as cartilhas enviadas pela Secretaria (com atividades, textos e exercícios que são mal vistos pelos professores, ora por aparentarem não condizentes com o nível intelectual do seu público, ora por serem formas de controle com aspectos constrangedores).

Nas experiências que tive, os professores sempre foram resistentes em realizar as atividades das semanas pedagógicas, mas o que mais me chamava atenção, assim como em reuniões docentes, conselhos escolares, cursos, etc., era a frequente postura de *contestação conservadora* de vários colegas professores em relação a essas atividades.

O que estou chamando, neste momento, de *contestação conservadora* é uma espécie de comportamento de indisciplina generalizada, mas executada de modo individual, sem uma consciência expressa e organizada da finalidade ou da origem do comportamento. Não é uma desobediência com a intenção de subverter uma ordem geral, ou contestar uma economia das relações políticas que se engendram na instituição escolar, antes, parece mais um modo de vocalizar a sua presença, invisibilizada pelo contexto. O que evidenciava isso era o fato de que mesmos incomodados com a proposta das semanas pedagógicas, a reação dos colegas não era propor estratégias para alterar a atividade, ou se mobilizar coletivamente para resolver a questão. A saída, normalmente, era diminuir o trabalho das colegas pedagogas, com brincadeiras jocosas, falta de atenção e interesse em participar das atividades. Normalmente, os indisciplinados eram professores (homens) e quem coordenava as atividades, as pedagogas (mulheres).

Em um primeiro olhar, parece não haver qualquer distinção entre o que observávamos como indisciplina dos alunos e esse tipo de prática dos professores. Ficamos com a impressão de que esses professores, em espaços que reproduzem jogos, tensões e conflitos típicos da sala de aula, assumem as fachadas de seus alunos mais “indisciplinados”, como uma espécie de recurso para ir à forra, adotando as linhas de ação de desafio no interior da ordem aparente.

Em uma tarde de setembro de 2015, em um sábado, durante os trabalhos da formação continuada em uma das escolas, cheguei a testemunhar uma briga entre colegas por conta da liberação da lista de chamada. Por muito pouco, não chegaram às vias de fato. Na mesma escola, o ex-diretor, havia sido recém aprovado para o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) na UEL. Sua fala marcou bem minha memória, pois disse que quando estivesse no PDE iria “tocar o terror”. Falava que ia se sentar no fundo da sala e só assistiria as aulas de óculos escuros.

Essa fala e várias outras situações exemplares, ajudaram-me a compreender uma situação pela qual havia passado e me provocara desconforto. Poucos meses antes de começar as aulas, tive a oportunidade de participar de um cerimonial de encerramento de uma turma do PDE-UEL. Na ocasião, os coordenadores do curso, pediram por diversas vezes que os formandos ficassem em silêncio, pois muitos deles conversavam durante a palestra. Os organizadores da cerimônia repreendiam os formandos dizendo que professores com aquele nível de formação não poderiam se comportar como alunos de “5ª série”. Essa fala também ouvi muitas outras vezes nas assembleias da APP (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná) no grande auditório do Paraná Clube da Avenida Kenedy, em Curitiba. Isso acontecia quando os dirigentes sindicais se voltavam aos colegas pedindo silêncio para que a alguém pudesse falar no púlpito. Quando se desejava demonstrar insatisfação com o comportamento coletivo docente, falava-se que se comportavam como uma “5ª série” ou “aquela 6ªD” e isso significava entre outras coisas: desordem, imaturidade, falta de bom senso, irresponsabilidade, incapacidade de diálogo, restrição de raciocínio e, acima de tudo, barulho. Esse estereótipo tem duas camadas de sentido que cumpre resgatar: primeiro diz algo depreciativo em relação às expectativas que se tem de uma 5ª ou 6ª série, transformando-as em ofensas, o que contribui para a depreciação simbólica da escola, dos alunos, das crianças e dos adolescentes. Segundo, utiliza-se o termo para enquadrar os professores, imputando-lhes as fachadas de seus alunos, especialmente aqueles que lhes incomodam pela indisciplina, o que contribui para que eles incorporem a fachada, recebam a bronca e a repliquem logo mais em seus alunos já estigmatizados.

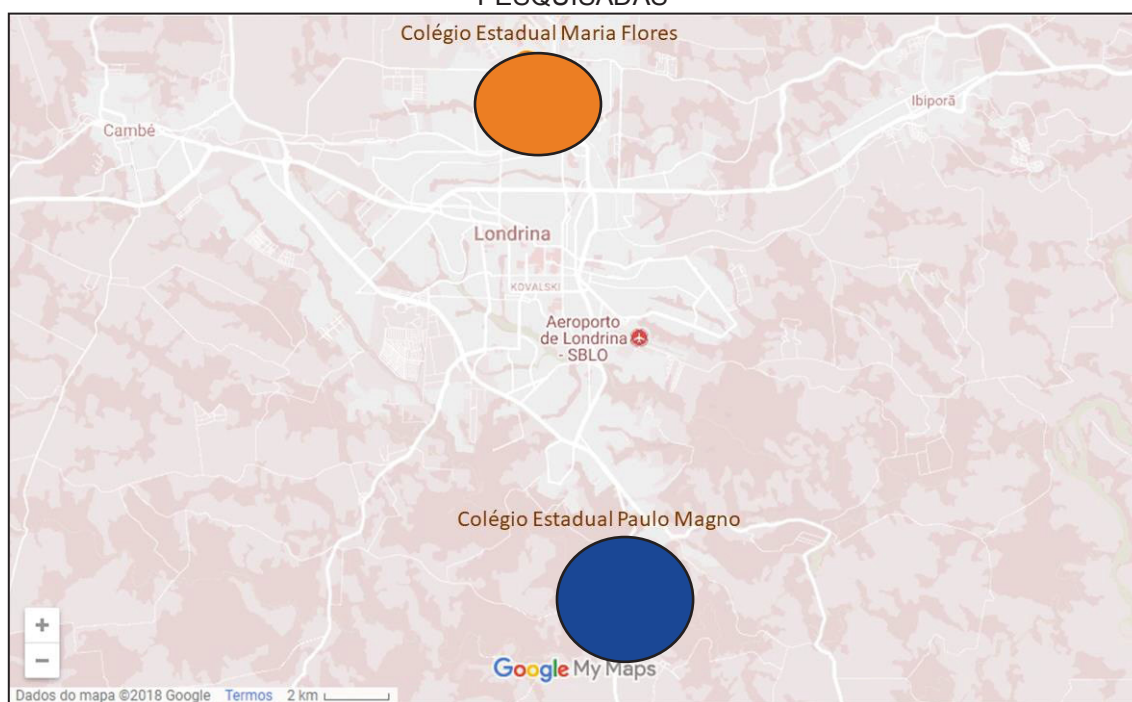
O espírito de dessa noção de 5ª série e do barulho, com todos os desdobramentos possíveis é/foi a porta de entrada para o início dos trabalhos.

II. AS ESCOLAS

O Paulo Magno fica em um bairro afastado do centro da cidade de Londrina (cf. Mapa da figura 6, a seguir). É necessário pegar um trecho da rodovia para chegar até lá e o bairro faz divisa, através de um viaduto, com outro

mais conhecido e mais estigmatizado como um local de violência e carência, o Vale da Esperança. Ambos são “territórios de baixo prestígio social no meio londrinense” (SOUZA, 2014), com escassa infraestrutura urbana e distante (para os padrões de uma cidade de porte médio) do centro da cidade.

FIGURA 6 MAPA DE LONDRINA COM INDICAÇÃO DA REGIÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS



FONTE: CORREIA LIMA, 2018 (adaptado do Google Maps, 2017)

De acordo com dados dos Indicadores Educacionais do INEP (BRASIL, 2018b), baseando-se no Censo Escolar da Educação Básica de 2013⁶⁴, o nível socioeconômico dos estudantes do Paulo Magno era, em valor absoluto, 50,25. Isso caracteriza um nível médio-alto para os padrões nacionais, cuja média era de 48,64 ainda assim, abaixo da média paranaense que era 52,24 e londrinense que era de 55,85. Segundo a mesma fonte (atualizada em 2015) 100% dos docentes dessa escola possuíam formação superior e 95,3 % dos que lá atuavam possuíam formação superior de licenciatura na mesma disciplina que

⁶⁴ Censo realizado em 2013, mas atualizado anualmente, conforme Nota Técnica 020/2014 INEP, Diretoria de Estatística Educacionais, Ministério da Educação (BRASIL, 2014a).

lecionavam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído. Já a taxa de distorção idade-série no Ensino Médio do Paulo Magno, naquele ano, era de 41,7%. Sendo: 1ª série 40,6%; 2ª série 50%; 3ª série 32,6%. São números que contrastam bem com a realidade estadual e municipal, pois em média da taxa de distorção idade-série no Estado do Paraná era de 14,98% e no município de Londrina de 22,33%, em 2015.

Em uma das primeiras conversas que tive com os alunos, perguntei sobre como era morar no bairro. Tirando aqueles que me responderam com o desdém de quem desconfia de seu interlocutor, vários afirmaram que gostavam de morar ali, especialmente pelo convívio comunitário entre amigos e familiares. Demonstravam também alguma antipatia ou rivalidade com os moradores do bairro vizinho, embora alguns alunos da escola morassem lá. Segundo a diretora, parte dos alunos trabalhava para um grupo organizado de tráfico de drogas que desenvolvia suas atividades no bairro.

Era comum a diretora comentar na sala dos professores, ora o purgatório da escola, ora o confessionário, que quando havia um problema maior com algum "aluno/funcionário" do tráfico, ela chamava o "patrão"⁶⁵ para conversar e eles resolvem por lá. Contou ainda, que estabeleceu com os traficantes uma espécie de pacto, no qual ela não se meteria nas atividades deles no bairro, não acionaria a patrulha escolar quando houvesse algum problema com alunos na escola enquanto eles não autorizariam a venda e o consumo de drogas na escola e resolveriam problemas com alunos ligados ao movimento. O quadro de relações sociais do território em que a escola estava inserida requiritava um esforço multidisciplinar das áreas da saúde, habitação, segurança, planejamento urbano, educação e assistência social, mas no lugar do empreendimento de recursos ampliados, de estudos e ações mais incisivas do Estado, o bairro e sua escola estavam relegados aos esforços limitados de sua comunidade.

No Paulo Magno, já pude perceber alguns alunos sob nítido efeito de entorpecentes em sala de aula. Longe disso ser um problema específico dessa escola, pois alunos entorpecidos, embriagados podem ser facilmente

⁶⁵ Modo de se referir àquele que exerce o papel de liderança entre os traficantes.

encontrados em escolas centrais, particulares, universidades públicas e privadas, a questão é que lá o *estigma* atuava, alguns professores e especialmente a diretora referia-se aos próprios alunos como “drogados-bandidos”.

Entretanto, a despeito dessa mobilização de símbolos depreciativos, a escola era muito calma e com poucos alunos matriculados, cerca de 150 nos períodos matutino e noturno. Esses poucos alunos tinham uma frequência ainda mais baixa no período noturno, no qual eu trabalhava. A evasão era um fator muito recorrente., havia, por exemplo, uma turma de segundo ano que possuía 18 alunos na pauta, mas nunca cheguei a ter uma aula com mais de 10 alunos, não raro, dei aulas para 2 ou 3 alunos.

A outra escola na qual havia assumido as aulas de Sociologia em Londrina, o C.E. Maria Flores, situado na zona norte da cidade, era maior e atendia cerca de 360 alunos de uma região mais populosa da cidade. Ali, o que marcou minha experiência foi a diferença notável entre as situações das turmas matutinas e noturnas.

De acordo o INEP, o nível socioeconômico em 2013 dos alunos Maria Flores era, em valor absoluto, 53,09, caracterizando nível médio-alto. Estava acima das médias brasileira e paranaense, porém abaixo da londrinense. Em 2015, 94,9% dos docentes dessa escola possuíam formação superior e 82,7 % dos que lá atuavam possuíam formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionavam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído. 12,5% dos docentes possuíam licenciatura em área diferente daquela que lecionava, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que lecionava. 4,8% não possuíam Ensino Superior. Já a taxa de distorção idade-série no Maria Flores, naquele ano, era de 25,2% em todo o Ensino Médio, sendo: 1ª série 28,3%; 2ª série 24,4%; 3ª série 21,1%. Assim como no Paulo Magno, tratam-se de números que contrastam com a realidade estadual, mas se aproximam da média municipal.

Havia um descuido ou descrédito especialmente em relação às turmas do período noturno, as aulas frequentemente eram encerradas antes do horário previsto, as cobranças em termos de atividades curriculares eram mínimas e os próprios alunos e professores pareciam jogar um jogo com regras tácitas, nas

quais os alunos não cobriam preparo e cuidado com as aulas e os professores seriam indulgentes quanto ao desempenho. Um aluno de um dos meus primeiros anos, chegou a dizer para que eu não ficasse me preocupando muito com eles, porque ali ninguém ligava mesmo. Sempre tinha sido assim. Mesmo com o alerta, segui insistindo, procurando abordagens alternativas para trabalhar com as turmas.

Londrina, 19 de agosto de 2015 – Maria Flores

No final da noite, fizemos uma reunião, um pré-conselho escolar sobre quais alunos deveriam ser reprovados e quais deveríamos buscar meios de “empurrar” para a próxima etapa. A reunião foi caótica, como vem sendo todas as reuniões escolares. Os colegas aparentam quase todos um avançado estágio de estafa intelectual e emocional. O colega de arte me sugeriu, melindroso por fazê-lo, que eu diminuísse o nível. Mal sabe ele que praticamente já ignorei os níveis aceitáveis por mim mesmo, quanto mais os almejados pelo currículo.

Não foi apenas naquele dia de pré-conselho de classe, quando o colega de Arte me sugeriu diminuir o nível que evidenciou o quanto os trabalhos de ensino podiam ser rebaixados naquele contexto; em outra oportunidade, compadecendo-se de minha irritação, uma colega de Geografia veio me oferecer uma saída, dizendo que com ela funcionava muito bem, tratava-se de um jogo de caça palavras que ela passava para os alunos do Ensino Médio. Um caça palavras com conceitos de sua disciplina para os alunos localizarem os termos. Um colega da Física, em outra oportunidade, disse que no seu caso o que funcionava era passar a prova no quadro e resolvê-la no primeiro horário, e, em seguida, no segundo, entregava a mesma prova para os alunos realizarem. Bastava copiar o que haviam acabado de resolver. O aluno não precisaria saber nada da ciência em questão, apenas copiar o que estava no quadro e replicar na avaliação. Na ocasião em que me contou isso, o colega reclamava que ainda assim alguns não davam conta.

Muitos colegas realizam os esforços de trabalho em um grande nível de saturação, pois atuam em dois ou mais turnos, em etapas diferentes de ensino, em mais de uma disciplina, em mais de uma escola e atendem a números

elevados de alunos. Isso compromete as possibilidades de aprofundamento nas estratégias e no comprometimento com a qualidade do ensino.

Um importante dado que o Censo Escolar fornece a respeito das condições docentes que caracterizam a realidade escolar é a análise de esforço docente, um “indicador que mensura o esforço empreendido pelos docentes da educação básica brasileira no exercício de sua profissão” (BRASIL, 2014c, s.n.). Consiste em uma análise baseada nas seguintes características:

- (1) número de escolas em que atua;
- (2) número de turnos de trabalho;
- (3) número de alunos atendidos;
- (4) número de etapas nas quais leciona.

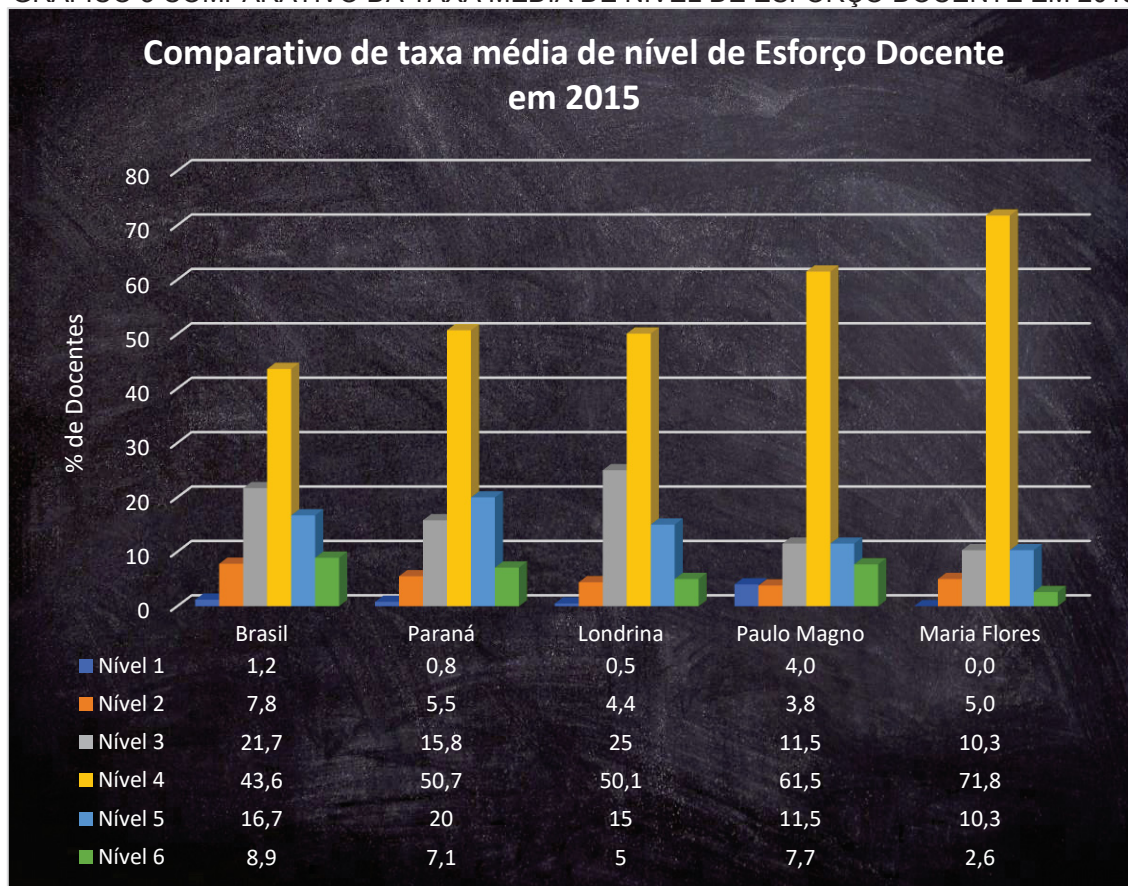
Considerando a reunião dessas características, o corpo técnico do INEP criou uma escala de seis níveis de esforço na qual o nível 1 representa o grupo de menor esforço e o nível 6 o de maior esforço.

Em nota técnica, o INEP apresentou uma descrição dos níveis baseada na distribuição empírica das variáveis. Nela, temos o seguinte quadro:

- Nível 1 Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
 - Nível 2 Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
 - Nível 3 Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.
 - Nível 4 Docentes que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.
 - Nível 5 Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.
 - Nível 6 Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.
- (BRASIL, 2014c, s.n.)

O gráfico 3, na sequência, indica os níveis de esforço docente nas duas escolas em que trabalhei durante o ano de 2015, comparados com os dados relativos ao país, estado e município.

GRÁFICO 3 COMPARATIVO DA TAXA MÉDIA DE NÍVEL DE ESFORÇO DOCENTE EM 2015

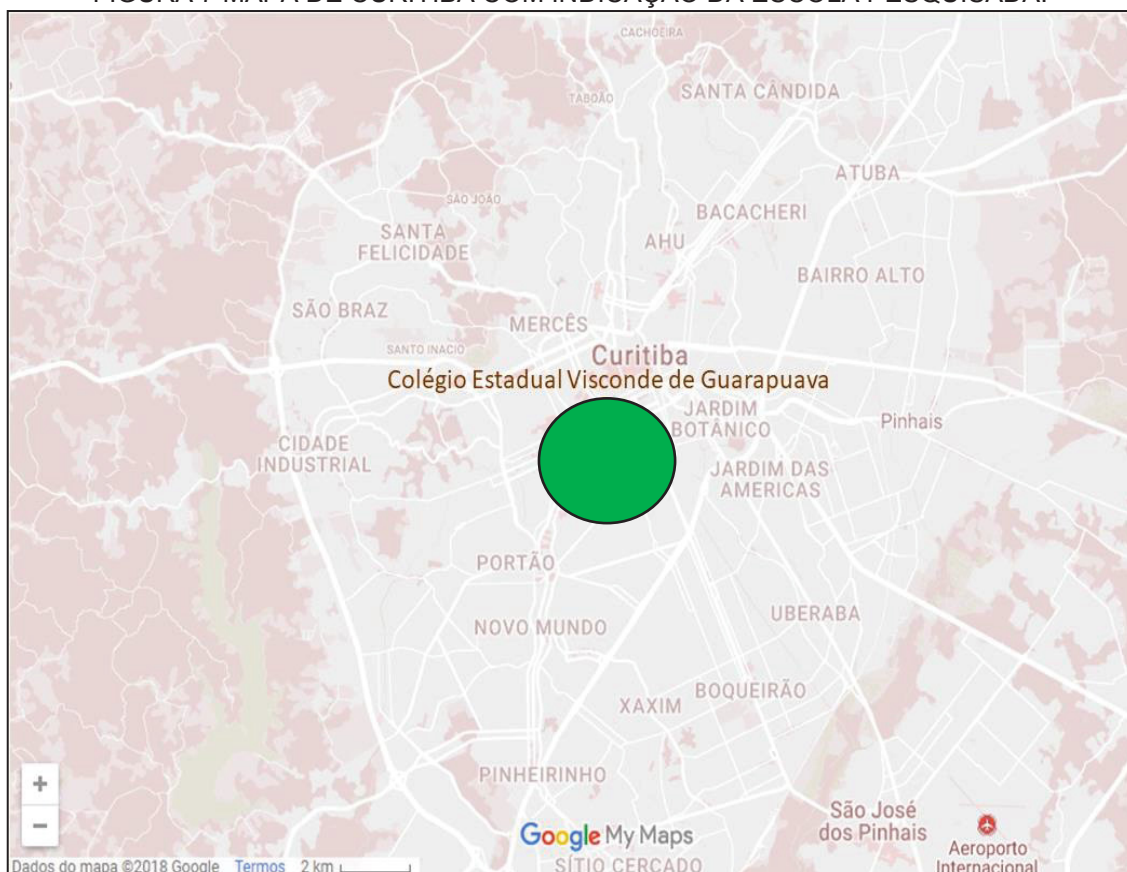


FONTE: INEP - Indicadores Educacionais (BRASIL, 2018b), adaptado por CORREIA LIMA, 2018

Notavelmente, a maioria dos professores está no nível 4 de esforço e seria razoável afirmar que isso representa um obstáculo para lidar com os desafios cotidianos das escolas.

No ano seguinte, em 2016, assumi as aulas de Sociologia do C.E. Visconde de Guarapuava, uma escola pública do centro de Curitiba, (cf. Mapa figura 7). Trata-se de uma escola que possuía 367 alunos matriculados em 12 turmas, sendo 6 do Ensino Fundamental, no período vespertino, e 6 do ensino médio, no período matutino. O Ensino Médio contava com 18 professores, duas pedagogas, e outros 8 funcionários gerais, além do diretor, um ex-professor de Física que se mantém eleito há 18 anos. A estrutura física que abriga essa comunidade de alunos e profissionais do ensino passou por diversas denominações, regimes de ensino ou organização, mas desde sua fundação, em 1911, sempre serviu ao propósito escolar.

FIGURA 7 MAPA DE CURITIBA COM INDICAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA.



FONTE: CORREIA LIMA, 2018 (adaptado do Google Maps, 2017)

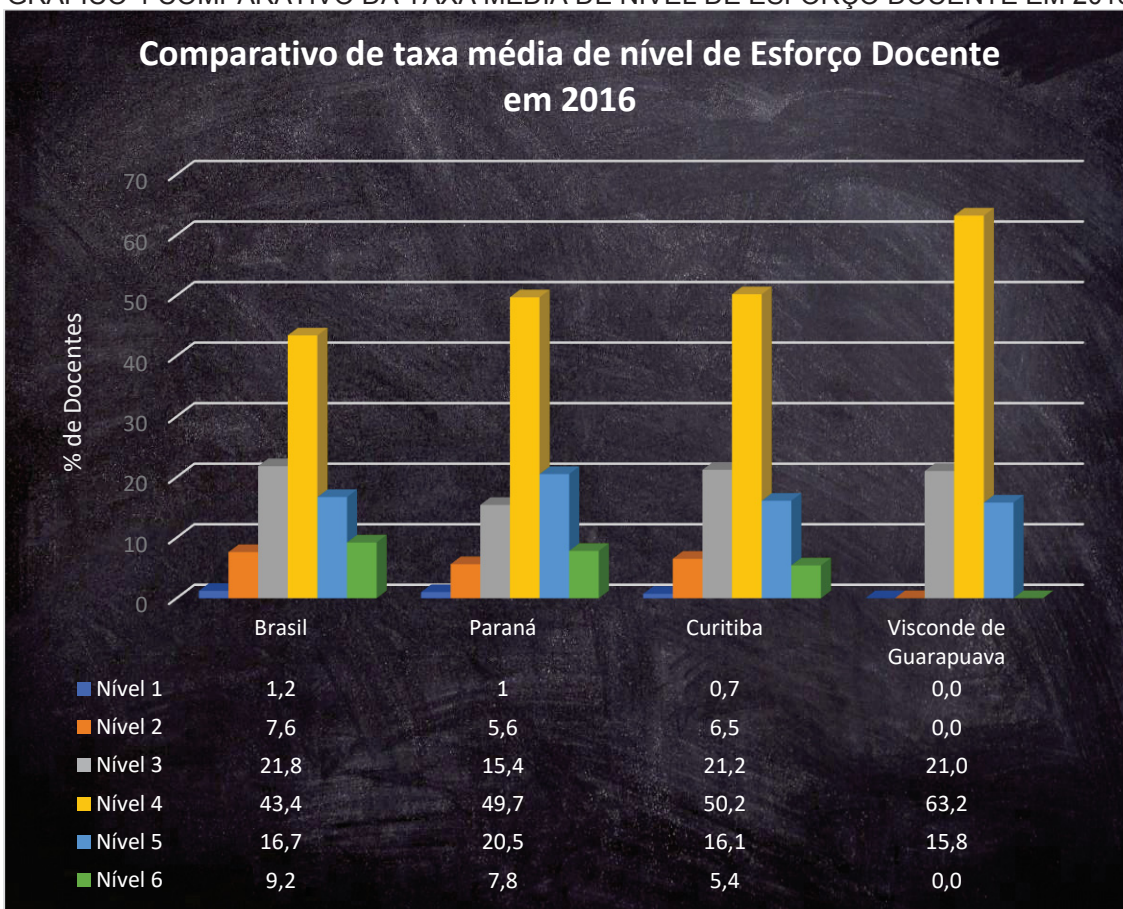
Os dados do INEP indicam que em 2013 o nível socioeconômico dos alunos Visconde de Guarapuava era de 57,92, caracterizando nível alto. Estava acima da média paranaense e muito próxima da curitibana que era de 57,63. Em 2016, todos os docentes dessa escola possuíam formação superior, mas apenas 75,0% dos que lá atuavam possuíam formação superior com licenciatura na mesma disciplina que lecionavam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído. 8,3% possuíam formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica. Outros 8,3% dos docentes possuíam licenciatura em área diferente daquela que lecionava, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que lecionava. Ainda, 8,4% possuíam ensino superior em áreas diversas que não correspondem às disciplinas do Ensino Médio.

Em 2016, no Brasil, a taxa média de distorção idade-série no Ensino Médio estava em 24,9%; no Paraná - 20,3%; em Curitiba - 17,9%; no Visconde

de Guarapuava - 14,2%. Nessa escolar, a distorção por série era: 1ª série 26,9%; 2ª série 8,2%; 3ª série 10,4%.

Comparando o nível de esforço docente no Visconde de Guarapuava aos dados referentes ao país, estado e município, percebemos que o típico esforço docente dessa escola era, na maioria dos casos, de nível 4 (cf. Gráfico 4) em 2016, de modo ainda mais acentuado do que nas realidades nacional, estadual e municipal.

GRÁFICO 4 COMPARATIVO DA TAXA MÉDIA DE NÍVEL DE ESFORÇO DOCENTE EM 2016



FONTE: INEP- Indicadores Educacionais (BRASIL, 2018b), adaptado por CORREIA LIMA, 2018.

Os dados demonstram que o cenário em Curitiba era semelhante ao quadro que havia vivenciado em Londrina, mas com o detalhe de que no Visconde de Guarapuava não havia docentes qualificados nos níveis de esforço 1 e 2. Ou seja, aqueles que poderiam dar melhor atenção para escola, trabalhando somente nela e com um grupo reduzido de alunos.

Levantando os dados do ano de 2016, também notamos que houve uma sensível piora em relação à 2015 nas condições docentes em âmbitos nacional e estadual, pois mais professores passaram para os níveis de esforço 5 e 6. No Paraná houve um aumento de 0,5% de docentes qualificados em nível 5 e 0,7% em nível 6 e no Brasil, o aumento foi de 0,3% no nível 6. Considerando o total de docentes que dão aulas para o Ensino Médio, 519.883 (INEP, 2017)⁶⁶. No Brasil, 49.829 professores estavam qualificados no nível 6 e 85.780 no nível 5. Com esses números, podemos estimar que entre 3 a 4 milhões de estudantes do Ensino Médio são ensinados por professores sobrecarregados.

O público estudantil do Visconde de Guarapuava é marcado pela diversidade/desigualdade em algumas dimensões. Primeiramente, a regional: os alunos que se matriculam na escola são de diversas regiões da cidade ou da área metropolitana, isso provavelmente pela proximidade em relação aos trabalhos dos pais, ou pela expectativa da escola ser de qualidade superior àquelas das periferias. Alguns alunos me contaram que saem de casa às 5 horas da manhã para chegar ainda na primeira aula às 7h20, outros podem sair de casa às 7h15, sem risco de se atrasar. Isso porque, além dos alunos de diversas regiões, também encontramos alguns que moram nas proximidades e podem vir para a escola caminhando.

Outra dimensão é a percepção da desigualdade econômica entre os alunos da escola: em uma mesma turma havia um aluno que vinha todo dia para escola com um motorista da família e outro que deixou de vir por não ter condições de pagar o transporte, segundo uma das pedagogas⁶⁷.

Alguns alunos do Visconde eram egressos do sistema particular. Vários, especialmente nos 3º anos, realizavam cursinhos pré-vestibular pagos. Quando falavam das escolas particulares, normalmente se referiam a uma escola que

⁶⁶ Esse dado não se refere aos docentes que dão aula exclusivamente para o Ensino Médio, mas àqueles que também dão aula para o Ensino Médio, muitas vezes acumulando aulas em outras etapas de Ensino.

⁶⁷ O Município de Curitiba possui um programa de transporte escolar que abona 50% do preço da passagem para os estudantes, mas em 2016 apenas 19.393 estudantes receberam o desconto (GAZETA DO POVO, 2017, s.n.) em um universo de 424.940 (INEP, 2017) estudantes da Educação Básica.

ficava muito próxima e pertence à uma rede particular conhecida da cidade. Parte significativa dos egressos, contava que estava frequentando a escola pública ou por contenção de gastos em casa, ou por punição pelo rendimento abaixo do esperado em uma escola privada. Um aluno do segundo ano disse que seus familiares, apesar de serem muito ricos, queriam que ele experimentasse o convívio com pessoas de outras classes sociais para ser um líder mais eficaz no futuro.

Alunos de várias escolas da região se encontravam na hora do almoço, após as aulas da manhã, em um shopping center próximo que ficava bem cheio de jovens nesse horário. O shopping com seus critérios de seleção e exclusão assumia o espaço de interação e ponto de encontro para vários deles.

III. A VIDA NA ESCOLA: FRAGMENTOS, MEMÓRIAS E SENSAÇÕES

A narrativa e análise de um dia repleto de eventos que expressam a diversidade e a riqueza interacional de uma escola é nossa fonte inicial para um mergulho ainda mais profundo na experiência de ensino de Sociologia.

A seguir, apresento o relato do dia 08 de junho de 2016, vivenciado no Visconde de Guarapuava.

Dia 08 de junho de 2016 – Visconde de Guarapuava
<p>Dia ensolarado e gelado, faz 8º graus em Curitiba. Hoje foi um dia atípico não pelo tipo das ocorrências, mas pelo volume. O desgaste físico, intelectual e emocional foi alto por conta disso.</p> <p>Chego em cima da hora, passo rapidamente na sala dos professores para pegar meu material e os livros das turmas.</p> <p>Primeira aula, 7h20, 2º ano C, poucos alunos e a maioria com muito sono. As primeiras aulas são as mais complicadas. Os alunos, quando conseguem chegar no horário, estão ou com muito sono, ou conversando entre si para a atualização das novidades. Procuro não puxar muito nas primeiras aulas.</p> <p>Os alunos estavam muito ansiosos por suas notas, eu disse que já havia corrigido tudo, mas só entregaria as avaliações na semana que vem, pois ainda não tinha passado as notas para o livro.</p>

Uma das atividades que consomem mais tempo e paciência no período de hora atividade é o enfadonho preenchimento do Livro Registro de Classe com conteúdo e notas. Trata-se de um arcaico instrumento de controle do trabalho

docente que, após seu uso durante o ano, é arquivado para a leitura minuciosa das traças. Curiosamente, nas três escolas que trabalhei nos últimos anos, o tema “*tocar fogo nesses livros*” veio à tona nas salas dos professores.

Dia 08 de junho de 2016 – Visconde de Guarapuava

Nessa turma, passei no quadro o texto didático Cultura e Interação Cultural.

Sociologia/ Cultura e Interação Cultural

O conceito de cultura permite entender ao mesmo tempo a unidade e a diversidade dos modos de existência humana. Articuladas essas duas perspectivas contribuem para entender a humanidade como unidade que se realiza na diferença.

Cultura no singular – sintetizar determinadas capacidades de atributos universais nos seres humanos, tais como imaginação simbólica, a linguagem, a consciência de si, o raciocínio – que distinguem a condição existencial da humanidade.

Os humanos compartilham da capacidade de imprimir significado a sua experiência, o que lhes permite produzir, adquirir, transmitir e transformar cultura.

Culturas plurais – variedade das produções humanas – formas de pensamento, conhecimento, moral, crença, língua etc... que distinguem modos de vida de grupos humanos e de sociedades humanas particulares.

Existem tantas culturas quanto forem as sociedades. As culturas são sistemas partilhados de símbolos, como a linguagem, que são veículos de significação. As culturas representam formas criativas e igualmente legítimas de realização da existência humana.

Após passar o texto no quadro, com lentidão por conta da grafia horrorosa, tive apenas a oportunidade de iniciar a discussão. Os alunos aparentaram satisfação com isso.

Muitas vezes, apenas copiar em silêncio é o que a turma espera, algo que é difícil de aceitar e provoca frustração para professores novos como eu. É como se a escola sugerisse espaços de uma espécie de “armistício”, no qual o

professor deixa um texto no quadro, os alunos copiam distraídos, o tempo passa, o sinal bate e todos seguem suas vidas. Em pouco tempo de Ensino Médio, fui me reconhecendo nesse ciclo de indulgências e procurava, nas brechas, ensinar com o melhor que dispunha.

Dia 08 de junho de 2016 – Visconde de Guarapuava

Mas, hoje não, ainda contava com preciosos 10 minutos. Meu caminho foi oralmente ressaltar a ideia de cultura como sistema de símbolos significantes compartilhado. Retomei com eles a ideia de símbolo trabalhada na aula passada e afirmei que havia diferenças entre a linguagem humana, centrada nos símbolos e a animal, centrada nas mensagens. A ideia seria chegar na noção de cultura por aí e, depois disso, desdobrá-la na sua característica de ser algo que promove a unidade e a diferença entre os humanos. Diferenciáramos a ideia de cultura (singular) e culturas (plurais). Projetava até o final da aula, apresentar a proposição de Boaventura de Souza Santos⁶⁸.

Tenho a intenção de interpretar com os alunos a ideia e desenvolver uma atividade avaliativa provocada pela proposição e conteúdo. Mas o sinal tocou e isso teria que ficar para semana seguinte.

No intervalo, recebi Esmeralda, estagiária, aluna do professor Rutilo que se formará no final do ano. Ela vem me acompanhando nas quartas-feiras e está preparando algumas atividades para realizar como parte dos trabalhos de formação. Esmeralda é uma excelente companhia, muito atenta, observadora e reflexiva.

A presença da estagiária nas aulas provocava efeitos nos alunos e em mim. Creio que nós desejávamos passar para ela uma impressão de que jogávamos um jogo limpo na escola. Sua presença significava, de algum modo, uma relação entre a nossa sala de aula com uma instituição simbolicamente valorizada e reconhecida como referência em termos de conhecimento e status, a Universidade Federal do Paraná. Em uma cooperação voluntária entre todos durante o jogo ritual da aula, era possível perceber uma maior disposição coletiva em preservarmos as fachadas e a cena. De modo geral, os alunos ficavam mais

⁶⁸ A proposição mencionada era: “Temos o direito de ser iguais quando nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.” (SANTOS, 2003, p.56).

participativos e menos agitados e eu me esforçava mais no cuidado com as palavras e cadência das aulas. A oportunidade gerada nos levava, muitas vezes, a proporcionar momentos especiais de reflexão, ensino e aprendizagem. Hoje, por conta da experiência que tive com Esmeralda, compreendo melhor os professores Aldebarã e Arles, cujas aulas eu observava durante a pesquisa do mestrado. Eles diziam que sentiam algo como um misto de respaldo, companheirismo e responsabilidades ampliadas com minha presença em suas salas de aula, sentimento análogo ao que tive com os estagiários.

Receber estagiários em sala é, com todos os possíveis problemas, um dos melhores aportes que se pode pensar para a atividade docente. Compartilhar as fortunas e vicissitudes da vida escolar com colegas em formação é antídoto contra a solidão que, muitas vezes, acompanha o trabalho docente. Os momentos de debater sobre os desafios da escola são especialmente valiosos e sempre que pude, convidei os estagiários para pensarmos juntos os caminhos das aulas. Com eles nas salas e nos intervalos, sentia-me respaldado por uma junta de profissionais com lastro institucional para além da escola. Aliás, o professor da Educação Básica, só assume a linha de um intelectual público, responsável pela circulação de conhecimentos e saberes voltados para a qualificação da sociedade, quando se reconhece com esse tipo de respaldo. Contudo, tê-los por perto forçava um desgaste de manutenção de fachada que não ocorreria sem sua presença.

Além disso, minha principal preocupação em relação aos estagiários era o risco de quebrar suas expectativas de ação em relação à escola e ao magistério. O que é algo ambíguo, pois, certamente, é apropriado que o professor em formação tenha medidas realistas sobre a realidade escolar que virá a ser seu local de ofício. Contudo, o contato com as facetas desgastantes, ineficazes e precárias da realidade também pode representar um desestímulo para um futuro professor que poderia contribuir para a transformação do campo.

É delicado o balanço entre o empuxo da utopia que impulsiona e o choque de realidade que com sua frenagem nos arrasta com violência para as reproduções dos padrões institucionais.

Contei para ela (Esmeralda) o que havia realizado na aula. Nós escolhemos essa turma, o 2º C para a realização de suas regências, programadas para as próximas duas aulas. Fomos até a biblioteca verificar se a escola havia recebido o material que ela gostaria de utilizar, o RPG indígena. Não. A biblioteca da escola não possui o material.

Quando estava prestes a contar para ela quais eram os planos para a sequência, o professor Rutilo chegou e começamos a conversar sobre seu plano de aula. Um excelente projeto de aula a ser trabalhado com um mito indígena. Contei para Rutilo sobre a proposta de sequência com os segundos anos com trecho de Boaventura e disse para ele que no ano anterior havia solicitado para meus alunos que desenvolvessem redações sobre a questão, mas não gostara do resultado.

Neste ano queria fazer algo diferente, talvez a criação de situações que explicitassem as proposições “diferença que inferioriza e igualdade que descaracteriza”. Ele disse que poderíamos criar algo legal com uma dinâmica que já haviam realizado em outras ocasiões. Era um jogo no qual, em grupos, os alunos deveriam formar equipes de 10 membros para alguma espécie de competição com personagens fictícios. Eles receberiam um rol com *cards* de 15 personagens, 5 deles teriam algum atributo considerado limitador como cegueira, déficit cognitivo, paralisia, etc... A ideia seria discutir quais critérios foram utilizados para a escolha? Como a lógica da competição opera na sociedade em termos de desigualdade e diferença? Nossa conversa teve que ser interrompida, pois precisávamos subir para o 1º A.

Uma das atividades mais gratificantes da vida docente é o processo criativo que envolve a elaboração das aulas, dos materiais didáticos, das oficinas, dinâmicas e dos jogos. Quando chegamos a executar alguma atividade lúdica e criativa, como a sugerida por Rutilo, com nossas turmas, os efeitos costumam ser muito positivos em termos de engajamento e reflexão. O interesse, envolvimento e comprometimento com as atividades que convidam para a suspensão momentânea dos os papeis sociais de professor, aluno e adolescente, proporcionam, seja com a “brincadeira”, com o jogo ou com um conto, pequenas viagens “liminóides”⁶⁹ que podem reativar as capacidades científicas da dúvida, da imaginação, da inconformidade com o real e imediato e

do prazer pela aventura do desbravamento do desconhecido. Na volta à “realidade” cotidiana pode trazer na bagagem novas conexões cognitivas.

O sentido ao qual aludimos aqui, em relação a liminóides e gêneros liminóides como a brincadeira, aproxima-se da ideia de Victor Turner (2012) que apresenta os apresenta como:

(...) fenômenos que se desenvolvem à parte da economia central e do processo político, ao longo das margens, nas interfaces e interstícios das instituições centrais – eles são plurais, fragmentados e de caráter experimental (TURNER, 2012, p.251).

Durante atividades liminais (ritos religiosos, de iniciação em sociedades secretas, de passagem) ou liminóides (jogos, festas, brincadeiras, esportes) os indivíduos experimentam condições sociais que lhes permitem adotar posições diferentes daquelas habituais, portanto, perceber a realidade e si próprio de modo diverso.

Uma atividade como a sugerida pelo professor Rutilo pode facilitar a comunicação e estimular o raciocínio sociológico que depende, em grande medida, desses deslocamentos ou saltos cognitivos. As possibilidades do desenvolvimento de ideias e aplicação em sala de aula aumentam quando o professor conta com a parceria de programas de estágio universitário, tais como o PET e o PIBID e diminuem quando os professores estão submetidos a níveis altos de esforço docente. Isto é com poucas “horas atividade”, normalmente dedicadas às correções de avaliações e preenchimento dos livros e formulários burocráticos.

Dia 08 de junho de 2016 – Visconde de Guarapuava

Após a chamada, pedi para o Rutilo falar alguma coisa para eles, pois era o primeiro reencontro dele com a turma após a finalização da atividade que fizeram com o conto “Toda dor tem fim” de Maria Valéria Rezende. Ele disse com seu tom de voz caracteristicamente calmo que estava muito satisfeito em ter realizado aquela atividade com eles. Perguntou se eles também estavam satisfeitos. Os alunos responderam que sim. Perguntou se aquele jeito de realizar a atividade era bom. Um aluno, creio que o Walter. Disse que era uma forma que funcionava bem porque todos ficavam muito atentos. Aproveitando o comentário do aluno, ele perguntou por que eles achavam que contar uma história daquele modo prendia mais a atenção. Os alunos demonstraram nos

corpos e olhares atenção e curiosidade. Então ele falou sobre o poder da voz para acalmar, relacionando isso ao afeto e sentimento de segurança entre filho e mãe.

Por fim, mencionou que pelos questionários, a atividade havia sido aprovada por eles por unanimidade. Perguntou se eles topariam fazer novamente. Quase todos disseram sim, apenas Sergei disse que não. Então Rutilo perguntou por que? Ele disse que se todo mundo já havia entendido a história não havia necessidade de repetir. Então ele perguntou, sem ironia, se todo conto contava a mesma história. O próprio Sergei fez que não com a cabeça. E falou:

- Ah, se for outro conto, pode ser...

Rutilo agradeceu mais uma vez à turma e a mim, dizendo para os alunos que eles tinham um excelente professor.

Eu agradei, dizendo que todos nós ficamos mais ricos de espírito com a atividade que tivemos o privilégio de realizar com ele e os alunos puxaram palmas sinceras.

Receber o Rutilo nas turmas dos primeiros anos foi algo tão enriquecedor quanto assustador, porque sua presença como um espectador das minhas aulas (e o contrário também) desafiava uma regra tácita de um código dos professores que me foi sendo revelado e incorporado durante os dois anos de experiência. Trata-se de regra não falada que se refere ao anonimato e à intimidade da defendida “autonomia da sala de aula”. Algo muito delicado na prática docente é partilhar o espaço da “sua” aula com um colega, ou expor para outro professor seu modo de ensinar, de se relacionar com os alunos, de organizar e trabalhar em uma sala de aula.

Outro momento de minha experiência em que essa regra ficou mais evidente foi durante um conselho de classe no qual a pedagoga Isonete, do Maria Flores pediu a todos nós que aumentássemos as médias dos alunos que estavam com notas muito baixas. Relutante, eu perguntei qual seria a consequência se não fizéssemos aquilo. Um colega me advertiu em tom de repreensão dizendo que se eu quisesse alguém do Núcleo (NRE) na minha sala, observando tudo que estava fazendo, o problema seria meu. Se muitos alunos estivessem com notas baixas, a escola poderia ser objeto de intervenção da Secretária de Educação e isso seria um transtorno para todos.

Mesmo que o colega estivesse apenas dizendo coisas sem saber exatamente como funcionam os trabalhos de gestão, acompanhamento e

fiscalização da Secretaria de Educação, seu discurso reforçava a aversão compartilhada pelos docentes a todo tipo de intervenção externa e intrometimento em relação aos procedimentos de ensino de cada um. Inclusive nos conselhos de classe, nas semanas pedagógicas e reuniões de professores, muito raramente se conversava sobre o ofício de cada um em sala de aula.

Dia 08 de junho de 2016

Rutilo saiu e continuamos imediatamente com a chamada para falar da atividade que havia deixado para eles pensarem em casa:

“Por que comer era um fato biológico e almoçar um fato social?”

Pedi para erguerem as mãos os alunos que gostariam de contar suas repostas. Fiquei impressionado e muito satisfeito em verificar que vários deles estavam dispostos a falar. Antes de iniciar com as respostas, coloquei o nome de cada um no quadro. Oito alunos se prontificaram a falar.

Fui ouvindo cada resposta e colocando no quadro os nomes e as palavras chaves. Com as diferentes e interessantes respostas fomos construindo a ideia de que comer é uma necessidade que pode ser realizada a qualquer hora e qualquer lugar, já almoçar tem horário, tem regras, é uma imposição social (coercitiva, externa e anterior), cada família tem um jeito diferente de fazer. O aluno que deu essa última ideia, Charlie, eu usei como exemplo, falando:

- Sim, perfeito! Digamos que hoje (quarta-feira) é dia de lasanha na casa do Charlie. É um hábito da família dele, algo que eles fazem sempre. Mas ainda assim, todos nós sabemos o que é um almoço, embora possa ser vivido e realizado de maneira diferente em cada família, sabemos reconhecer um almoço, não é?

Seguimos com os exemplos e ideias. Todos sabem mais ou menos que o almoço acontece na transição da manhã para a tarde e que até mesmo começamos a sentir fome neste horário, porque acostumamos nosso corpo com esse fato. Isso vale para todos que compartilham dos mesmos padrões sociais (geral). Avançamos para confirmar que o mesmo poderia ser dito sobre o café da manhã, sobre jantares e até sobre o que comemos ou deixamos de comer.

Nesse ponto houve uma ocorrência. Aproveitei o momento para contar que estava ouvindo um podcast que falava exatamente sobre isso:

- Yousuke, por favor me corrija se eu estiver errado. No café da manhã do Japão... (Thália levantava a mão, pedindo entusiasmada a palavra, interrompo e passo para ela a palavra.)

- Professor, você sabia que em El Salvador as pessoas comem feijão no café da manhã?

- Pronto! Nem preciso mais falar que se come arroz no café da manhã do Japão, seu exemplo é ainda melhor!

Enquanto Thália falava mais sobre o que sabia de El Salvador, Wesley interrompeu.

- Japonês come cachorro! (Os colegas próximos riram)

Yousuke ficou nitidamente incomodado. E disse para mim que o que eu estava falando estaria incorreto, que ele não comia arroz no café, comia pão, café, leite quando morava no Japão.

Percebi logo meu erro em usar o exemplo do aluno e procurei corrigir o curso da situação, banalizando a expressão de deboche de Wesley em relação aos costumes japoneses que afetavam diretamente o colega (Yousuke).

Na hora, sem uma alternativa mais inteligente, resolvi chamar a atenção para mim mesmo, dizendo que diferente do Charlie, hoje era dia de brócolis, vagem, jiló e carne de cachorro na minha casa. Por isso não estava com muita vontade de almoçar, porque não curtia jiló, nem vagem.

Nessa inflexão do drama interacional, eu lancei mão de uma estratégia de preservação de fachada que para (GOFFMAN, 2011) poderia bem ser classificada como um processo de evitação, quando se busca preservar a sua fachada ou de outro, banalizando o incidente, deixando de ver, ou fingindo que não fez nada. Na escola, essa modalidade de prática é um protocolo que não só preserva fachadas, mas mantém a instituição em funcionamento. No cotidiano da sala de aula situações assim são muito corriqueiras e se não forem bem solucionadas, podem ser definitivas em termos de relação de ensino-aprendizagem.

Um termo mal colocado, um exemplo que fira ou exponha um aluno ao ridículo, no tenso e movimentado triângulo: aluno – turma – professor, pode resultar em:

- a) Perda de conexão empática com o aluno que passa a associar o professor a uma ameaça à sua integridade psíquica e emocional. Nesses casos suas reações são ou de fuga ou de enfrentamento.
- b) Linchamento simbólico coletivo, quando a turma irrompe a caçoar do aluno que foi exposto.
- c) Revolta da turma contra o professor que não teve compaixão e cumplicidade com o colega, expondo-o ao ridículo.

Em todas as situações, se não houver um balanceamento da situação, o triângulo perde o equilíbrio.

A recente prática/rotina/crença de que para manter os alunos motivados em sala de aula, os professores devem fazer piadas, gracejos, cantar músicas

para decorar conteúdos transformando as salas de aula espaços de galhofa, amplia as situações de possível constrangimento e quebra de confiança no triângulo (aluno-turma-professor). Esse fenômeno atende a uma combinação de fatores, tais como a preponderância do fenômeno da “sociedade do espetáculo”⁷⁰, a grande profusão de cursinhos pré-vestibulares com modelos de aula que se inspiram nos *shows* de *stand up comedy*, e a disseminação, especialmente desde os anos 1990, da fórmula da pedagogia das competências. Sobre os efeitos dessa Ileizi Silva alerta.

Esse discurso consagrou o individualismo pedagógico, a desqualificação das disciplinas tradicionais e das ciências de referência. *Psicologizou* o processo de ensino-aprendizagem e valorizou os **procedimentos de motivação em detrimento dos procedimentos de ensino de alguma coisa para alguém**. O professor ganha um papel para além do técnico, um papel de “entretendedor”, como se fosse um apresentador de auditório. O professor mais animado, mais alegre e criativo passa a ser o “bom” professor. Passamos do ideal de professor técnico para o ideal de técnico-entretendedor. Isso não foi difícil pois essas propostas seduzem facilmente os professores desavisados (SILVA, 2005, p. 13).

Dia 08 de junho de 2016 – Visconde de Guarapuava

Para não me atrapalhar ainda mais na cilada que havia armado para mim mesmo, fiz um outro gancho com as falas dos alunos e comecei a desenvolver uma situação com eles:

- Imaginem vocês, uma mãe e um pai que tem um filho que não quer almoçar. Eles chamam a criança e a criança diz que não quer. Então eles falam, mas você tem que almoçar! E a criança pergunta.
- Por que?
- Porque você precisa de alimento para viver.

⁷⁰ “TESE 6 - O espetáculo, compreendido na sua totalidade, é ao mesmo tempo o resultado e o projeto do modo de produção existente. Ele não é um suplemento ao mundo real, a sua decoração relacionada. É o coração da irrealidade da sociedade real. Sob todas as suas formas particulares, informação ou propaganda, publicidade ou consumo direto de divertimentos, o espetáculo constitui o modelo presente da vida socialmente dominante. Ele é a afirmação onipresente da escolha já feita na produção, e o seu corolário o consumo. Forma e conteúdo do espetáculo são, identicamente, a justificação total das condições e dos fins do sistema existente. O espetáculo é também a presença permanente desta justificação, enquanto ocupação da parte principal do tempo vivido fora da produção moderna.”

TESE 12 - A sociedade que repousa sobre a indústria moderna não é fortuitamente ou superficialmente espetacular, ela é fundamentalmente espetacular. No espetáculo, imagem da economia reinante, o fim não é nada, o desenvolvimento é tudo. O espetáculo não quer chegar a outra coisa senão a si próprio. (DEBORD, 1967, p. 23-24)

E ela diz: - tudo bem, comerei outra hora ou comerei uns fandangos com *Cini* de framboesa⁷¹ ali na televisão.

Encurralados, os pais falam:

- Você vai almoçar a comida de almoço, na mesa, com a família porque é obrigatório, sempre foi assim e sempre será!

Nunca um pai ou uma mãe explicaria para o filho que ele precisava almoçar por se tratar de um rito social de seu grupo, carregado de regras, externas, anteriores, gerais e coercitivas com alguma função relacionada àquilo que faz de cada um de nós integrantes de um todo social mais amplo. Durkheim, um dos primeiros sociólogos começou a prestar atenção para essas coisas que não tinham muito bem uma explicação racional. Como? Por que almoçamos? Ele resolveu chamar isso que estava procurando entender com um nome especial. Que nome é esse, alguém saberia dizer?

Uns 3 ou 4 alunos responderam duvidosos – “Fato social”?

- Exatamente, e olhem só, ele começou a procurar meios de compreender esses fatos (...) Interrompo o que ia comentar para atender Ricardo que com a mão levantada pergunta:

- Professor, foi então por isso, quando as coisas como o almoço ou as coisas da vida social já não podiam mais ser explicadas daquele jeito, pelo “porque sim”, que fizeram a Sociologia? Por isso que existe a Sociologia? Acho que estou entendendo agora, por que existe a Sociologia.

Eu, realmente não esperava uma conexão de sentido tão profunda e imediata. Mais tarde, eu e Esmeralda, com alguma emoção, comentamos sobre como aquele momento havia sido rico. Na hora que Ricardo falou eu até brinquei.

- Olhem para isso – roçando o próprio braço – tão vendo, eu até arrepiei. Perfeito, Ricardo! Você compreendeu exatamente o que estava acontecendo quando Durkheim e outros partiram para o desenvolvimento da Sociologia.

A atividade seguiu por mais alguns minutos em ótimo ritmo e com interação muito acima do habitual. Credito isso à abordagem que o Rutilo havia imprimido com a turma no início da aula e ao notável crescimento do engajamento de alguns alunos como Thália, Pandora, Ricardo, Walter e outros após as atividades com o conto.

Bateu o sinal e tivemos que terminar a conversa.

Na quarta aula, entrei no 2º B. Essa turma estava mais adiantada que seus colegas do 2ºC, pois já haviam copiado o texto sobre Cultura e Interação. Por isso, pude iniciar a explicação, com interrupções para pedir atenção. Em algum momento inicial, perguntei para eles se os animais possuíam linguagem. O processo foi desgastante, pois a turma já agitada como de costume, estava um pouco mais exaltada. Os alunos participavam com questões e exemplos,

⁷¹ Refrigerante local, popular em Curitiba e região.

mas não havia conciliação de fala e escuta. Eles não se escutavam, não me escutavam e eu não os escutava. Uma aluna, a Manoella, em especial, procurava monopolizar a palavra com suas questões e exemplos.

- Quando minha cadela faz algo errado, eu xingo ela de tudo quanto é coisa. Feia, idiota, puta! E ela só fica olhando para minha cara como quem entendeu que fez merda, mas não sabe o que é que eu estou falando.

Apesar da agressividade da forma, achei o exemplo pertinente e disse:

- Ótimo, muito obrigado, guardemos esse exemplo da colega, pois ele será importante, daqui a pouco.

Em alguns intervalos de silêncio, fui alcançando o objetivo de diferenciar uma linguagem baseada em mensagens e uma linguagem centrada nos símbolos significantes (maleáveis). Foi então que Manoella colocou:

- Professor, não concordo! Os animais também têm cultura, muitos ainda melhor que a dos humanos! Por que você acha que somos tão melhores assim?

Respondendo diretamente para ela, tentei argumentar que não se tratava de colocarmos animais e humanos em uma escala, estaríamos apenas falando de formas diferentes de se realizar no mundo. Mas, a aluna, imediatamente depois de colocar seu ponto, virou-se de lado e começou a conversar com a colega que estava verificando alguma coisa no celular.

Foi o momento em que perdi o autocontrole e o objetivo da aula. Sem me dar conta desandei a falar, em tom nervoso que eu estava falando com ela e o mínimo que esperava era atenção em retorno.

Naquele momento, eu havia perdido o aprumo e minha fachada com a turma e estava em risco. Quando isso acontece, o corpo reage espontaneamente enrubescendo o rosto e, tomado por emoções, a mente, a fala, o gestual e o raciocínio se embaralharam. Manoella era uma das alunas mais subversivas da escola e estigmatizada pelos professores, equipe pedagógica e direção. Era uma aluna muito inteligente que não perdia uma oportunidade de derrubar a fachada de professores e colegas, mesmo que isso só reforçasse sua má fama no grupo. Sua “revolta” naquele ambiente comunicava, com raiva, um descontentamento com a instituição, com a dramatização e com o tipo de socialização que lhe era imposta na escola. Eu e o colega da Filosofia, o professor Remo, conversávamos sobre o que poderíamos fazer para conseguir trabalhar melhor com Manoella. Em conversas particulares ela dava sinais de que seria possível melhorar a situação, mas os demais colegas e a direção, sempre que se referiam a ela, consideravam que a melhor alternativa seria a expulsão da escola. Foi o que

acabou acontecendo, após se envolver em diversas brigas com professores e outros alunos.

Dia 08 de junho de 2016 – Visconde de Guarapuava

Manoella me disse: - Professor, pode continuar falando para turma, eu tenho déficit de atenção e sou bipolar. Os colegas a reprimiram, dizendo que aquilo era falta de educação. Parei de falar e caminhei até a mesa à procura de um trecho do livro com alguma questão pertinente para colocar no quadro e comandar uma atividade que os fizessem se calar. Havia me perdido e queria apenas silêncio... folhee o livro por alguns segundos, sem olhar direito, olhei para Esmeralda que via tudo com olhos empáticos e preocupados. Retomei o fôlego e voltei até o centro da sala caminhando lentamente, o que só fez parecer minha ida até a mesa e folheada no livro, um subterfúgio para não explodir. Lembrei-me de G. H. Mead e falei:

- Os animais se comunicam, usam linguagens baseadas em mensagens que representam uma quantidade limitada de ações, alertas, etc. Podem muito bem avisar a chegada de um predador aéreo ou terrestre, dependendo do código. Mas eles, por mais interessantes que sejam, não conseguem, no dia seguinte, contar que um predador visitou o grupo e eles se esconderam. Pois se um macaco, por exemplo, mobilizar o código que significa predador na linguagem do grupo, todos acharão que o predador está ali.

Segui procurando exemplificar com nossa linguagem:

- Hoje de manhã, chegando aqui na escola descí do tubo quando um assaltante colocou a arma na minha cabeça e disse: Entrega tudo, senão te mato, pia!

Os alunos um pouco confusos e mais ou menos atentos, olhavam com desconfiança. Ouvi vindo do pessoal da fila do canto esquerdo que há muito já não davam atenção para o que estava falando alguém perguntando: “o professor foi assaltado?”. Segui:

- Viu? Eu disse isso e ninguém aqui saiu correndo, porque com nosso modo de operar via símbolos podemos fazer isso. Compreendem? Eu posso falar o código arma; assalto; etc... sem que nenhum de vocês entenda de modo literal que há uma arma e um assalto ocorrendo neste exato momento. Apenas nossa linguagem simbólica e nosso adorável hobby de contar histórias de ficção permite isso.

Entre essas falas, Manoella falou duas ou três vezes e eu ignorei. Ela inclusive falou:

- Eu entendi, professor, você está me ignorando. Agora estamos quites.

Mesmo assim, não falei com ela. Sim, eu estava me vingando e devolvendo a ofensa, também estava querendo demonstrar de modo duvidoso, mas com alguma finalidade pedagógica, o quanto a forma como ela se relacionava com o professor afetava o desempenho de ambos. Também estava sem responder

porque não sabia exatamente qual a melhor forma de lidar com ela. Estava com receio de falar algo que poderia me arrepender ainda mais no futuro.

O sinal bateu, três alunos vieram me procurar para perguntar mais sobre o que estávamos tentando desenvolver, outros queriam saber de suas notas. Tentei explicar rapidamente como haveria uma possibilidade de uma linguagem baseada em mensagens tornar-se simbólica. Afirmei que isso dependia muito de um processo de confiança e empatia entre o grupo, que teorias sobre o “elo perdido” se debruçavam sobre essa questão, que estaríamos entrando em um dos mais importantes mistérios sobre quem somos. Tivemos que sair. Gabriela, pôde acompanhar todo o desenvolvimento da situação. Na saída ela comentou.

- Eu queria ver como o Rutilo reagiria com a Manoella na sala. É muito difícil! Ela não veio nos dois dias em que ele fez a atividade com o conto.

Na quinta aula entramos no 1ºB. No intervalo, uma aluna Adriana, havia me dito que teríamos que fazer alguma coisa na aula. Sou o professor representante da turma e eles haviam provocado a professora de Física a ponto de a aula ser interrompida e o diretor assumir a turma. A aluna estava aflita porque o diretor tinha dito que eles haviam feito a professora chorar de nervoso e que poderiam ficar sem professor de Física para o resto do ano.

Entrei em sala com calma e pedi, praticamente gestualmente que eles formassem um círculo. Escrevi no quadro: “Exercício de reflexão, diálogo e silêncio”. Após o círculo formado e a turma um pouco mais calma, comecei a comentar que eles eram individualmente muito inteligentes e capazes, que poderiam voar longe e viver boas vidas se assim quisessem, mas que em grupo os voos poderiam ser muito maiores, que coletivamente eles seriam capazes de crescer muito mais. Contudo, coletivamente também seriam capazes de se anular individualmente e talvez fosse essa uma das coisas que eles estavam realizando enquanto turma. Perguntei se eles topariam fazer um exercício para aguçar uma competência extremamente importante para o desenvolvimento individual e, principalmente, o coletivo, a escuta.

Eles, muito coagidos pelo contexto, aceitaram a atividade. Então pedi que me dissessem o que seria a compreensão. Como ainda estavam com a atividade do conto fresca, logo colocaram as ideias: Colocar-se no lugar do outro; escutar e não julgar. Então perguntei para eles:

- Vamos pensar juntos. Para se colocar no lugar do outro, o que precisamos fazer?

Algum aluno, no fundo da sala falou. “Ter humildade”. Outro, o Denílson brincou “Churrasco na laje”. Não houve espaço para outras gozações, então a risada desafiadora coletiva não emplacou. Boa parte da turma estava compenetrada na atividade, então a piada teve pouca reverberação. Eu prossegui.

- Ter humildade, concordo. Mas o que é mesmo humildade?

Nós fomos construindo o conceito com o acervo que possuíamos, até chegar à conclusão de que seria não se considerar melhor ou superior que ninguém. Então perguntei:

- Quem aqui não é humilde? Eu mesmo levantei a mão. Eles ficaram titubeando, apenas Eurípedes levantou, mas logo vendo que os colegas não o seguiam, abaixou.

- Eu não sou humilde, muitas vezes me considero melhor que outros, mas eu entendo que para compreender, colocar-se no lugar do outro é preciso ser humilde, então podemos trabalhar isso, não é?

- E escutar, o que é preciso para escutarmos?

Chegamos logo na ideia de que para escutar é preciso fazer silêncio e o silêncio pode nos expandir a percepção, mencionei sobre as práticas de retiros budistas, a prece nas diversas religiões, as terapias psicológicas e médicas que valorizam o silêncio como recurso para cura, esclarecimento e aprimoramento humano. Mas isso não era nada fácil, pois tem muito barulho na vida. Eles, alguns com relutância, especialmente Alfredo, Denílson e Eurípedes, aparentaram compreender e apreciar a ideia. Então pedi que em 5 minutos cada um escrevesse em seu caderno o que poderia fazer para aprimorar sua compreensão, nos termos que estavam no quadro.

Perguntei para Esmeralda por quem deveríamos começar a escutar as respostas. - Ela disse:

- Pelas meninas, elas nunca conseguem falar nessa sala.

- Perfeita observação.

Começamos então a ouvir as repostas, pedi aos alunos, como parte do exercício, que permanecessem em silêncio enquanto algum colega estivesse falando sua ideia e dedicassem a máxima atenção. Mencionei que o silêncio não é apenas com a boca, que gestos como aquele que havia ocorrido na aula do segundo ano com a aluna que começou a mexer no celular e conversar logo depois de perguntar algo era um barulho muito alto. Logo depois pensei o quanto foi errado/antiético mencionar como exemplo o ocorrido na outra turma, mesmo sem citar nomes. Já era tarde...

As respostas e a atenção da turma estavam me passando a impressão que a atividade improvisada e sem qualquer fundamento na Sociologia como saber de referência estava se efetivando com algum sucesso {ou então eu estava considerando como sucesso, uma sala silenciosa na última aula do dia}. Um aluno mencionou que para compreendermos uns aos outros seria importante conhecer a história de cada um. Então, conhecendo o contexto da turma aproveitei para pedir licença para perguntar algo para o Eurípedes.

Perguntei para ele se ele conhecia a história da Adriana. Ele disse com um olhar raivoso que não se interessava. Voltei-me para a Adriana e perguntei se ela conhecia a história de Eurípedes, ela disse que não, então perguntei para a turma se eles achavam que desse jeito os colegas teriam possibilidade de compreender um ao outro, a turma disse que não.

Então Eurípedes disse que estava cagando para ela. Foi quando eu interrompi e pedi que todos nós recuássemos, para um momento anterior, pois essa conversa ainda não poderia ser resolvida nesses termos. A turma assentiu com a cabeça e continuamos. Mais um aluno falou, o sinal bateu, pedi que permanecessem sentados e falei.

- Antes de saírem queria perguntar para vocês o seguinte: Hoje nesse círculo, vocês acham que nós fizemos uma reflexão?

- Sim

- Nós dialogamos?

- Sim

- Nós trabalhamos com silêncio?

- Sim

- Boa semana, até quarta.

Sentia-me exausto...

Os alunos saíram, Esmeralda se reuniu com 4 alunas que queriam ficar para conversar mais sobre o que havia acontecido na aula. Enquanto isso, pedi para Eurípedes que viesse falar comigo. Disse para ele que:

- Eu compreendo você, já briguei com professores, já briguei com colegas e já me senti acusado de modo injusto. Só queria te pedir que se acalmasse e depois, exercitasse isso aqui que está no quadro (compreensão) em relação às suas colegas, especialmente em relação à Adriana. Peço isso porque sei, não por ser professor ou sociólogo, mas pela própria experiência da vida que fazendo isso se vive melhor e as coisas passam a ter mais sentido.

- Tá bom, professor... Vou tentar, posso ir?

Ele foi embora e ficamos mais alguns minutos conversando com as meninas sobre a dificuldade de trabalhar com a turma com os fortes conflitos presentes. Destacamos como a tensão de gênero é causa de animosidade na escola. Esmeralda, lembrou, com muita pertinência, que a professora que havia chorado de nervoso na sala era mulher. As alunas entenderam e completaram dizendo que os meninos da turma respeitam muito mais os professores homens. Mencionaram o Germano, professor de História, que praticamente não fala com os alunos e recebe deles o tratamento mais respeitoso.

A professora havia se retirado da sala, quem falou para a turma que ela estava chorando tinha sido o diretor. Em outro dia comentei com ela sobre o ocorrido, que me disse que tinha saído da sala porque estava bem irritada, os alunos estavam “incontroláveis”, mas que não choraria por isso, de modo algum, porque seria patético.

Passando por toda essa situação no 1º B, duas grandes questões integradas afloram: a primeira é relativa ao problema da convivência escolar e a indisciplina como “um índice razoavelmente fidedigno da atmosfera

micropolítica” (AQUINO, 2016, p.668) que pairava sobre a escola. A segunda refere-se à desigualdade de gênero e a luta por reconhecimento travada no interior da escola.

Sobre a indisciplina escolar, são muitos os trabalhos em busca da compreensão do fenômeno, mas antes de pensar em qualquer fórmula para resolvê-lo, Júlio Groppa Aquino alerta para o fato de que a própria definição do que é indisciplina e da necessidade se superá-la se inscreve em uma:

doxa pedagógica contemporânea que insiste em alçar a educação escolar à condição de umbral de um mundo mais ordeiro, mais cordato e, portanto, mais desenvolvido; mundo em que todos subtrairiam a alegria de viver não da aventura de pensar diferente, mas da servidão de aquiescer ao que foi decretado pelos ditames da época (AQUINO, 2016, p.687).

Há essa indisciplina em relação à escola, mas também há na escola algo que se confunde com isso, que é o conflito. Nesse caso, tratam-se de disputas e tensões de diversas dimensões que se modulam na escola, expressando na comunidade escolar, os embates sociais amplos da realidade do país, tais como as desigualdades raciais, de classe e de gênero. Em relação a cada um desses conflitos, a instituição escolar pode servir como espaço de regulação, resolução, estímulo ou reprodução. Isso depende, em grande medida, dos sujeitos em ação de cada comunidade e da forma como a instituição lida com a diversidade e desigualdade de seus alunos.

Alguns profícuos caminhos teórico-metodológicos que trabalharam com investigações das representações sociais de professores e alunos, têm concluído que na prática pedagógica as relações afetivas entre professores e alunos são fatores determinantes na recorrência da indisciplina. O “descompasso entre as expectativas dos professores e as dos alunos” [...] “o lastro moralizante e disciplinador da atuação docente” [que realçam as diferenças existentes para resgatar uma valorização social] (AQUINO, 2016, p.671) demarcam no ambiente escolar a falta de comunhão entre professores e alunos a respeito de um futuro em comum. Ou seja, os projetos de futuro não se combinam, sobretudo, quando informamos verbalmente ou implicitamente que os alunos não serão/terão aquilo que desejariam ser/ter. E que a Escola, antes de lhes prover meios e ferramentas para emancipação, “corrige” suas as condutas, rotas, sonhos e posições.

Durante toda a experiência fui percebendo como a tensão de gênero reproduzida através da socialização dos papéis sociais masculino e feminino nas escolas escalou para um conflito aberto que veio acompanhando o debate público nacional. Na escola, essa questão toma dimensões muito intensas, pois os adolescentes atravessam momentos de definição e demarcação de suas identidades. A subjetivação relativa ao gênero e sexualidade é posta à prova entre eles e como a questão é ponto de inflexão na esfera política, passa a sê-lo na escola também. Os efeitos em termos de ensino de Sociologia também foram sendo gradativamente percebidos pois trabalhar com os conceitos de gênero e sexualidade no começo de 2015 e em 2016 já não eram a mesma experiência.

Os alunos da fila da janela do 1ºB manifestavam aversão às alunas da fila da parede que se engajavam na participação das aulas. Quase sempre que uma delas pedia a palavra, ou emitiam uma opinião, eles tripudiavam com gestos, gritos ou chacotas. Aquilo era mais do que uma rivalidade entre grupos (panelinhas) de amigos. Ao menos uma coisa parecia certa: a escola não fornecia os recursos, nem fomentava um espaço para que esse conflito fosse compreendido e trabalhado.

Além disso, é importante destacar que minha condição de ser um professor homem, com os traços heteronormativos, implica em limitações na compreensão, tanto em termos pedagógicos, quanto analíticos da profundidade da desigualdade de gênero na escola. Se as memórias e reflexões fossem de uma professora, as percepções seriam outras, possivelmente com uma sensibilidade mais aguda sobre esses e outros conflitos.

Todo esse trecho do diário com um dia escolar movimentado, dá uma amostra do que é a experiência de ensino (de Sociologia) à flor da pele. Nem todos os dias são tão repletos de tensões e reviravoltas, mas todos eles são diferentes e carregados de sentidos a serem desvelados pela análise da interação social. No relato descrito, selecionamos o que mais nos toca e estabelecemos uma cadência narrativa com sentido preinterpretado, mas na prática tudo e muito mais ocorre simultaneamente. Na sequência, trataremos com mais detalhes das questões que surgem no campo e estão relacionadas à docência e ao ensino da disciplina de Sociologia.

CAPÍTULO 4 – SOBRE A DOCÊNCIA

Nós não somos intocáveis por saber ou supor que sabemos como as coisas sociais funcionam.

Ileizi Fiorelli Silva

A docência é um ofício no sentido de ser uma arte laboral que se torna extensão de si pela experiência e aperfeiçoamento. Conforme se repete diariamente, passa a nos definir como pessoa, sendo um modo de realizar do próprio self, ou seja, ser docente proporciona, entre outras coisas, disposições para crer e agir que se constituem através de uma percepção de si em relação aos outros, já que pressupõe o papel, o status, a linha de ação de professor. Percebemos isso quando passa a ser um hábito pensarmos nas possibilidades de aproveitar em sala de aula tudo que vemos, aprendemos e sentimos. Os dias são repletos de experiências científicas, o mundo, uma enorme biblioteca e a própria mente não para de organizar planos de aula.

No caso do professor de Sociologia isso se amplia. Charles Wright Mills afirma que há um vínculo psicológico entre o produto e o produtor em um ofício como o do sociólogo que, tal qual um artesão, “determina e impregna todo seu modo de vida.” (MILLS, 2009, p.59). O sociólogo dotado da “imaginação sociológica” (MILLS, 2009) vivencia o mundo (com mais ou menos recursos metodológicos para capturar e organizar sua experiência) sempre procurando desvelar as relações entre as vidas dos indivíduos, a sua própria (biografia) e a sociedade histórica e política. Ou nos termos de Wright Mills:

Pois essa imaginação é a capacidade de passar de uma perspectiva para outra – do político para o psicológico; do exame de uma única família para a avaliação comparativa dos orçamentos nacionais do mundo; da escola teológica para a organização militar; de considerações sobre uma indústria de petróleo para estudos de poesia contemporânea. É a capacidade de oscilar entre as transformações mais impessoais e remotas e os traços mais íntimos da pessoa humana – e de ver as relações entre os dois. Por trás de seu uso está sempre o anseio por conhecer o significado social e histórico do indivíduo na sociedade e no período em que ele tem sua qualidade e seu ser. (MILLS, 2009, p. 86)

Quase sempre que assistimos a um filme, conversamos, lemos uma notícia, uma poesia ou um livro, jogamos, brincamos, ouvimos uma música ou uma discussão, pensamos em como essas experiências podem nos revelar um pouco sobre as relações indivíduo e sociedade. E quando somos professores, o trabalho de registro, organização e verbalização ganha um estímulo extra, pois logo menos estaremos em sala de aula procurando expressar do modo mais didático possível as sínteses inteligíveis que formulamos sobre a realidade que nos cerca e que partilhamos com nossos alunos. Uma realidade absorva em informações que instila em cada um de nós a necessidade de adquirir formas de compreendê-las em sentido amplo, crítico e racional. Isto é, buscar meios coerentes de explicar o que acontece com o mundo e consigo mesmo. Quando percebemos ou descobrimos pequenos achados, nos vem de assalto a emoção da euforia de logo poder multiplicar a descoberta com os alunos.

Ser professor implica em olhar a vida e o mundo de uma forma peculiar, procurando nele tudo que possua potencial didático para compartilhar com os alunos. Essa disposição, formada através de uma experiência institucional, quando incorporada e hiperestimulada, vira marca que chega a ser inconveniente em contextos não escolares. Alguns professores agem fora de sala de aula como se em uma estivessem, relacionam-se com pessoas das mais diversas origens e em contextos variados como se fossem seus alunos ou colegas. Muitos de nós carregamos o chamado “tom professoral” que nada mais é do que uma expressão corpórea do *habitus* cultivado.

A despeito das realizações intrínsecas que a *artesanía* do ofício de professor de Sociologia proporciona, principalmente quando dividimos experiências e trabalhamos os sentidos da realidade com os alunos, há um lado perverso em empregar a vida em um ofício cujo reconhecimento é instável, quando não depreciado. Quando propus relatar a experiência de ensino de Sociologia, incluindo os meandros do cotidiano docente, previ enfrentar essa ambiguidade.

A relutância em escrever e, mais tarde, trabalhar com os dados do relato de campo tem muito a ver com o fato de que parte substancial dele, especialmente no início de meus trabalhos como docente, são descrições de situações de precariedade das condições de trabalho, de falta de reconhecimento dos direitos de alunos e professores, de desorganização das

agências de regulação e execução do trabalho que culminam na ineficácia dos anseios pedagógicos de se ensinar Sociologia. A precariedade do trabalho docente é um fator que não deve ser desconsiderado em uma pesquisa sobre ensino e realidade escolar. Contudo, já existem diversos trabalhos que se debruçam sobre isso e a intenção aqui não é mergulhar exclusivamente nessa questão. A intenção é apenas a de levantar alguns pontos necessários, apreendidos da experiência e caminhar para pensar nas especificidades do professor da área de Ciências Humanas e Sociologia, que enfrenta, além das condições subjacentes à docência em geral, uma ameaça mais grave. A desconfiança e desautorização praticada pela difusão da ideia de que seu trabalho de ensino seria uma “doutrinação”.

Esse tipo de acusação, disseminado pelos mesmos grupos de empreendedores morais delineados no primeiro capítulo, imputa aos professores das Ciências Humanas uma pecha de que o que eles ensinam é fundamentado apenas em suas convicções pessoais ou então por um conjunto de valores associados ao que chamam de esquerda, perpetrados pelo Estado para consolidar uma dominação social.

Nesse caso, na concepção dos grupos avessos às Ciências Humanas na Educação Pública, seria dever da Sociedade (Família e Igreja) “proteger” seus filhos dos perigosos conteúdos ensinados pelo Estado (Escola), pois tratam-se de conteúdos que subverteriam os “bons valores” transmitidos durante séculos.

Mais do que uma mera incompreensão do currículo e dos conteúdos das disciplinas das Ciências Humanas, esse viés de pensamento, guarda em sua gênese uma aversão ao ensino democrático cidadão e plural. Ensino no qual não se afirma um modelo superior e exclusivo de Família, nem de Religião, o que concretamente seria doutrinação. Um ensino que apresenta a Família, a Escola, a Igreja, o Estado como instituições históricas, sociais, políticas, realizadas por pessoas com múltiplas intenções, em relações sociais de cooperação e conflito. Enfim, uma perspectiva que permite pensá-las como objetos de questionamento hipotético e de arguição científica, sem sacralizá-las e sem subestimá-las.

Para não alimentarmos um debate travado numa esfera especulativa, na qual as suposições se sobrepõem aos fatos, é salutar, antes de voltar para a sala de aula, pensar nas condições práticas nas quais efetivamente ocorrem

esses embates político-morais, isto é, pensar nas condições da vida docente. Pinçamos dos relatos de campo, oito breves reflexões sobre essas condições.

I. A REGULAMENTAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE

Em relação aos professores estaduais, cada Estado possui leis próprias que regulamentam e estruturam a carreira de seus docentes. Enquanto servidores públicos, os professores ingressam na carreira através de concurso público e, caso aprovados no estágio probatório de três anos, somente perdem o cargo após procedimento administrativo ou sentença judicial, o que lhes confere uma relativa estabilidade. Isso ampliaria as possibilidades de se trabalhar com a liberdade para aperfeiçoar as ações didático-pedagógicas, independente do cenário administrativo ou político, desde que se submetam às Leis de Diretrizes e Bases da Educação.

No entanto, esse quadro não chega a se concretizar dada às condições de trabalho, aos salários, horas-atividades reduzidas e ao fato de que muitos Estados lançam mão da contratação de professores temporários. Esses possuem vínculos mais precários e, teoricamente, se destinariam a atender situações temporárias e excepcionais, mas, notadamente, a modalidade de contratação temporária tem sido utilizada irrestrita e permanente, renovando-se ano após ano. Em 2016, 32% dos professores da Educação Básica no Brasil trabalhavam sob regime de contrato temporário, terceirizado ou CLT. No Estado do Paraná, eram 23%, segundo dados do INEP (2016).

Em 2008, foi editada a lei federal nº 11.738/2008, que estabeleceu as normas gerais para regulamentar o parágrafo único do art. 206 da CF, referente aos planos de carreira docente. Foi essa lei que instituiu o piso nacional para o magistério público da Educação Básica e passou a prever o limite máximo 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os alunos. Além disso, limitou a jornada do professor a 40 horas semanais e determinou

que os Estados, os Municípios e o Distrito Federal deveriam adequar seus planos de carreira até 31.12.2009⁷².

Alguns Estados ⁷³, dentre os quais o Paraná, questionaram a constitucionalidade da lei 11.738/2008 no STF⁷⁴, alegando que ela ofenderia o pacto federativo. Isso porque a União teria extrapolado sua competência de instituir regras gerais ao definir o piso, a jornada e a hora atividade de 1/3 dos professores estaduais, acabando por criar gastos, que deveriam ser arcadas pelos Estados. Essa tese não prosperou e o STF declarou a constitucionalidade da lei em 2011⁷⁵.

No Paraná, é a lei complementar estadual nº 103 de 2014 que trata sobre o plano de carreira dos professores da Educação Básica. Essa lei traça o plano remuneratório e prevê que o regime de trabalho do professor será de 20 ou 40 horas semanais, além de férias de 30 dias consecutivos e um recesso remunerado de 30 dias, condicionado ao cumprimento do calendário escolar.

Importante destacar que a lei paranaense foi alterada em 2013, após a decisão do STF, passando a prever o limite máximo de 2/3 de hora aula, para ficar em consonância com a lei federal nº 11.738/2008 e no momento litigiam governo e sindicato para determinar se essas horas são horas relógio, 60 minutos ou aula que são de 50 minutos.

II. O SINDICATO

As questões relativas à precariedade do trabalho docente, à insalubridade, à falta de reconhecimento estão vinculadas às lutas relativas ao sindicalismo docente que, historicamente, ocuparam-se na defesa modelos de financiamento e de políticas públicas educacionais que valorizassem os projetos

⁷² Art. 2º, §§ 1º, 4º e art. 6º.

⁷³ Estado do Mato Grosso do Sul, Estado do Paraná, Estado de Santa Catarina, Estado do Rio Grande do Sul, Estado do Ceará.

⁷⁴ Ação Direta de Inconstitucionalidade 4167.

⁷⁵ Ementa: 2011, dje-162 divulg 23-08-2011 public 24-08-2011 Ement vol-02572-01 pp-00035 RTJ vol-00220-01 pp-00158 RJTJRS v. 46, n. 282, 2011, p. 29-83)

de universalização da educação pública. O sindicalismo docente também se organizou em torno de debates sobre questões político-pedagógicas, um bom exemplo histórico disso foi a relação entre a Associação Brasileira de Educação (ABE - 1924) e o movimento *escolanovista*. A ABE foi palco de debates a respeito dos planos nacionais e reformas educacionais regionais. Em 1932, foi publicada pela Associação o *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova* (AZEVEDO, 2010).

Nele, os pensadores reclamavam uma escola laica, obrigatória, gratuita, nacional e democrática. As questões centrais postas pelos “abeanos” e pelos demais reformadores da educação pública eram: Como formar professores para a instrução pública?; Como universalizar o acesso à educação?; Qual deveria ser o papel da educação (escola pública) na civilização? (CORREIA LIMA, 2012, p.85)

Rosso, Cruz, Rêses, (2011) chamam a atenção para a origem tardia da formação dos sindicatos docentes se comparado aos operários de modo geral. Os sindicatos docentes encontraram diversos tipos de obstáculos para se constituírem e o direito dos professores públicos à filiação e representação sindical foi apenas assegurado com a Constituição de 1988 (GOUVEIA; FERRAZ, 2013, p. 117). Muitas organizações de trabalhadores docentes regionais e locais não nasceram como sindicatos, mas como associações ou uniões que combinavam os papéis de prover alguma defesa aos trabalhadores da educação e agregá-los em torno de temas pedagógicos e científicos.

Dados relativos às datas de criação dos sindicatos permitem levantar a suposição de que o sindicalismo docente tenha se organizado muitos anos depois do sindicalismo operário ter-se constituído (Dal Rosso; Lúcio, 2005). Se a tese da origem tardia do sindicalismo docente não se mostrar apenas consequência da incipiência das pesquisas históricas, dado que em diversas regiões e estados brasileiros sequer se produziram ainda estudos sistemáticos sobre o problema, ela poderá apontar para outras dimensões relevantes, entre elas: a) o descaso que os governos coloniais, imperiais e republicanos conferiram à educação em suas políticas administrativas nestas terras brasileiras; b) ou o rígido controle que os governos sempre exerceram sobre a atividade docente, dada sua capacidade disruptiva; c) ou ainda a dificuldade que os docentes encontraram em libertar-se de amarras ideológicas e políticas que sobre seus ombros pesavam. (ROSSO; CRUZ; RÊSES, 2011), p. 112-113)

Pensar a sindicalização docente, suas lutas políticas e a influência de sua ação na vida docente representa uma outra frente de pesquisa digna de toda

atenção. Nela, modulam-se as principais questões da educação brasileira como: a tensão entre centralização e descentralização no processo de organização curricular, pedagógica e logística da educação (GOUVEIA; FERRAZ, 2013, 127)⁷⁶; as forças autoritárias e oligárquicas e as democráticas e plurais disputando a prerrogativa sobre os rumos da educação; o fato do magistério ser predominantemente feminino (ROSSO; CRUZ; RÊSES, 2011), p. 129)⁷⁷ em uma sociedade marcada pela desigualdade de gênero⁷⁸; e a questão do legado histórico que imputa à identidade docente uma noção de ofício vocacionado ou sacerdócio frente à profissionalização da educação.

Mesmo em face à realidade de precariedade profissional e salarial de uma sociedade de classes, a identificação do professor enquanto trabalhador é um problema para o sindicalismo docente. Para tratar com o devido cuidado a questão, seria necessário ampliar a reflexão sobre a construção histórica e cultural da figura do professor e do valor moral atribuído ao magistério, levando em conta não apenas o Estado, mas também a Igreja como protagonistas na formação dessa concepção que o afasta da classe trabalhadora. Essa caracterização, além de contribuir para a desmobilização política e fragmentação da categoria, também pavimenta uma percepção não profissional do magistério, na qual pode se proliferar a noção de “doutrinador”.

⁷⁶ Em síntese, esse breve histórico permite compreender algumas características que se tornaram estruturantes da ação política de professores: 1) a coexistência entre ações corporativas e ações de disputa sobre os rumos da política educacional; 2) a coexistência entre associações de caráter trabalhista e entidades associativas sobre a temática educacional, por exemplo, a convivência entre a CPPB e a ABE, ou mais recentemente a CNTE, o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação; e 3) a diversidade das entidades de representação, fruto tanto da descentralização do Sistema de Ensino quanto do período e das peculiaridades regionais em que foram fundadas. (GOUVEIA; FERRAZ, 2013)

⁷⁷ O estudo de campo evidenciou ainda outras condições interessantíssimas no processo de constituição de organizações sindicais. É o caso de frisar a participação feminina. Ainda que à frente das direções de organizações sindicais apareçam muitas vezes nomes masculinos, a presença das mulheres, particularmente do ensino básico, é fundamental e constituiu a força de sustentação dos sindicatos. A feminização do magistério é um processo social que começou a manifestar-se ainda no final do século XIX, avançou na virada do século, e atingiu porcentagens entre 70 e 80 por cento já nas primeiras décadas do século XX. Portanto, ou o surgimento do sindicalismo docente apoia-se sobre essa base constituída por mulheres ou simplesmente não emerge. A questão da feminização do sindicato docente permite transitar imediatamente das condições materiais para condições subjetivas. (ROSSO; CRUZ; RÊSES, 2011), p. 129)

⁷⁸ Em 2016, 60,26% de toda a categoria docente que trabalha no Ensino Médio era composta por mulheres. (INEP, 2017)

No Paraná, a APP-Sindicato é uma forte instituição com poder de mobilização e representação da categoria. Contudo, o trabalho simbólico de depreciação do modo sindicalizado de se fazer luta política, resultado de um alastramento de práticas e condutas anti-sindicais, vem sendo muito sentido e há um recuo no poder de mobilização docente. O quadro se agravou no Estado do Paraná após as seguidas derrotas em relação ao governo, e em âmbito nacional com o horizonte da reforma trabalhista (Lei nº 13.467, de 13 de Julho de 2017).

No Visconde de Guarapuava, mesmo sendo um professor jovem e recém-chegado, os colegas me disseram que se eu não participasse do sindicato e não trouxesse as informações de lá, a escola não teria nenhum representante/informante, pois ninguém mais se interessaria. Então, assumi a responsabilidade. Na época, desconhecia a história recente da escola que envolvia uma disputa pela direção entre um professor de literatura que era sindicalizado e o atual diretor que repudiava veementemente a organização sindical docente. Uma das estratégias eleitorais utilizadas pela chapa vencedora foi comentar entre pais e alunos a respeito da sexualidade do concorrente da oposição, afirmando que, caso ele se sagsse vitorioso, a tradicional escola teria um diretor “homossexual e de esquerda”, ambas categorias utilizadas como atributos pejorativos. O desfecho foi a vitória da chapa que já estava na direção há cerca de duas décadas.

Ainda sobre a relação entre direção escolar e sindicato dos professores, há uma tensão que ficou mais explícita em 2016 com as ocupações estudantis. Embora os diretores sejam eleitos pela comunidade e façam parte da categoria docente, muitos deles, tal como o diretor do Visconde de Guarapuava, identificam-se como os representantes da Secretaria de Educação e, em sentido amplo, do poder Executivo dentro da escola, o que compromete a proposta de gestão democrática escolar, orientada pelo PNE.

III. CANSAÇO, FADIGA E EXAUSTÃO

Um levantamento realizado pelo grupo de pesquisa de Saúde Coletiva da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) a respeito da literatura médica sobre saúde docente (CORTEZ et al., 2017), constatou que entre os aspectos contextuais do trabalho que influem diretamente nos graves e variados sintomas físicos e psíquicos⁷⁹, encontrados nos estudos com professores que adoecem, destacam-se:

dupla jornada, excesso de tarefas e dificuldades de relacionamento entre família-escola, aumento da carga de trabalho, demanda por índices institucionais elevados, alta pressão por desempenho e baixo nível de controle das tarefas, desordem em sala de aula, ruídos, hostilidade entre alunos, desvalorização pessoal e salarial, problemas institucionais e baixa remuneração, excesso de alunos em sala e infraestrutura escolar inadequada para o trabalho. (CORTEZ et al., 2017)

Nos relatos, em quase todas as menções às condições do trabalho docente que aludem à precariedade, a palavra que se sobressai é o cansaço. Curiosamente, na acepção médica o cansaço seria um “estado de indisposição, geralmente transitório, provocado por esforço físico ou mental” (BERNARDO, 2017). O termo que chama atenção nessa definição é a indisposição que pode ser lida como a limitação das disposições para agir ou reagir diante de uma situação de interação social. A falta de recursos cognitivos, práticos ou mesmos afetivos para solucionar os desafios cotidianos da vida escolar é expressa pelo cansaço. O quadro pode progredir para os níveis superiores: a fadiga, do latim *fatigari* “fazer desabar” (Idem), uma sensação persistente de cansaço e a exaustão, do latim *exhaurire* “esvaziar-se” (Idem), que se reconhece quando o sujeito já não possui forças para se levantar da cama. Em todos os casos, o princípio parece se remeter a circunstâncias nas quais o docente não pode

⁷⁹ *sintomas físicos* evidenciados nos estudos foram dores corporais e agravos à saúde decorrentes do envelhecimento, perda auditiva e problemas nas cordas vocais, disфонia, dores nos membros superiores e dorso relativas ao esforço excessivo e incoordenação pneumofônica. Quanto aos *sintomas psíquicos*, prevaleceram regressão, exaustão emocional, nervosismo, estresse e insônia, Síndrome de *Burnout*, transtornos psíquicos e afastamentos do trabalho, prejuízos na criatividade e domínios socioemocionais, negação, despersonalização e distorções na percepção da importância e do esforço dedicado ao trabalho – o trabalho como um “sacerdócio” – que predispõe o docente a se submeter a riscos e sobrecarga. (CORTEZ et al., 2017)

mobilizar seus patrimônios individuais para agir ou crer, pois são solapados, castrados ou inviabilizados pelo contexto interacional e institucional. Por isso, a indisposição é também uma indisponibilidade. Quando levado ao extremo, isso pode caracterizar uma despersonalização.

Com essa perspectiva sobre o cansaço, não resta dúvida de que não se trata de uma exclusividade do professor, no universo escolar. Trata-se de algo que se compartilha com todos que participam do dia-a-dia, especialmente o aluno.

Por fim, é importante destacar que não é o desafio ou o conflito que provoca o cansaço. Dias cansativos não são necessariamente os com mais aulas e confrontos, são aqueles nos quais as tensões com alunos e colegas não apresentam horizonte de solução ou desdobramentos que levem a novos arranjos de forças e sentidos. São jornadas que se repetem com os mesmos atritos que apenas firmam posições e reproduzem um jogo viciado. São dias que parecem ser cópias de dias anteriores, os mesmos problemas, as mesmas lamúrias e o mesmo fatalismo. Quinze minutos de intervalo na sala dos professores com lamentações e desabafos me eram mais desgastantes do que três aulas seguidas em turmas agitadas nas quais os conflitos ocorriam, mas neles via sentido e propósito.

IV. PREPARO DAS AULAS E HORAS-ATIVIDADE

Uma das questões que podem produzir efeitos imediatos sobre a qualidade do trabalho docente e a eficácia ou não do ensino são as condições de preparo das aulas que não dependem apenas das disposições individuais dos professores. Isso é, as condições institucionais de oferta de tempo e espaço para o preparo e para as demais atividades extraclasse dos professores influem diretamente nos resultados em sala de aula. Isso inclui não apenas o tempo entre as aulas, a chamada hora-atividade (HA), um dos principais pontos de pauta dos movimentos sindicais de docentes de todo o país.

Tem relação com a qualidade do ambiente de trabalho docente, se o professor tem um espaço livre, criativo, silencioso, ou ruidoso, conforme as suas

preferências, com acesso à livros, internet, recursos variados, conforto e ergonomia para pensar suas aulas. Além da possibilidade de ter tempo livre para outras atividades que se referem à sua vida integral como um ser humano que necessita de lazer, fruição e comunhão com amigos e entes queridos. Enfim, para realizar a parte introspectiva do trabalho intelectual da docência, os professores se voltam para o que lhes está disponível.

Colegas com contratos de 40 horas chegam a dar 120 aulas em um mês, com pouco tempo para prepará-las, corrigir trabalhos e avaliações, sem contar que parte [no meu caso, quase todo o tempo] do tempo da HA é consumido com o preenchimento manual dos Livros Registro de Classe (figura 4).

Londrina, 10 de dezembro de 2015 – Paulo Magno

Hoje teria 4 horas atividade no colégio Paulo Magno e uma aula com o 1º ano. Durante a hora atividade, o plano seria usar o tempo todo para passar livros a limpo e replanejar a próxima semana, porque teremos que adiantar todas as notas para serem entregues até o dia 23, por conta da reorganização da SEED referente à greve. Eu comecei a fazer o trabalho, já tinha até levado os livros da outra escola (Maria Flores) porque as pendências estavam complicadas, mas aí a pedagoga Larissa disse que precisava muito de mim. Mas não era para nenhuma atividade da escola, ela precisava de algumas dicas para um trabalho da pós dela. (...)

Esses manuscritos devem ser preenchidos a caneta e não pode haver rasura, sob pena de ter que se preencher tudo novamente, as faltas são contadas à mão por cada professor, assim como as somas das notas e suas médias que ao final do livro devem ser copiadas em 4 vias. A sensação que ainda carrego em relação ao tempo que se gasta com o processo de preenchimento dos livros é a de que a repetitiva e enfadonha atividade não contribui diretamente com os objetivos de Ensino. Trata-se de um artefato material da cultura escolar que estabiliza uma relação de hierarquia e controle entre Secretaria, Núcleo, Direção, Equipe Pedagógica, Professores e Alunos.

As atividades, exercícios e trabalhos que passamos para os alunos são potenciais recursos de ensino e aprendizagem que cumprem outras duas funções que podem ou não contribuir para a produção de conhecimento: a primeira delas se refere aos objetos que expressam o desempenho dos alunos, portanto, instrumentos de avaliação que são cobrados pelo sistema de ensino. A segunda, são artefatos mobilizados como forma de acalmar uma turma, colocar os alunos para “trabalhar” ou promover um “descanso” para o professor.

Ainda sobre os exercícios e trabalhos, a necessidade de demonstrar desempenho antes mesmo de aprender algum conteúdo, é uma hipótese do porquê da recorrente prática do plágio. Além disso, a prática de copiar e colar (Ctrl C – Ctrl V) para alunos que são “nativos digitais” é, segundo Rinck e Mansour, (2013) uma prática espontânea, própria da cultura digital e confronta diretamente o modo acadêmico de se produzir e apresentar conhecimento legítimo.

L'hypothèse de travail qui sert de point de départ à la réflexion que nous proposons ici est que le copier-coller permet de s'interroger sur le développement des compétences littéraires en termes d'acculturation. Il représente une pratique spontanée des jeunes générations, mais qui n'est pas admise comme une pratique littéraire légitime, en regard de questions liées aux notions d'auteur et de travail personnel ainsi qu'aux sources de nos écrits et de nos savoirs. Dans une première partie, nous montrons comment le copier-coller est perçu et le définissons comme pratique littéraire dans le cadre des littératures universitaires. Nous interrogeons alors, en face à face, d'une part la culture des « digital natives » et les implications des technologies numériques dans le traitement de l'information, l'accès à la connaissance et le rapport au savoir des étudiants, d'autre part les attentes académiques et les difficultés des étudiants confrontés à l'exigence de devoir s'en remettre à des sources et de produire une réflexion personnelle – sinon originale. (RINCK e MANSOUR, 2013, p. 615)⁸⁰

⁸⁰ Tradução livre do original: A hipótese de trabalho que serve como ponto de partida para a reflexão que propomos aqui é que copiar-colar nos permite questionar o desenvolvimento de habilidades *littéraires* [sem tradução, algo como dispositivos de escrita, letramento] em termos de aculturação. Representa uma prática espontânea das gerações mais jovens, mas que não é admitida como uma prática literária legítima, em relação a questões relacionadas com as noções de autor e trabalho pessoal, bem como às fontes dos nossos escritos e do nosso conhecimento. Na primeira parte, mostramos como copiar e colar é percebido e definimos como uma prática de escrita no contexto universitário. Em seguida, questionamos, face a face, por um lado, a cultura dos "nativos digitais" e as implicações das tecnologias digitais no processamento da informação, o acesso ao conhecimento e a relação com o conhecimento dos alunos, por outro lado, as

Curitiba, 19 de setembro de 2016 – Visconde de Guarapuava

Isso já emenda com a aluna Joelma do 3ºB que me esgotou a paciência... eu descontei 2 décimos do trabalho que ela fez, por não ter referenciado. Então depois eu conversei com ela, disse que tentaria mexer na nota. Mas já... Ela dizia que colocaria a referência ali, na hora mesmo... Eu fui um pouco duro com ela. "como você é muito esforçada e muito competente, eu posso lhe cobrar isso, eu devo lhe cobrar isso, para lhe evitar um transtorno maior lá na frente."

(...)

Depois fiz uma fala com os alunos sobre o plágio. Ficou basicamente nisso, hoje. Sobre o plágio, sobre a cola, sobre a crise na construção de conhecimento. Caminhei a discussão nesse sentido. E perguntei se eles topariam responder um questionário anônimo depois no computador. Preciso preparar um *googleforms* para isso. A respeito dessas práticas de ação. O que funciona e o que não funciona. Porque, na minha concepção, a cópia que eles fazem é sintomática de um sistema mal feito. O professor é "indulgente" e os alunos são "farsantes" em uma prática que é muito pouco produtiva para o desenvolvimento do conhecimento em si. Então acho que vale a pena convidar os alunos do 3º ano para fazer isso. Bem, os alunos parecem que aceitaram bem a ideia, mas já avisei que pelo ritmo temos poucas expectativas.

A noção de plágio não é algo que os alunos trazem como internalizado quando chegam ao Ensino Médio. Possivelmente, muitos deles saem da escola sem sequer trabalhar com a questão. Em trabalhos que pedia aos alunos que realizassem algum tipo de pesquisa em casa, era comum receber de volta cópias literais do livro didático, do caderno, ou, mais comumente, de variadas fontes disponíveis na internet. O interessante é que muitos deles não compreendiam porque o esforço que haviam feito, não poderia ser validado com uma nota. Para vários deles, realizar a pesquisa na internet e copiar o texto era suficiente demonstração de esforço e de noção. Ora, se sabiam onde achar a resposta, qual o sentido de produzir uma de própria autoria? Essa questão vale também

expectativas acadêmicas e as dificuldades dos alunos confrontados com a exigência de confiar em fontes e produzir uma reflexão pessoal - se não original.

para outras disciplinas, mas, possivelmente, tem peculiaridades sociológicas que merecem atenção e, trataremos dela no capítulo seguinte.

Um caso interessante foi o de uma atividade extraclasse que passei para os alunos 1º A do Visconde de Guarapuava. Pedia para que assistissem ao documentário “O Riso dos Outros” (ARANTES, 2012) e escrevessem um texto que relacionasse o humor com a estrutura e as relações de poder da sociedade em que se vive. Muitos deles me entregaram cópias da sinopse do filme, outros, críticas do filme e alguns não realizaram a atividade por não terem compreendido o que exatamente estava esperando deles.

Percebendo que meu comando para a atividade havia sido a principal razão da incompreensão dos alunos, eu pedi, em outro momento, que reescrevessem os textos com uma nova proposta: “O que nos faz rir?”. Pedi que escrevessem com liberdade, que expressassem nos textos aquilo que lhes fazia rir, aquilo que percebiam que provocava risadas, descontração em seus pais, irmãos, amigos namorados/as. O resultado foi bem mais aproveitável. O simples fato dos textos serem autorais, já representava um ganho. No mínimo, eles mobilizaram esforços de observação, análise e autoanálise que podem provocar estranhamento. Com eles conseguimos, conversando em sala de aula, estabelecer relações entre o humor percebido no cotidiano e os processos de socialização aos quais nos submetemos.

VI. O QUADRO NEGRO

Curitiba, 08 de junho de 2016 - Visconde de Guarapuava
--

Entrei em sala com calma e pedi, praticamente gestualmente que eles formassem um círculo. Escrevi no quadro: “Exercício de reflexão, diálogo e silêncio”.

Curitiba, 21 de setembro de 2016 - Visconde de Guarapuava

Fomos para o 2º A e neste ano, comecei a discussão de trabalho com eles, fizemos uma nuvem de sentimentos, palavras e ações relacionadas à trabalho. Passei uma definição de trabalho no quadro para eles. Uma
--

definição a partir do livro do Giddens e terminei a aula, começando a discutir, a debater a noção da externalização de si próprio, da humanidade presente no trabalho.

Curitiba, 26 de setembro de 2016 - Visconde de Guarapuava

Primeiro no 3ºB, alunos com muito sono, mas eu passei o quadro do Rousseau. Um quadro explicativo, tendo como base-referência aquele compêndio da Globo de Política. Fiz a explicação do diagrama completo, desde a ideia de Rousseau no estado de natureza, até a revolução francesa.

Curitiba, 30 de setembro de 2016 - Visconde de Guarapuava

Primeira aula com o 3ºB, fizemos a discussão do Rousseau. Mais uma vez caminhamos alguns passos. Os alunos parecem que estão compreendendo bem. No 2ºB só dei o recado para eles da reunião do grêmio no CEP e passei um texto sobre labor, poiesis e praxis no quadro. Também um artifício para descansar. Eu estou muito cansado e com as aulas mal preparadas, então isso tem sido uma saída viável, mais ou menos legítima... Um acordo possível entre nós.

Curitiba, 3 de outubro de 2016 - Visconde de Guarapuava

Então hoje, iniciamos a primeira aula no 1ºB. Eu passei no quadro a definição de família do Pierre Bourdieu, depois deles copiarem, uma definição que me gastou três pedaços do quadro. O que é também um dilema logístico, né? Quando você quer passar um texto maior e não tem esse tempo. A ideia é chegar um pouco antes na sala.

Assim como as atividades e exercícios, parte dos trabalhos em sala de aula envolvem a organização, exposição e cópia de um conteúdo no quadro-negro (lousa), patrimônio da cultura material escolar que representa, junto com

as carteiras enfileiradas, o símbolo expressivo da forma escolar⁸¹. O quadro-negro é determinante em termos da disposição espacial da sala de aula.

Material coletivo de uso privilegiado do professor, o quadro-negro indica a todos da classe a lição que deve ser executada. O olhar vertical do aluno é dirigido pelo plano horizontal da lousa individual, enquanto o plano vertical do quadro-negro dá a direção horizontal do seu olhar. (BARRA, 2013 p.130)

O fato de tê-lo na organização das salas, do modo como se vem fazendo desde de meados do século XIX, informa que ali se ensina e se aprende através de um método de ensino simultâneo, coletivo e mútuo, independente das predileções, disposições ou biografias de cada um. Também indica que ali se aprende através da cópia e repetição do método utilizado pelo professor no quadro, privilegiando um tipo de cultura escrita. A “passagem” de texto no quadro e sua cópia pelos alunos compõem ritos de aula que indicam traços da pedagogia que inspira a organização da escola e sua finalidade. O fato de utilizarmos a expressão “passar” (conteúdo) no quadro denota a fugacidade do que ali se faz.

O uso do espaço da lousa expressa como a organização da arquitetura escolar presa por pedagogias de desempenho. Não havendo nenhum questionamento, o texto firmado no quadro e copiado pelo aluno, passa a ser o texto legítimo da disciplina. Fonte para os estudos e consulta para trabalhos, exercícios e avaliações.

⁸¹ Forma de socialização moderna que é “móvel e dinâmica o suficiente para permanecer, constrói marcas espaciais e temporais na tessitura da memória individual e social” (SILVA, 2018, s.n.). Trata-se de uma configuração sócio histórica particular que se constrói a partir do século XVI, nas sociedades europeias, ligada a uma reorganização do campo político e religioso, à instauração de uma ordem urbana, que exigia o estabelecimento de novas formas de relação social entre sujeitos de diferentes grupos sociais, a aprendizagem de formas de exercício do poder. (Vincent, Lahire e Thin, 1994, Apud. SILVA, 2018, s.n.).

FIGURA 9 FOTOS DOS QUADROS COM TEXTOS, ATIVIDADES, FRASES



FONTE: CORREIA LIMA, 2018 (acervo próprio)

É significativo como a quantidade de texto no quadro, a caligrafia bem cuidada e a organização são tratadas por parte da comunidade escolar como formas de eficácia docente, de modo semelhante ao cuidado prestado com o livro registro de classe. Há nessa questão uma espécie de acordo tácito entre alunos e professores de que um quadro bem cheio e matéria copiada são sinônimos de conteúdo bem ensinado e bem aprendido.

Um dos professores do Visconde de Guarapuava se fazia conhecer por praticamente não falar nada em suas aulas, utilizava apenas o quadro para estabelecer uma comunicação com os alunos. Em um trecho de entrevista um dos alunos descreve sua maneira de agir:

Eu posso dar o professor de (...) nosso professor de (...), ele entra na sala... ele vai até a cadeirinha dele no cantinho esquerdo da sala e ele pega e coloca o apagador na mesa, ele escreve o quadro inteiro, depois ele senta, ele faz a chamada...ele nem chama as pessoas... ele

fica tipo assim olhando – perdão – daí ele responde, dá visto e sai. Acabou a aula. Bate o sinal ele vai embora. (MEUCCI et al., 2016)⁸²

Em minhas primeiras aulas no Maria Flores, alunos dos 1º e 2º anos vinham me perguntar se eu dava visto nos cadernos. Em aulas nas quais eu puxava mais para o diálogo, alunos vinham me perguntar se eu “passaria coisa no quadro e se era para copiar”. A prática ainda é muito comum e subestima os alunos, muitas vezes o uso do quadro e da cópia é um modo de apenas manter os alunos ocupados, sentados e calados.

O mestre hábil principia cedo o ensino de escrever, pois que, sabendo o menino escrever, tudo vai prestes, e logo sobrevém bom entendimento de ortografia. Além disso em escola numerosa, o melhor meio de ter os meninos quietos e assenta-los a escrever (CAMPAGNE, 1886, p. 880 Apud. BARRA, 2013, p. 131).

VII. REPETIÇÃO DE CONTEÚDO

Curitiba, 23 de outubro de 2016 – Visconde de Guarapuava

Última aula, 2ªA, a turma estava bem agitada e eu também não estava muito no clima, já meio cansado. Isso tem atrapalhado minha relação com essa turma que é minha favorita. O sentido da aula seria fazer uma explicação mais teórica e da divisão do trabalho para os gregos entre labor, poiesis e praxis, mas quando eu solicitei para os alunos que alguém se voluntariasse a resgatar a definição de trabalho em termos sociológicos. Nós fomos reconstruindo vagarosamente, de novo, a definição, até que ficasse consolidado. Eu sei que é um esforço repetitivo e por vezes cansativo, mas isso tem dado algum resultado. Isso ficou patente e visível na noção de dívida que eu trabalhei anteriormente. Infelizmente são aulas que se nós tivéssemos um preparo maior, com antecedência, com certeza instrumentos ou ferramentas extras poderiam ajudar demais a construir.

⁸² Essas entrevistas estão sendo trabalhadas pelo Grupo de Pesquisa Pensamento Social Brasileiro – PPGSOCIO-UFPR. Portanto, ainda não estão publicadas.

“Como vimos na aula passada”, “retomando o conteúdo da aula passada”, “recapitulando o que havíamos trabalhado” são expressões corriqueiras nas salas de aula e nos levam a pensar sobre um dos principais dilemas do ofício: o cumprimento formal do plano de ensino ou o alcance satisfatório do ensino do conteúdo proposto.

Embora a forma escolar oriente para o ensino que trabalha com a ideia de alunos que estejam todos no mesmo nível (a expressão mais adequada seria sintonia), a prática nos mostra que isso não ocorre. Os princípios constitutivos heterogêneos que compõem as experiências de cada um deles e do próprio professor estabelecem modos diversos de se relacionar com os conhecimentos. Com isso, muitas vezes, percebemos que há a necessidade de se retomar um determinado conteúdo, trabalhá-lo de outros modos, com estímulos e exemplos diferentes para tentar alcançar mais alunos.

Esse procedimento, entretanto, não é tranquilo, porque implica em tocar em um ponto preocupante do trabalho docente que é a necessidade de cumprir metas de conteúdo de acordo com o currículo estipulado. Essa exigência está tão internalizada na dinâmica escolar que os alunos também estranham quando se retoma ou repete um conteúdo que ainda não sentimos segurança em finalizar.

Planejava trabalhar dezessete conteúdos específicos (temas que levariam de 3 a 8 aulas cada para serem desenvolvidos adequadamente) com meus primeiros anos, em 2016. Desses, apenas 6 foram desenvolvidos⁸³. Avançar, sem certificar que havíamos chegado a um mínimo entendimento do conteúdo sempre me pareceu pior do que retomar.

Ainda sobre a repetição, algo que condiciona a vida docente é a teatralização, não no sentido de entretenimento, ficção ou catarse, mas a encenação de um mesmo roteiro de aula para públicos diferentes, classes, turmas diferentes. Isso é mais uma das características ambíguas do ofício.

Quase todos os professores dão a mesma aula muitas vezes. Em algumas escolas públicas e privadas, há muitas salas da mesma série.

⁸³ Plano completo no ANEXO D.

Um professor de baixa carga horária pode, por exemplo, entrar em dez salas da mesma série numa semana. Isso significa repetir o mesmo conteúdo muitas vezes. Você notará que a primeira aula de um conteúdo novo é um teste, uma experiência. Na segunda você vai acelerar tal coisa ou explicar melhor o que despertou muitos problemas na aula inaugural. É um aperfeiçoamento. A terceira aula de um mesmo conteúdo é, em geral, a melhor. É o apogeu. Você já saberá até qual piadinha funciona. Mas poderá existir a quarta, a quinta, a sexta. Você perceberá que a aula vai ficando mais curta e mais rápida. É o declínio. (KARNAL, 2012, p.21)

A necessidade de se replicar aulas em turmas diferentes possibilita o aperfeiçoamento das rotinas de ensino, o melhor controle dos tempos, exemplos e procedimentos que são mais eficazes, contudo, o excesso pode tornar a repetição algo enfadonho para o professor que acaba transmitindo seu aborrecimento para os alunos. Quanto mais a organização, planejamento e execução das aulas for monológica, mais esse tipo de problema ganha vitalidade. No entanto, quando é possível construir trabalhos em classe que prezam pela construção coletiva, as aulas raramente são iguais. Em outras palavras quando a peça de teatro não tem apenas o professor no elenco, a execução não é monótona.

VIII. OS TEMPOS DA ESCOLA

Algo que faz parte da vida de todo docente do Ensino Médio é sua relação com o tempo e o enquadramento dos ritmos das aulas. No caso, as aulas fracionadas em 50 minutos. A gestão desse tempo é determinante em relação às possibilidades e limites da prática pedagógica. Dois riscos que se correm neste quesito são: sobrar tempo antes do sinal bater, pois o que se propunha realizar com a turma não cobria os breves minutos de uma aula, ou faltar tempo, não chegar a fechar um ciclo de raciocínio, uma explicação de um conceito ou o desenvolvimento coeso de um tema.

Tirando episódios de mal-estar, indisposição ou alguma intercorrência na dinâmica da aula, não ter o que trabalhar com os alunos por 50 minutos ou significa falta de preparo da aula, ou formação insuficiente. O primeiro caso, embora indesejado, é tanto possível quanto plausível, dada as condições de trabalho já esmiuçadas anteriormente. Não surpreende um docente chegar em sala de aula sem ter preparado previamente o conteúdo que pretendia trabalhar.

Passar atividades improvisadas para os alunos ou solicitar a leitura e o resumo de trechos do livro didático são as saídas ordinárias para docentes mais experientes. Já o segundo caso implica em uma análise mais criteriosa da formação docente, especialmente no que se refere à adequação entre formação e disciplina. Ou seja, entre possuir licenciatura plena na ciência de referência e atuar em sua correspondente disciplina. Em 2016, 6,9% dos docentes com Ensino Superior que atuavam no Ensino Médio não possuíam licenciatura e 6,7% sequer possuíam Ensino Superior⁸⁴. No caso da disciplina de Sociologia, um recente estudo publicado por Leandro Raizer, Célia Elizabete Caregnato, Daniel Gustavo Mocelin e Thiago Ingrassia Pereira indica que a disciplina de Sociologia era a que mais possuía déficit de professores formados na área.

Entre os doze componentes curriculares do ensino médio, a disciplina de Sociologia é a que apresenta a maior incidência de professores não graduados na área; em 2013, observa-se que 88,2% não tem formação específica. Esta é uma persistente condição histórica e que se reflete diretamente na demanda por profissionais graduados na área, reforçando a ampliação de iniciativas e políticas de formação inicial e continuada relacionadas à prática pedagógica em ciências sociais. (RAIZER et al., 2017, p.18)

Os autores concluem que apesar do expressivo aumento (desde de 2008) do número de professores de Sociologia com formação na área, ainda haviam, em 2013, “213.965 turmas de ensino médio regular que não eram atendidas por professores com formação específica” (RAIZER et al., 2017, p.25)

Já quando o tempo da aula é insuficiente para o desenvolvimento do tema proposto, para além da questão do planejamento, há indício de incompatibilidade entre o ritmo escolar de aulas compartmentadas em 50 minutos e a necessidade de se ensinar/aprender os encadeamentos lógicos e os mapas teóricos-conceituais das disciplinas. Quando apreendemos uma disciplina que se remete a uma ciência de referência, acessamos procedimentos e rotinas que permitem a elaboração uma memória de conceitos sistematicamente relacionados.

⁸⁴ Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica 2016. Brasília: Inep, 2017 (INEP, 2017).

As escolas são lugares onde o mundo é tratado como um “objeto de pensamento” e não como um “lugar de experiência”. Disciplinas como história, geografia e física são as ferramentas que os professores têm para ajudar os alunos a passarem da experiência ao que o psicólogo russo, Vygotsky, se referiu como “formas mais elevadas de pensamento”. As disciplinas reúnem “objetos de pensamento” como conjuntos de “conceitos” sistematicamente relacionados. (YOUNG, 2011, p. 615)

Não é um problema apenas para os professores de Sociologia e sim de todas as disciplinas. Teoricamente, existem diversas estratégias pedagógicas e discussões sobre o assunto que vão até a “*neuroeducação*” (ARANHA e SHOLL-FRANCO, 2012). No meu caso, o drama era me adaptar ao ritmo escolar, sem perder de vista a necessidade de dar uma ideia de integralidade dos conteúdos sociológicos.

Londrina, 09 de dezembro de 2015 – Paulo Magno

Hoje, não sei se seria uma terceira quarta ou quinta estratégia já de abordagem, mas estou chegando à conclusão do que a pedagoga da outra escola (Isonete) falou algo que possa ser aplicável. Tem sido essa a prática de outros professores, com as turmas noturnas, ou parte das turmas... “você só consegue algum tipo de resultado mínimo interessante, um mínimo de transmissão de conhecimento, se a atividade for pontual. (...) Se você abre e fecha um determinado conteúdo, tema no mesmo dia.”

Então eu tenho procurado fazer isso, embora seja radicalmente afastado de minhas experiências prévias como professor.

A minha maneira de trabalhar, de estudar e de fazer as coisas no dia-a-dia, tem sido muito no sentido de abrir discussões, abrir caminhos, mas jamais fechá-los, jamais encerrar uma discussão, enfim encaminhar para mais perguntas. Isso é realmente uma característica que eu preciso adaptar para conseguir aplicar essa nova estratégia e verificar suas possibilidades.

Até onde eu estava entendendo, o mapa do conhecimento sociológico escolar, mesmo com as diferenças curriculares dos estados (...) poderia ser pensado como um conjunto de conceitos integrados que explicam a realidade, que dão portas, chaves explicativas da realidade. Mas um conjunto [de conceitos] integrado, que se vistos de maneira isolada, (...) perdem seu potencial heurístico.

Por exemplo, a noção de trabalho isolada da noção de socialização ou de sociabilidade, perde significativamente seu potencial explicativo em termos de conhecer a sociedade. A noção de estigma descolada da noção de cultura também perderia. Enfim, certos elementos que se forem desencadeados não fariam sentido. Mas o fato é que o mais próximo que eu tenho conseguido com

os alunos do 1º ano do Paulo Magno tem sido realmente essas pinceladas sociológicas rápidas, breves.

Com a experiência, descobrimos que a aula é muito mais do que um espaço formal de tempo no qual o professor realiza a exposição de um determinado conteúdo e os alunos escutam, processam e aprendem. A aula é como um estado de espírito coletivo, uma faixa de sintonia fina que ativa uma sinergia que se capta ou não. A captura dessa faixa parece vir pelos receptores emocionais que se conectam aos da inteligência. A aula se realiza ou não quando alunos e professores, por diversas razões e modos, engajam-se em interesse pela matéria de conhecimento em movimento, nesses processos tecem relações que envolvem a sala de aula criando ou não uma atmosfera de aula.

Por inúmeras vezes, saí da sala de aula com uma sensação também compartilhada pelos alunos de que havíamos tido 50 minutos de aula, apenas 5, 10, 20, ou nada. Isso porque o estabelecimento dessa atmosfera de aula concorre com inúmeros fenômenos da classe que vão desde os humores individuais das pessoas que estão ali até a execução dos protocolos de chamada, de organização do espaço, de disputa pela atenção e da prática de outros trabalhos pedagógicos, tais como atividades e exercícios, passagem e cópia de conteúdo no quadro que se confundem (na perspectiva que adotamos) com a ideia de aula.

CAPÍTULO 5 – ENSINANDO E APRENDENDO SOCIOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA DE REINTEGRAÇÃO COM O SOCIAL.

Nunca fiz isto antes, mas o teu olhar dolorido desatou meu silêncio. Só eu vi, só eu sei, sei a profundidade, a altura e a amplitude da tua dor. Eu, sim, a velha tia silenciosa e apagada, tranquila como uma poça d'água que, não, nunca sofreu sua própria dor de amor, nem ardor de paixão, nunca sentiu punhal de ciúme, só sentimentos muito tênues, ínfimos encantos, pequenos dolorimentos em surdina, dos que nem arranham a pele da alma. Por isso mesmo meus olhos sempre foram claros, completamente videntes, porque nunca houve em mim sentimento soberano que os turvasse, nem desejos prementes que distorcessem os objetos e os fatos, nem expectativa ou ambição que me perturbassem a intenção do olhar; pude permanecer sempre atenta ao mundo fora de mim e por isso sempre vi os pequenos sinais, os detalhes que ninguém mais vê, laivos, leves traços, eflúvios, indícios, alusões, sutilezas, segredos.

(Toda dor tem fim, In: **Modo de apanhar pássaros à mão**, Maria Valéria Rezende, 2006)

Muito do que buscamos conhecer pelas Ciências Sociais se relaciona com aquilo que está além do domínio consciente ou responsável das pessoas. Quando adotamos o fato social como matéria de interesse, admitimos que escapa ao indivíduo certas escolhas sobre quem e o que ele é. Para começar a pensar sociologicamente é preciso aceitar (em um primeiro momento) que tomar uma decisão é algo individual e social ao mesmo tempo. A sociedade está “incorporada no indivíduo, mas lhe é exterior e geral, independe de sua vontade e exerce sobre si influência coercitiva”. Tomar esse programa durkheimiano como princípio lógico fundante é um primeiro passo comum para quem se aventura nas Ciências Sociais. Quando nos aperfeiçoamos na imaginação sociológica, não justificamos mais como inconsciente ou involuntário esse domínio externo que exerce tanta coerção sobre nossas vidas, avançamos para definições menos genéricas que possam estabelecer entendimento dos influxos entre indivíduo e sociedade. Contudo, quando começamos a trabalhar o

pensamento sociológico, é comum realizar uma leitura imatura que pensa em indivíduo e sociedade como objetos relacionados, no qual um é estático e dependente e o outro é variável independente. Isto é, realizando uma espécie de separação pouco condizente com o modo como as coisas realmente se processam na dinâmica da vida social. Mesmo sendo uma leitura incompleta, ela já rompe com o senso comum, sendo, portanto, um passo inicial. Depois que percebemos a imprecisão, jogamos a culpa nas costas de Durkheim.

Mas em um dado momento do processo de aprendizagem sociológica, descobrir o não evidente (por ser estranho ao ideológico) dado de que quem és, o que pensas e o que desejas está sob influência de um imperativo social externo é passagem indispensável que muitos alunos no Ensino Médio acabam não experimentando e seguem suas vidas sem esse contato basilar com a Sociologia.

Por isso, no início dos cursos, sobretudo, nos 1º anos, considerava como o principal desafio, estabelecer, o quanto antes, uma faixa de entendimento com os alunos de que há uma dimensão social em nossa existência que envolve toda nossa vida, de que as sociedades ou os sistemas sociais e culturais existem e influem em diversos aspectos do que somos e como somos. Até mesmo a crença de que somos únicos e especiais é mais ou menos possível de acordo com um determinado arranjo sócio histórico. Conseguindo marcar esse entendimento como ponto de partida, poderíamos avançar para reflexões mais aprofundadas, acessando o rico e diversificado programa oferecido pelas Ciências Sociais.

O objeto da Sociologia, bem como das outras ciências sociais, envolve o indivíduo e a coletividade, as relações de coexistência e sequência, diversidades e antagonismos. Diz respeito a seres dotados de vontade, querer, devir, ideais, ilusões, consciência, inconsciente, racionalidade, irracionalidade. Os fatos e acontecimentos sociais são sempre materiais e espirituais, envolvendo relações, processos e estruturas de dominação ou poder, e apropriação ou distribuição. Implicam indivíduos, famílias, grupos, classes, movimentos, instituições, padrões de comportamento, valores, fantasias. Esse é o mundo da liberdade e igualdade, trabalho e alienação, sofrimento e resignação, ideologia e utopia. (IANNI, 1989, s.n.)

Sobre o intento de estabelecer essa compreensão como ponto de partida para os trabalhos de ensino e aprendizagem de Sociologia, trago nesse capítulo três breves reflexões relativas à três momentos distintos (2015, 2016 e 2007) que nos encaminham a uma das teses que sustentamos neste trabalho. A de

que a aprendizagem sociológica radical acontece quando o conteúdo da disciplina integra a experiência social, ensejando interações tanto cognitivas quanto emotivas que fabricam novas leituras do mundo capazes de alternar sistemas simbólicos significantes.

I. APRENDIZAGEM SOCIOLOGICA COMO EXPERIÊNCIA SOCIAL EMOTIVA E COGNITIVA.

a. 2015. A aula de chamada.

Por onde começar? Como falar pela primeira vez de Sociologia com os alunos? Quais temas, teorias e conceitos selecionar? Quais perguntas levantar? Quais problemas considerar? Não são perguntas com respostas óbvias, mas também não são perguntas sem respostas. Temos vários possíveis pontos de partida e direções para tomar, se soubermos onde desejamos chegar. O mais delicado talvez seja eleger um em especial para iniciar. A professora Ileizi Silva (2013), reunindo o acúmulo de reflexões e experiências sobre Ensino de Sociologia, nos ajudava lembrando que:

[...] não temos motivos para ficarmos totalmente perdidos, desorientados e sem saber por onde começar o ensino de Sociologia nas escolas. Temos que nos concentrar em duas dimensões da nossa tarefa: o saber acumulado da Sociologia e as necessidades contemporâneas da juventude, da escola, do ensino médio e dos fenômenos sociais mais amplos. Do saber acumulado, definimos princípios lógicos do raciocínio e da imaginação sociológica. Das necessidades contemporâneas, definimos modos de ensinar, técnicas de criação de vínculos da Sociologia com os alunos. (SILVA, 2013, p.36)

Partindo dessas noções, imaginava que o ideal seria iniciar os trabalhos reunindo duas ações básicas: 1) Estabelecer com os alunos uma compreensão de que indivíduos e sociedade estão fundamentalmente relacionados; 2) Conhecê-los e reconhecê-los como sujeitos em uma sociedade histórica determinada. Com essas duas tarefas em mente, considerei que o mais adequado seria, antes de iniciar o trabalho com algum tema ou teoria, conhecer meus alunos.

Gostaria de saber quem eles eram, como se apresentavam e quais categorias mobilizavam para falar de si e do mundo. Conhecer os alunos é

fundamental e decisivo no que se refere às possibilidades de se ensinar ou não, mas, há de se cuidar para que essa intenção não se vire contra seu próprio escopo.

As trocas emocionais, comunicações e interações sutis marcam a vida escolar e tonalizam a prática pedagógica. Por mais que pudesse teoricamente considerar isso, quando comecei minhas atividades como professor do Ensino Médio em 2015, ainda não havia incorporado disposições para perceber e sentir como as coisas aconteciam na escola. Sem notar e nem compreender o porquê, afastei meus alunos, procurando encontrá-los.

Preparei uma dinâmica que não funcionou como imaginava. Nas primeiras aulas, com os primeiros anos dos colégios Maria Flores e Paulo Mungo, após me apresentar, transmitindo um *habitus* distinto dos alunos, falando do meu currículo, realizei com eles uma chamada especial. Para cada aluno que chamava, eu fazia uma pergunta sobre suas vidas. Nada muito pessoal, mas algo que pudesse me dizer sobre quem eram. Eu perguntava coisas como: *Você gosta de algum esporte? Qual tipo de música você costuma ouvir? Como você costuma vir para a escola? Qual o seu filme favorito? Qual time você torce? Onde nasceu?*

Com as respostas, eu fazia uma segunda pergunta pedindo mais informações sobre o tema. Todo gosto musical, hobby ou hábito tem uma história e revela algo sobre o contexto social de sua formação.

Queria, a partir das respostas deles, refletir sobre relações entre indivíduo e sociedade, balizando sempre os momentos lógicos do raciocínio sociológico: “aparência e essência, parte e todo, singular e universal, qualidade e quantidade, sincrônico e diacrônico, histórico e lógico, passado e presente, sujeito e objeto, teoria e prática” (IANNI, 1989, s.n.)⁸⁵.

⁸⁵ Otávio Ianni se refere às contrapartes lógicas que servem como método científico para análise dos objetos de interesse. Em seus termos: “São vários os momentos lógicos da reflexão sociológica, se pensarmos em termos de aparência e essência, parte e todo, singular e universal, qualidade e quantidade, sincrônico e diacrônico, histórico, e lógico, passado e presente, sujeito e objeto, teoria e prática. Mas as teorias não os mobilizam sempre nos mesmos termos de modo similar, homogêneo. Aliás, as teorias distinguem-se, entre outros aspectos, precisamente porque conferem ênfase diversa aos momentos lógicos da reflexão. Há conceitos sociológicos que são comuns a várias teorias. Às vezes, o objeto é concebido de maneira semelhante. Mas a

Meu objetivo era o de conversar com os alunos sobre as relações de coexistência, as diversidades e as contradições que estão expressas em detalhes naturalizados dos nossos cotidianos. Assim, iniciaria uma aula sobre surgimento da Sociologia com uma base de reflexões sobre elementos que eles próprios traziam de suas experiências vividas.

Inicialmente, eles reagiram com desconfiança e responderam às perguntas encabulados, mas antes que conseguisse colocar em prática o plano, começaram a achar que era apenas uma brincadeira, um professor descontraído que não havia preparado nada para aula e só queria bater papo. Foi uma péssima estratégia, embora tivesse pensado bem sobre a ideia de fundo, fui descuidado com a execução e arqueei com duradouras consequências.

Creio que em relação aos alunos do 1º ano do Maria Flores, não consegui mais desfazer a impressão daquele primeiro encontro por todo o primeiro semestre. Inclusive, um aluno desse primeiro ano do Maria Flores passou a me perguntar quando iria fazer aula de chamada novamente com eles. Achava aquilo divertido. Foi o mesmo aluno que mais tarde me disse que eu não deveria me preocupar com eles, porque ninguém ali se preocupava.

Conhecer os alunos pode não acontecer de imediato, ou não acontecer sob hipótese alguma, pois depende de fatores relativos a um quadro de afeto que conta com a troca empática, a identificação e o reconhecimento.

Londrina, 09 de dezembro de 2015 – Paulo Magno
--

<p>Imediatamente voltei para o 1º ano, turma que tem sido extremamente difícil. Talvez o meu maior desafio ao longo do ano tem sido desenvolver a empatia com esses alunos. Eu me sinto um estranho para eles e não consigo reconhecê-los, trabalhar num mesmo padrão de linguagem.</p>

<p>E claro, os alunos conseguem ler nas entrelinhas que eu não sou simpático a eles, não sou empático. Isso, certamente, não é uma decisão que eu tenha tomado. Claro que gostaria de ter mais laços com eles e entendê-los melhor,</p>

interpretação pode não ser precisamente a mesma. E quando a interpretação se revela diversa, logo se constata que a importância relativa dos momentos lógicos da reflexão não é exatamente a mesma. Nesse sentido é que as teorias podem ser mais ou menos distintas, distantes ou opostas.” (IANNI, 1989)

isso não tem sido fácil com essa turma. Na semana anterior eu desenvolvi uma atividade com o barbante para exemplificar materialmente diferença entre a solidariedade orgânica e mecânica.

Curitiba, 16 de setembro de 2016 – Visconde de Guarapuava

Dia basicamente de entrega de provas e notas. Dia completamente desperdiçado nesse sentido. No 3º ano, eu fiquei entregando os textos e comecei, depois de entregar as provas, a resolvê-la junto com os alunos. Queria dar uma dica para eles sobre a relação entre as três gerações de direito: a revolução francesa com os direitos políticos, a revolução industrial e econômica com os direitos civis e a luta dos movimentos sindicais socialistas em relação aos direitos sociais.

Não chegou a dar tempo disso, os alunos ficaram conversando sobre questões aleatórias, mas como sempre nos terceiros anos, bem interessados por diversos assuntos. Acabamos falando do Lula e eu recomendei para os alunos que assistissem o documentário "Linha de Montagem".

2º ano B é a turma com a qual eu tenho problemas gravíssimos de empatia.

Outro ponto muito importante é que quando mobilizamos elementos das vidas pessoais dos alunos, abrimos uma série de riscos de produzirmos cenários de desequilíbrio no balanço aluno-turma-professor. Trabalhar excessivamente no nível pessoal, com exemplos das vidas próprias dos alunos, pode produzir obstáculos para a abstração despersonalizada da Sociologia. Imprescindível trabalho conceitual em escala geral e coletiva para lidar com os fenômenos sociais.

Malgrado a experiência frustrada, continuei procurando estratégias para trabalhar com a questão que motivava a ideia inicial da dinâmica, pois persistia como um problema chave para trabalhar o Ensino de Sociologia. Isto é, como trabalhar com os alunos em primeiros contatos com a disciplina de Sociologia, a percepção de que indivíduos e sociedades/sistemas-sociais/culturais estão fundamentalmente relacionados? Emprestando as palavras de Gregório Antônio Fominski do Prado, (2013), eis aí então um desafio que o ensino enseja para a ciência.

Prado observou, ao longo de 2 anos, como turmas do Ensino Médio nas quais ele dava aula lidavam com os conhecimentos e o modo de raciocinar/imaginar da Sociologia. Sobretudo, a respeito das possibilidades de se relacionar história e biografia (indivíduo e sociedade), concluiu que existem obstáculos para o ensino e aprendizagem da imaginação sociológica que estão nas próprias bases científicas e epistemológicas que estruturam a disciplina. Nem a progressão anual, nem a reprodução da linguagem conceitual representam, necessariamente, o aprendizado, ou aquisição da imaginação sociológica. (PRADO, 2013, p. 184).

O autor sustenta sua análise atribuindo peso à predominância da racionalidade instrumental na formatação curricular e acadêmica da Sociologia que, quando chega na Escola, encontra obstáculos que exigem procedimentos abstratos e criativos na própria produção do conhecimento sociológico.

Ao encontrar obstáculos na relação ensino-aprendizagem de Sociologia e identificar esses obstáculos como consequências da racionalidade instrumental reificada, o ensino da *Imaginação Sociológica* não desafia somente um tipo de cientificidade, mas desafia também a própria noção de racionalidade. (PRADO, 2013, 191)

Mesmo que não dediquemos atenção aqui para analisar as restrições ou os impactos que o paradigma científico impõe para o ensino de Sociologia, concordamos com sua preocupação fundamental de que o ensino da Sociologia enseja desafios para a pesquisa e ampliamos o cenário quando concordamos com a constatação de Diogo Tourino de Sousa de que:

[...] o sistema escolar conserva, ele próprio, uma experiência pública capaz de revigorar a disciplina acadêmica, bem como responde pela inscrição de uma parcela expressiva dos praticantes da disciplina na vida coletiva, portanto sua forma específica de consciência. Falo em tom provocativo, do que Peter Berger bem definiu como perspectiva sociológica (SOUSA, 2017, p. 197)

Um dos primeiros deles seria conhecer em quais termos os alunos trabalham suas identidades ao longo das suas experiências sociais, sobretudo na experiência escolar. Isso seria um recurso útil para se iniciar um trabalho de ensino de Sociologia que promovesse uma compreensão comum entre professores e alunos da dimensão social da vida humana.

- b. 2016. Por que tomar uma decisão é algo tanto individual quanto social?

Uma atividade que insistentemente realizei com os meus alunos, especialmente em 2016, foi a de questionar, após algumas aulas introdutórias, o que significava a afirmação de que tomar uma decisão na vida como escolher um curso, ou mesmo algo trivial como escolher um lugar no ônibus é tanto uma ação individual como social. Realizei a atividade com todos os anos do Ensino Médio e as respostas me deram pistas sobre quais recursos os alunos dispunham para escrever sobre a relação indivíduo e sociedade. Com isso em mãos, poderia iniciar com eles as fundações para a construção de conhecimentos que estimulassem princípios do raciocínio sociológico.

A expectativa de resposta era a de que o aluno ou aluna considerasse que a autonomia individual existe sob certas condições dadas pelo seu contexto social. O indivíduo (incluindo a si próprio) escolhe entre as opções disponibilizadas socialmente, age e reage de acordo com os elementos culturais, linguísticos e psíquicos que forjou ao longo da experiência social e isso poderia ser expresso de variadas formas.

A expectativa de resposta correta cumpria indicar, por exemplo, que decidir fazer ou não uma faculdade, optar por um curso de gastronomia ou astronomia, ir ao show do *Led Zeppelin* ou do *Luan Santana*, preferir filé *mignon* à espeto de escorpião, ou mesmo ser vegano seriam escolhas individuais condicionadas por uma constelação social no espaço e no tempo.

Com esse primeiro ponto bem trabalhado com os alunos, poderíamos avançar sem pressa sobre os limites dessa autonomia condicionada. Seguir pensando calmamente no decorrer dos conteúdos estruturantes da Sociologia⁸⁶

⁸⁶ A sequência de conteúdos considerados fundamentais pelas DCEB/PR - Diretrizes Curriculares de Sociologia para Educação Básica / Paraná. As diretrizes paranaenses para a disciplina de Sociologia apresentam um encadeamento de conteúdos estruturantes para servir de guia para os professores. Trata-se de uma formatação que confere à Sociologia um currículo de forte classificação. Os conteúdos estruturantes da disciplina são: *O processo de socialização e as instituições sociais; Cultura e indústria cultural; Trabalho, produção e classes sociais; Poder, política e ideologia; Direitos, cidadania e movimentos sociais. Além do Surgimento da Sociologia e as teorias sociológicas.*

sobre o que é escolha, o que é decisão ou imposição e como o ser individual, social, biológico, cultural formam um ser integrado que age e reflete sobre sua ação, pois, conforme afirmava Octavio Ianni (1989, s.n.) “o dilema indivíduo e sociedade continua a ser essencial, se queremos entender a trama das relações sociais, os espaços da liberdade, as condições da opressão”. Mais tarde, poderíamos questionar como algumas “opções” ou “escolhas” para umas pessoas são meras banalidades, enquanto para outras tratam-se de privilégios ou mesmo sonhos impossíveis.

Enfim, o que buscávamos com aquele exercício era perceber era se os alunos desempenhariam de modo escrito o esboço do princípio sociológico de que o indivíduo humano é um ser socializado e mesmo sua singularidade identitária expressa as dimensões sociais de sua realidade.

Vejamos algumas respostas:

1. A escolha pode ser individual, mas você só poderá escolher as opções que a sociedade disponibiliza.
 2. A sociedade influencia, mas somos nós que decidimos se queremos ou não queremos.
 3. É algo individual porque toda pessoa tem um livre arbítrio para tomar qualquer decisão que achar melhor e social porque o que você decidir vai afetar a sociedade de alguma forma.
 4. É individual pois é uma escolha de sua vontade, e é social pois essa vontade sua são estabelecidas pela sociedade
 5. É porque vamos dizer que um voto ao mesmo tempo que é individual é social por que o voto é individual e é social pois é para todos.
 6. É uma decisão individual, mas que invade a sociedade.
 7. Individual porque você faz o melhor para você e social porque você pensa em você e também na sociedade
 8. Muitas de nossas decisões, que achamos individuais outras pessoas tomam, como pegar uma determinada rua.
 9. porque cada um de nós tem um lugar onde moramos e é social porque todas as pessoas possuem isso.
 10. Porque fazemos nossas escolhas baseadas nas opções que a sociedade impõe. Como por exemplo, escolha de um curso na faculdade, você pode ter vontade de fazer um curso que a sociedade não deu como opção.
 11. Quando por exemplo, escolho gostar do estilo de música rock, isso é uma decisão individual, mas ao mesmo tempo ela é social por boa parte da sociedade também gostar de rock. Então vou estar tendo uma decisão social pelo gosto de boa parte das pessoas e individual por eu optar por isso.
-

12. Se você for tomar uma decisão, você precisa pensar se essa decisão vai envolver outras pessoas. Individual, pois quem realizará a decisão é você e social porque outras pessoas estarão envolvidas.
13. Sempre que você toma uma decisão afeta outra pessoa. Exemplo, se você se senta em uma cadeira dentro de um ônibus você estará tirando o lugar de outra pessoa que se sentaria nesse lugar, por isso tomar decisões é algo individual e social ao mesmo tempo.
14. Significa que a decisão quem decide é por si, mas a consequência todos nós pagamos.
15. Temos uma decisão individual e social ao mesmo tempo, por que não dá para separar essa questão. O pensamento individual influi o pensamento social.
16. Tomar uma decisão é de sua responsabilidade, porém deixa consequências a outras pessoas forçando você a levar isso em consideração. (Transcrições diretas de avaliações realizadas nas turmas de 1º série do Colégio Visconde de Guarapuava)

Foi possível perceber a recorrência de um tipo de resposta que denota o modo como o social é imaginado no circuito geral do pensamento. Tratam-se das respostas daqueles que estabelecem a relação indivíduo e sociedade como uma via na qual a decisão ou ação individual impacta o social, sendo, portanto, responsabilidade do indivíduo ponderar seus atos, isto é, uma representação do social centrada no indivíduo.

Estão implícitas nas respostas uma percepção de desintegração da sociedade na qual responsabilidades sobre-humanas são lançadas sob os ombros dos indivíduos. Estes, supostamente livres, carregarem o peso do mundo e, justamente por isso, se encontram imobilizados. Eis, então, uma oportunidade de oferecer aos alunos, com muito cuidado, o acesso a uma compreensão da realidade que questiona, ou rejeita essa versão imediata da realidade que nos é transmitida pela experiência *lato sensu* da vida contemporânea.

O acesso a uma consciência sociológica da realidade pode ser libertador quando nos desbloqueia recursos e disposições para agir na realidade. Conhecer os grilhões que estavam ocultos é um passo para começar a agir com autonomia e um predicado básico para a vida democrática.

A disciplina de Sociologia no Ensino Médio tem como objetivo maior, fortalecer e ampliar os recursos simbólicos e cognitivos dos alunos. Seu grande trunfo, como mencionamos no capítulo 2, é o de proporcionar habilidade e capacidade de transitar entre diferentes sistemas de símbolos significantes, de modo a poder alternar entre eles, por mais contraditórios que sejam. Com fluidez

nesse trânsito é possível perceber a unidade na alteridade, e, assim parametrizar com mais assertividade sua posição no mundo. Esses valores e sua incorporação enquanto conhecimento aplicável para a leitura da realidade são, como propõe Diogo Tourino de Sousa (2017, p. 197), mais do que elementos virtuosos para a construção de um modo democrático de vida, eles qualificam a democracia.

Em toda a experiência que vivenciei como docente, percebi que o ensino e a aprendizagem desses princípios sociológicos básicos que proporcionam uma compreensão para além da reprodução dos conceitos ou teorias, ocorre com pouco controle do professor, porque se trata de uma experiência social que implica em uma combinação de subjetivação, socialização e instrução. Isso se deve ao fato e que ainda que seja condição necessária e indispensável, não é suficiente que o professor domine os recursos sociológicos e os exponha didaticamente. Isto é, explicitando os encadeamentos lógicos, teóricos e históricos do raciocínio sociológico que pretende trabalhar.

Sustento aqui que os momentos de ensino e aprendizagem realmente efetivo da matéria sociológica ocorrem quando aquele tipo de sintonia fina, que mencionamos no final capítulo anterior a respeito da aula, é construído por alunos e professores o que se desenvolve em cooperação durante o contexto interacional em sala de aula. Passa também por transformações que são criadas, germinadas e concebidas no âmbito da experiência social ambígua, múltipla e sempre incompleta de cada indivíduo. Como propõe, sintética e determinante, François Dubet (1996), uma experiência emocional e cognitiva na qual não incorporamos, em vez disso, construímos o mundo.

A noção corrente de experiência é ambígua e vaga, sobretudo porque ela evoca dois fenômenos contraditórios que, no entanto, importa ligar. Num primeiro sentido, a experiência é uma maneira de sentir, de ser invadido por um estado emocional suficientemente forte para que o actor deixe de ser livre, descobrindo ao mesmo tempo uma subjectividade pessoal. É assim que se fala habitualmente de experiência estética, amorosa, religiosa... Mas esta representação do vivido é, ela própria, ambivalente. Por um lado, ela aparece como propriamente individual, infável em caso extremo, misteriosa e irracional, manifestação romântica do ser único e da sua história particular. Por outro lado, a experiência pode ser concebida como a recobertura da consciência individual pela sociedade, como esse transe original do social de que Durkheim e Weber falavam, no qual o indivíduo esquece o seu Ego para se fundir numa emoção comum, a

do grande ser que é então apenas a sociedade sentida como uma emoção, ou a do amor gerado pela emoção carismática...

A esta representação emocional da experiência justapõe-se uma segunda significação: a experiência é uma actividade cognitiva, é uma maneira de construir o real e, sobretudo, de o verificar, de o experimentar. A experiência constrói os fenómenos a partir das categorias do entendimento e da razão. Evidentemente para o sociólogo, estas categorias são, em primeiro lugar, sociais, são formas de construção da realidade. Deste ponto de vista, a experiência social não é uma esponja, uma maneira de incorporar o mundo por meio das emoções e das sensações, mas uma maneira de construir o mundo. É uma actividade que estrutura o carácter fluido de vida. (DUBET, 1996, p.94-95)

Em alguns momentos da minha breve passagem enquanto professor de Sociologia pude presenciar a realização de alunos que encontraram essa experiência emocional e cognitiva de ler uma primeira vez a realidade sociologicamente. Trata-se de uma íntima ação de (re) integração com o meio social.

c. 2007. Quando Bourdieu fez todo sentido!

Somente quando tive acesso e oportunidade de refletir a partir de uma perspectiva da Sociologia das emoções⁸⁷, pude reconhecer como meu próprio processo de aprendizagem das Ciências Sociais, especialmente do princípio basilar que enquanto professor procurava estabelecer com os alunos, foi construído de modo multideterminado e emocionalmente conexo a fatores biográficos, históricos e afetivos.

Por um bom tempo, sem mesmo saber, eu apenas aceitava a ideia, tal como se aceita uma regra, mas lembro-me quando deixei de aceitar ou crer e passei a compreender.

Há 10 anos, muito aflito com a tomada de consciência da inequidade social que o conhecimento das Ciências Sociais impele a todo aluno de graduação. Descontente com as perspectivas e possibilidades futuras de uma

⁸⁷ Disciplina ofertada em 2017 pela professora Ana Luísa Fayet Salas, através do programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPR, que propunha uma leitura da “teoria social procurando situar o lugar das emoções e dos corpos na constituição da Sociologia e do conhecimento sociológico”

carreira como cientista social e carregando o peso da culpa pelas escolhas erradas da vida, li “Os excluídos do interior” de Pierre Bourdieu e Patrick Champagne.

A Escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses "marginalizados por dentro" estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente. [...] Eles são obrigados pelas sanções negativas da Escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria Escola inspira; são obrigados, por assim dizer, a engolir o sapo, e por isso levam adiante sem convicção e sem pressa uma escolaridade, que sabem não ter futuro. [...]

Aqueles que falam, pelo prazer da dramatização ou em busca de sensacionalismo, de "mal-estar escolar", reduzindo-o, com as simplificações típicas do pensamento cotidiano, ao "mal-estar" das periferias, e este ainda contaminado pelo fantasma dos "imigrantes", evocam sem se dar conta uma das contradições mais fundamentais do mundo social, no seu estado atual: contradição especialmente evidente no funcionamento de uma instituição escolar, que talvez nunca teve um papel tão importante. Para uma parte bastante grande da sociedade, esta contradição é aquela de uma ordem social que tende cada vez mais a dar tudo a todo mundo, especialmente em matéria de consumo de bens materiais ou simbólicos, ou até políticos, mas sob as categorias fictícias da aparência, do simulacro e do falso, como se esse fosse o único jeito de reservar para poucos a posse real e legítima destes bens exclusivos. (BOURDIEU et al. 2001, p. 485-486)

Compreendia finalmente que sucesso, fracasso, culpa ou glória eram socialmente determinados, dependiam das escolhas e estratégias individuais quase na mesma proporção que dependiam de sua nacionalidade, gênero, origem étnica-racial, classe social, etc. Não escolhíamos o jogo, as regras, nem as nossas posições. Um sujeito poderia, em potencial, ter nascido com o talento de Romário, mas se sua posição era a de roupeiro da equipe de base, talvez jamais pudesse fazer um gol sequer na vida⁸⁸.

Teoricamente eu concordava, ou melhor aceitava a coerência dos dados e da argumentação pertinente, mas até um dia em especial não operava com

⁸⁸ Referência ao craque de futebol, campeão mundial em 1994 pela seleção brasileira e eleito melhor jogador do mundo no mesmo ano. Atualmente é senador da república pelo PODEMOS. Romário nasceu na comunidade do Jacarezinho, uma das maiores favelas do Rio de Janeiro. Diversas circunstâncias extraordinárias aliadas ao seu enorme talento compuseram as condições para que ele um dia pudesse ser “descoberto” por observadores de um time profissional do Rio de Janeiro.

essas lógicas subjetivamente. Talvez não fosse capaz de me reconhecer como objeto da Sociologia, mas quando lemos e discutimos aquele texto em uma quarta-feira de noite quente na casa do pioneiro da UEL, uma réplica universitária de uma casa de um colono dos anos 1930 das primeiras gerações que povoaram o norte do Paraná, saí com uma sensação diferente. Não tinha aprendido nada novo, havia sentido algo. O que estava acontecendo era uma transformação mais contundente em quem eu era. O texto havia me tocado de um modo menos acadêmico e mais pessoal. Eu poderia me colocar entre os relatos, entre os visitados, na escola, no vestibular e sentia-me bem menos culpado por ser quem era.

Ironicamente, naquele instante, foi uma leitura enviesada de um Bourdieu fatalista que me libertou. E mesmo que na época tenha sido uma leitura ainda muito superficial e pouco madura da Sociologia, algo havia se transformado. Disposições mudaram de posição e foram desbloqueadas. Sempre pensei naquele dia e nos dias que se seguiram, quando abandonei a ideia de desistir de seguir o caminho nebuloso das ciências sociais.

Contudo,, até aqui nunca havia parado para pensar por que aquele texto? Por que especificamente aquele texto, e não outros tantos possíveis e ainda melhores? Por que aquela discussão na “casinha” com os professores do LENPES/UEL e colegas de laboratório foi tão significativa e marcante?

O conteúdo, por mais bem construído em termos empíricos, teórico e conceituais, não era a razão que me fazia voltar para casa pensando que havia desbloqueado uma nova disposição, que a realidade fazia mais sentido e que, por pior que fosse o mundo, algo poderia ser feito se muitos de nós soubéssemos aquilo que havia recém descoberto. Aquilo era tão forte que o vislumbre de consciência logo poderia tomar forma do fanatismo de um neófito deslumbrado que, recém-chegado do limiar, anseia espalhar a boa nova como missionário das luzes racionais do esclarecimento sociológico. A linha entre a sanidade e a loucura não é bem demarcada para quem acaba de se construir novo.

Hoje, desconfio de que a experiência da ocasião tenha se dado daquela forma e tenha resultado em impactos tão significativos, por uma conexão entre conteúdo debatido e a gestão das emoções envolvidas que produziram um cenário cognitivo favorável à aprendizagem. Creio que em mim, diversos sentimentos instalados que vinham sendo gestados e desenvolvidos

longinquamente pela experiência social, deram as condições para o quadro emotivo que permitiu a recepção do texto e a discussão na forma de choque.

A emoção incomoda, perturba e põe o espírito em movimento. Em termos cognitivos, nos desloca o raciocínio, embaralha e reposiciona disposições, rearranja conexões marcando corpo-mente. Ela estabelece para antigas deixas, novas rotinas e novas recompensas, alterando a sinfonia neural. “Quando a emoção nos atravessa, nossa alma se move, treme, se agita, e o nosso corpo faz uma série de coisas que nem sequer imaginamos” (DIDI-HUBERMAN, 2013).

Sabemos por Victor Turner (2012) que o limiar, o delírio, o sair de si, dos padrões, das normas é o caminho da descoberta, ou pelo menos da nova dúvida, da nova negação que prenunciam um novo paradigma. O racional matemático cria uma equação para significar e dar ordem à natureza, somente tempos depois do artista emocionado apresentar uma nova “metáfora radical” ou “fundadora” (TURNER, 2008, p.23-24)⁸⁹. O processo de aprendizagem radical em nada difere na forma da descoberta do cientista.

Esse parêntese com fragmento de memória própria diz respeito a uma relação profunda e pouco explorada sociologicamente entre as emoções, a aprendizagem, as memórias e o conhecimento que nos serve para retomar o texto com o seguinte questionamento. Esses momentos limiares

⁸⁹ Turner se refere com essa expressão às epifanias criativas que ocorrem nos momentos liminares, tais como dramas sociais e ritos de passagem. “[...] com muita frequência não mais do que a substituição mutacional em certos momentos críticos da história, de uma metáfora-fundadora por outra na contemplação humana do universo, da sociedade e do eu. Relacionar metaforicamente o universo a um organismo em sua estrutura irá desencadear uma série de derivações; derivações estas que se tornam proposições em complexos sistemas filosóficos. Mas quando, como aconteceu no século XVII, o universo passa a ser relacionado a uma máquina, não apenas a ciência física, mas áreas inteiras da filosofia moral e da psicologia humana são afetadas.

Creio que seria um exercício interessante estudar as palavras e expressões-chave dos grandes arquétipos conceituais ou metáforas fundadoras (...). Esperaria que estas aparecessem nas obras dos pensadores excepcionalmente liminares – poetas, escritores, profetas religiosos, “os não reconhecidos legisladores da humanidade” (...) A mudança começará, profeticamente com a metáfora e terminará, instrumentalmente com a álgebra. (TURNER, 2008, p. 23-24)

consubstanciando cognição e emoção são possíveis na Escola? Retomamos a experiência de ensino com essa questão em tela.

II. QUESTÕES DO ENSINO DA SOCIOLOGIA

Um outro ponto de partida para o quadro semântico que estabelecemos com os alunos no início do desenvolvimento dos trabalhos com a Sociologia é a caracterização da disciplina como uma Ciência Social com relação de reciprocidade ou cumplicidade entre sujeito-objeto. Construir com os alunos essa percepção sobre o trabalho do conhecimento da Sociologia é um desafio, pois as noções prévias que trazem de ciência e estatuto de verdade são definidas a partir das Ciências Naturais que se autonomizaram, na medida em que foram socializadas.

Nesses processos, foram apropriadas como categorias familiares, ou nos termos de Serge Moscovici (2010), representações sociais. Mesmo dividindo com a Filosofia, e com sorte, com as outras disciplinas das Ciências Humanas, a responsabilidade de pensar sobre isso, tratam-se de termos difíceis de trabalhar com os alunos.

Eu retomava recorrentemente essa discussão com os alunos, sobretudo, quando pairava algum questionamento sobre a validade do que se discutia ou sobre o que era “verdade” e o que era “opinião”.

Sentia a necessidade de explicar que conhecer algo a partir das Ciências Sociais, Humanas, não era como conhecer do mesmo modo como se faz nas Ciências Naturais e nesse exercício, gostava de utilizar uma comparação com a Geologia (Petrologia), o estudo das rochas. Diferente delas (rochas), nós, humanos, reagimos quando somos colocados como objetos de estudo. Isto é, as rochas nada sabem, ou nada dizem sobre si e sobre o mundo que as cerca, nós é que extraímos delas todas os dados que buscamos saber sobre elas e sobre o mundo que as cerca.

Humanos, por outro lado, temos, antes mesmo da aproximação de qualquer ciência, coisas a dizer sobre nós mesmos, sobre o mundo e mesmo sobre a ciência que pretende nos analisar, mas, mais do que isso,

o sujeito do estudo, o cientista social, também age e reage sob uma determinada influência da sociedade em que vive e estabelece uma relação em particular com o seu objeto de estudo, os humanos se relacionando, agindo uns sobre os outros e refletindo.

Em uma aula do 2ºB, Esmeralda observou que para algumas epistemologias indígenas, a analogia que estava trabalhando com os alunos não faria muito sentido, pois as rochas poderiam fazer parte do universo sensível e senciente. Seu comentário logo me fez lembrar que o dilema sujeito-objeto não é uma limitação das Ciências Humanas. Pelo contrário, trata-se de uma contribuição destas para o conhecimento humano. O modo como o sujeito geólogo seleciona, pensa, simboliza, significa os objetos de seu estudo é tão subjetivamente influenciado pela sua experiência social quanto um antropólogo o é quando participa de rachas noturnos entre motociclistas.

As diversas perspectivas teóricas mostram que a relação sujeito-objeto nem sempre se resolve numa tranquila relação de exterioridade, como se o real e o pensado se mantivessem incólumes. Essa é uma hipótese do positivismo e está presente no funcionalismo, estruturalismo, estrutural-funcionalismo e outras teorias. Mas a Sociologia inspirada na fenomenologia sempre carrega a hipótese da cumplicidade. A redução fenomenológica e a hermenêutica tendem a tornar ambos cúmplices do conhecido, objeto e sujeito. Ao passo que a Sociologia de inspiração dialética, se pensamos em Marx, Lukács, Gramsci e alguns outros, leva à hipótese da dependência mútua, da reciprocidade. O sujeito e o objeto constituem-se simultânea, reciprocamente. A reflexão científica pode corresponder a um momento fundamental da constituição do real. Enquanto não se constitui como categoria, concreto pensado, pleno de determinações, o real está no limbo. (IANNI, 1989, s.n.)

Segundo, cabe reconhecer que o objeto da Sociologia é a realidade social em movimento, formação e transformação. Essa realidade é alheia e interna à reflexão. O objeto e o sujeito do conhecimento distinguem-se e confundem-se. Há todo um complexo exorcismo em toda interpretação, explicação ou compreensão dessa realidade. Ela é um ser do qual o sujeito participa, em alguma medida, pelo universo de práticas, valores, ideais, fantasias. Simultaneamente, é um ser em movimento, modificação, devir; revolução. Desafia todo o tempo o pensamento, como algo conhecido e incógnito, transparente e opaco. Estava no passado e está no presente, -mesmo e diferente. (IANNI, 1989, s.n.)

Ainda que seja um dos princípios basilares para o desenvolvimento do aprendizado da disciplina, especialmente em relação à natureza metodológica

da disciplina, termos como *sujeito* e *objeto* de conhecimento geralmente são estranhos aos alunos, assim como diversos outros que são correntes no pensamento sociológico. Muitas vezes, se não houver um diálogo com os colegas da Filosofia, acaba sendo necessário explicar o que é sujeito e o que é objeto em termos de ciência. Ou então, até mesmo reconstruir com eles essas noções a partir da sintaxe gramática.

Outro termo, que chama atenção é a noção de *relação*, adaptado da filosofia, lógica e matemática⁹⁰ para trabalhar como um operador das conexões de conceitos, dados, teoria e prática. Pode-se afirmar com isso que o que parece naturalizado no jargão sociológico, nem sempre diz algo para os alunos. Alguns alunos, em todas as escolas nas quais trabalhei, não compreendiam o que exatamente queria mobilizava a noção de relação, como nos exemplos de questões pedidas em avaliações, a seguir:

⁹⁰ Filosofia: caráter de dois ou mais objetos de pensamento compreendidos num só ato intelectual. Lógica: Condição que liga dois ou mais objetos lógicos, como a igualdade (=), a diferença (Ö), a equivalência (U); Matemática: Condição que liga os valores de duas ou mais grandezas ou em um conjunto, ligação existente entre certos pares de elementos. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br> >. Acesso em: 08/04/2018

QUADRO 8 - EXEMPLOS DE QUESTÕES DE AVALIAÇÃO COM A NOÇÃO DE "RELAÇÃO".

O positivismo é a linha de pensamento dominante no trabalho de Comte. Qual a relação entre o positivismo e a formação da república brasileira?" (Avaliação diagnóstica - 3º ano – Visconde de Guarapuava)

2) O positivismo é a linha de pensamento dominante no trabalho de Comte. Qual a relação entre o positivismo e a formação do república brasileira?

É pensar que a república brasileira daria certo

R: "É pensar que a república brasileira daria certo" (Exemplo de resposta de aluno)

O que é ideologia e qual a sua relação com o modo de produção dominante de uma sociedade?" (Avaliação diagnóstica 2º ano – Visconde de Guarapuava)

Qual a relação entre a ética protestante e o desenvolvimento do capitalismo?" (Avaliação diagnóstica - 3º ano – Visconde de Guarapuava)

Explique a relação entre o logo do sistema operacional Ubuntu e o princípio ético-filosófico de origem africana. (Avaliação diagnóstica -1º, 2º e 3º ano – Visconde de Guarapuava)



FONTE: CORREIA LIMA, 2018.

Alguns deles me pediam para explicar o que eu queria dizer com "relação". Inicialmente não entendia por que aquela expressão, comum na linguagem coloquial, era recebida com estranheza quando estava em um comando de questão ou em uma explicação sociológica, mas, pelas repostas de alguns alunos que não questionavam o termo, mas respondiam as atividades, passei a compreender que a confusão se dava pelo fato deles considerarem o termo a partir da ideia de relacionamento afetivo, amoroso ou de amizade, no sentido de que o termo *relação* sempre se referia a uma ligação afetiva ou algo

de conotação positiva. Então, se um determinado objeto, fenômeno ou teoria tem relação com outro, logo os dois elementos seriam necessariamente cúmplices.

Esse foi apenas um exemplo de um termo, entre tantos possíveis, que nos leva a uma outra questão importante sobre linguagem e condução pedagógica na comunicação com os alunos: os cognatos enganosos ou conceitos polissêmicos que possuem um sentido a ser trabalhado na disciplina e são mobilizados de modo diverso no jargão do cotidiano. Os principais exemplos são: *Solidariedade, ação social, cultura, capital, ideologia, positivismo, alienação, identidade, socialização, mercado*, e alguns outros. São conceitos da disciplina que possuem significado em uma linguagem do dia-a-dia. Os alunos trabalham com os termos, têm uma história com eles e o modo como trabalhamos com isso em sala de aula pode se fazer valer desse fundo social de conhecimento deles, ou negá-los, apenas confrontando os sentidos pré-adquiridos pelos alunos.

Já mencionamos no capítulo 3 como os exemplos, recursos muito importantes para a comunicação pedagógica, se forem mal construídos, improvisados e imaginados com pouco cuidado podem levar a situações embaraçosas. Uma das possibilidades de mobilização de exemplos que levariam a situações de obstáculos para a prática de ensino de Sociologia seria a modalidade personalista, uma maneira de mobilizar o discurso sociológico de maneira pessoal, projetando identidades subjetivamente valoradas nos alunos, boas, más, culpados, responsáveis ou vítimas.

Trata-se de uma postura prática que eu vinha percebendo nos professores que observava nas pesquisas anteriores e logo me reconheci reproduzindo-a. Isso ocorre quando, para chamar atenção de um determinado assunto, tema ou conceito, ilustramos com histórias dos próprios alunos ou com coisas de suas vidas, o que pode ser tanto na forma de uma narrativa inventada, uma situação hipotética na qual colocamos os alunos presentes na sala para participar como personagens de uma trama, ou quando afirmamos algo sobre suas vidas.

O currículo da disciplina tem conteúdos que podem ser enviesados em tom denunciativo, em vez de explicativo ou reflexivo/crítico, se não fizermos uma autocrítica no modo como formatamos a prática de ensino. Exemplos de conteúdos que podem receber esse tipo de tratamento são: desigualdades

sociais, raciais, étnicas, de gênero, consumismo, relações de poder, entre outros. O risco desse tipo de prática pedagógica está em criar em sala de aula uma atmosfera de antagonismo entre os alunos, ou entre professor e aluno, o que resultaria em um obstáculo para a aprendizagem.

Por outro lado, quando, em vez de exemplos, especialmente os de criações hipotéticas personalistas, realizamos a apresentação de dados empíricos, trazendo para os alunos resultados de pesquisa, casos de estudo e trechos de etnografias, fortalecemos o procedimento sociológico. Em outras palavras, quando temos a possibilidade de planejar o ensino com o mesmo tipo de rigor que planejamos uma pesquisa, o momento de apresentar e trabalhar os exemplos passa a ser muito mais do que isso, pois os dados analisados sociologicamente não apenas ilustram um conceito ou teoria. Na verdade, fornecem-lhe sentido e demonstram sua potência explicativa e compreensiva.

Aqui voltamos para os delicados e custosos arranjos entre formação, condições de trabalho e estrutura da disciplina no Ensino Médio, mas se, ou quando, conseguimos trabalhar com dados empíricos com o rigor que a disciplina demanda, estabelecemos momentos de harmonia entre a didática e a relação coerente entre os momentos lógicos da Sociologia. Ou seja, a forma de ensinar se afina com os pressupostos teórico-conceituais das principais teorias sociológicas. Nesse quadro ideal, suponho que a oferta para o engajamento cognitivo dos alunos seja mais ampla e em tal contexto, se houve disposições afetivas engatilhadas, pode ocorrer aquela aprendizagem radical, aquela viagem limiar de descoberta na qual retornamos com novos arranjos dispositivos.

Sustentamos essa suposição a partir da ideia de que a Sociologia, para os alunos e para as pessoas de modo geral, tende a se definir como artefato intelectual valioso ou como objeto de desejo para a compor seus recursos de compreensão da realidade, quando se apresenta capaz de explicar conflitos e contradições sociais da contemporaneidade. Isso se amplia quando as explicações estão fundamentadas em dados empíricos, pensados sob a luz de teorias racionais críticas que estranham, desnaturalizam e desmistificam seus objetos de atenção. As práticas de ensino de Sociologia que não se valem disso põem em questão a legitimidade socialmente construída do conhecimento sociológico.

Um aliado da proposta de se trabalhar em sala de aula com dados empíricos é o livro didático, tanto na versão do aluno como nos manuais dos professores. Todos os livros de Sociologia disponíveis para as escolas públicas (BRASIL, 2014d) apresentam resultados de pesquisas das Ciências Sociais que podem ser trabalhadas em sala de aula. Além disso, alguns deles indicam sites, institutos de pesquisa e fontes com resultados de trabalhos de levantamento e análise de dados que servem tanto para apresentação em aula como para a organização de pesquisas. No caso da Sociologia, os livros didáticos, especialmente após a distribuição via PNLD (2012, 2015 e 2018), passaram a ser mais do que artefatos materiais da cultura escolar, tornando-se importantes referências ou indutores curriculares.

No meu caso, utilizava trechos de livros diferentes. Não cheguei a participar das escolhas em nenhuma das escolas em que trabalhei. Nas duas de Londrina, o livro escolhido havia sido o “*Sociologia em Movimento*” (VARIOS AUTORES, 2013) e no Visconde de Guarapuava, o livro era “*Sociologia para o Ensino Médio*” (TOMAZI, 2013). Os dois mais escolhidos do PNLD 2015 em todo o país, segundo levantamento recente de Diogo Tourino Sousa (2017, p.195).

Para o conteúdo do primeiro semestre do primeiro ano, quando discutíamos instituições sociais, o livro em que buscava apoio era o “*Sociologia*” (ARAUJO, BRIDI, MOTIM, 2014). Quando o assunto era cultura, etnocentrismo, relativismo cultural, multiculturalismo, conteúdos que trabalhava no primeiro semestre do segundo ano, o livro no qual procurava respaldo era o “*Sociologia Hoje*” (MACHADO, AMORIM, BARROS, 2013). Já quando queria trazer um texto com dados relativos ao racismo no Brasil, utilizava o “*Sociologia para jovens do século XXI*” (OLIVEIRA & COSTA, 2013)

No entanto, mesmo tendo acesso a todos os livros disponíveis e sempre mencionando com os alunos como eles poderiam se apoiar nos livros, pois eram artigos de grande qualidade, eu não cheguei nem próximo de utilizá-los em seu pleno potencial, explorando os textos, atividades e sugestões de recursos. Recorríamos aos livros em momentos esporádicos. Até tentei estabelecer uma rotina de trabalhar com eles em sala, uma vez a cada 3 aulas, mas isso não funcionou, os alunos esqueciam de trazer o livro de casa, ou algum outro imprevisto ocorria. O nosso caso é um exemplo do que pode ser uma tendência, alertada por Simone Meucci em artigo sobre os livros didáticos do PNLD 2012.

Nesse aspecto, cabe mencionar algumas hipóteses acerca dos usos do livro didático por professores e alunos no Brasil. Por um lado, se diz que o livro não figura apenas como recurso didático, mas também como única obra de referência para professores. Por outro lado, afirma-se que tais livros são bens escolares ignorados tanto por professores quanto por alunos: seria então, nessa perspectiva, um artigo inútil, quando não depõe contra o ensino e a aprendizagem de qualidade. (MEUCCI, 2014, p. 214)

A planilha com os temas das aulas que organizei remetia-se, inicialmente, aos livros didáticos. Sempre procurava verificar se no livro disponibilizado para o aluno pela escola, o tema da aula estaria contemplado. A ideia seria a de que mesmo que não utilizasse o livro na aula, indicaria a leitura em casa como complemento. Nas primeiras experiências não pude colocar o plano em prática. Isso porque nas duas escolas de Londrina os alunos não levavam os livros para casa, eles ficavam nas bibliotecas das escolas. Assim, deveriam ser retirados e devolvidos durante a permanência na escola, seguindo o acerto realizado entre direções, equipes pedagógicas e professores (nenhuma das escolas possuía Grêmio Estudantil organizado em 2015) para lidar com a suposta falta de material para todos os alunos. Suposta, porque, ao menos no Paulo Magno, lembro-me das caixas de livros ainda plastificados que não estavam disponíveis para os alunos. Ainda assim, realizei alguns momentos de leitura do livro com os alunos, especialmente nas turmas do noturno.

Foi em uma aula do 1º ano noturno do Paulo Magno, a turma que tinha maior dificuldade de realizar qualquer trabalho, que elaborei com eles um jogo envolvendo a leitura do livro didático. Eu pedia para a turma abrissem os livros e quando estivessemos com silêncio o suficiente em sala, eu iniciaria a leitura em voz alta. Em algum momento, apontaria para alguém ou chamaria pelo nome, se o aluno ou aluna continuasse a leitura, ela ganharia 1 ponto e esse ou essa, a qualquer momento, desde que lesse um pouquinho, poderia escolher um colega para continuar. Se ele ou ela continuasse, também ganharia 1 ponto. Em momentos aleatórios, eu interrompia a leitura para fazer uma pergunta sobre o texto ou tema em questão. O aluno ou aluna que soubesse responder, ganharia 5 pontos. Se ninguém respondesse, eu mesmo comentava sobre a questão e avisava que a pergunta poderia voltar em outra aula. Então seria bom que anotassem para ganhar os pontos futuramente e se alguém atingisse 10 pontos na aula, isso poderia ser convertido em 1,0 na média bimestral.

O resultado da experiência foi impressionante: conseguia com a atividade um engajamento imediato de toda a turma e logo procurei levar o recurso para as outras turmas e para a outra escola. Contudo, após uma segunda ou terceira repetição, tive que acabar com esse tipo de atividade. Embora conseguisse a tão desejada “atenção” da turma, percebi que os alunos que não participavam estavam cada vez mais introspectivos e os que participavam estavam lidando com a atividade como uma verdadeira batalha. Ficavam nervosos quando não sabiam responder as perguntas, ou quando algum colega conseguia responder antes de ter sua oportunidade. Alguns deles me sugeriam que alterasse as regras para descontar nota quando alguém errasse, não soubesse de onde continuar o texto ou ficasse conversando durante a leitura. Os alunos ficavam com raiva quando não ganhavam pontos e logo o que parecia ser uma saída didática para uma turma apática às minhas investidas anteriores, tornava-se um catalizador de um ambiente hostil.

FIGURA 10 QUADRO DESCARACTERIZADO DO JOGO DE LEITURA REALIZADO NO 1º ANO - PAULO MAGNO



FONTE: CORREIA LIMA, 2018 (Acervo próprio)

Não percebi no calor do momento que o “jogo” revelava um conflito inerente às vidas de todos os alunos. O que compreendi como uma falha pedagógica, poderia ter sido uma preciosa oportunidade para debater sociologicamente a competitividade e as lutas por espaço mas, na ocasião,

pensava que a atividade estaria estimulando disputas e explosões dos ânimos que em nada contribuiriam para a aprendizagem da disciplina.

Aquele acirramento dos ânimos e respostas agressivas eram expressões significativas em termos sociológicos sobre o que representava a Escola e como era o contexto social dos meus alunos. Hoje vejo como e porque o jogo produzia engajamento, ao mesmo tempo em que reproduzia aflições que lhes remetiam a um cenário de escassez e muita luta por reconhecimento, característico dos jovens, e ainda mais em condições socioeconômicas desprivilegiadas.

Mais uma vez, o que me faltava era a sensibilidade, empatia e um senso prático mais arguto para lidar com a turma. Revisitando a ocasião, hoje, creio que havia em mim uma motivação de origem dúbia quando elaborei a atividade. Possivelmente estava mais preocupado em estabelecer um controle da turma do que promover uma ação de ensino de Sociologia propriamente dito. E essa (a questão do controle) demanda muita atenção quando se realiza um balanço do próprio ofício. Assim como conhecer as motivações, estratégias de ação e disposições dos alunos abre caminhos para compreender as possibilidades de eficácia dos objetivos de ensino e aprendizagem – reconhecer as próprias também contribui.

A despeito do insucesso da tentativa de leitura no jogo, em breves momentos nos quais a turma entrava no estado de atenção da leitura coletiva, pude perceber o deslocamento que só mesmo esse tipo de atividade limiar é capaz de provocar. Lendo em voz alta, coletivamente, parece que estimulamos as competências que possibilitam o olhar estranho, para fora de si, aquele tão necessário sentimento de alteridade que é princípio fundamental da Antropologia. Isso ficou mais claro, um ano depois, quando o professor Rutilo realizou a leitura coletiva de contos com minhas turmas. Tratava-se de uma atividade que vinha elaborando na UFPR, junto com os colegas da área e seus alunos da licenciatura.

III. CAMINHOS E AÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS: DESLOCAMENTOS INTELLECTUAIS PARA FORA DE SI.

Curitiba, 21 de setembro de 2016 – Visconde de Guarapuava

Depois fomos no 1ºA e a aula foi muito interessante, eu terminei de contar a história do Toba relacionando à dádiva e abri espaço para o Rutilo ler o conto. O Rutilo pegou a história que eu tinha montado no quadro com os territórios e fez uma analogia à literatura. Fazendo uma analogia com o "Crepúsculo". Os alunos interagiram de maneira muito agradável, a aula correu bacana. Eles também acompanharam a leitura do conto. Infelizmente não deu para fazer o debate do conto. Ficamos somente com a leitura e sem o debate. O Rutilo teve que ir embora, mas eu continuei com a companhia de suas alunas (as estagiárias).

As leituras coletivas com os alunos são procedimentos metodológicos que além dos benefícios pedagógicos, nos dão mostra de aspectos importantes a respeito da própria essência do ensino e aprendizagem de Sociologia. Verificamos isso quando trabalhamos com os alunos dos 1º e 2º anos do Visconde de Guarapuava, os contos "*Noite dos Feios*" de Mário Benedetti e "*Toda dor tem fim*" de Maria Valéria Rezende.

Antes de participar das dinâmicas preparadas por Rutilo e seus alunos Lotero e Esmeralda, apenas tinha indícios do potencial que uma imersão na leitura poderia ter em relação ao ensino de Sociologia. Havia realizado alguns momentos de leitura de textos do livro didático e um ou outro trecho de textos cânones das Ciências Sociais. Um dos mais marcantes foi o *Ritual do corpo entre os Nacirema* (MINNER, 1956). Uma sátira antropológica da sociedade americana, um texto muito interessante para trabalhar a desnaturalização, mas, de modo geral, meus momentos de leitura com as turmas eram marcados mais pela quebra do enquadramento institucional da escola - especialmente por propor que fizéssemos a leitura fora da sala de aula - do que pelo conteúdo dos textos ou das discussões que delas deveriam partir. Usava a leitura como pretexto para sairmos das salas de aula, embora saíssemos fisicamente, não chegávamos a sair em imaginação.

O professor Rutilo trouxe alguns contos e se propôs lê-los e conversar sobre eles com os alunos. Tratava-se de uma atividade que vinha aperfeiçoando com os alunos da licenciatura e do PIBID já há alguns anos e agora gostaria de

trabalhar com minhas turmas no Visconde de Guarapuava. Um de seus alunos, Lotero, que havia traduzido um conto exclusivamente para executar a dinâmica em outra escola, acompanhou a atividade realizada nas turmas do Visconde para depois realizar sua versão. Esmeralda, que já vinha observando as minhas aulas, optou por fazer algo semelhante, não com um conto, mas com um mito indígena. Mais tarde, ela realizou a atividade no 2ºA.

Antes de iniciar, Rutilo procurou saber o que eu estava trabalhando com as turmas. Na ocasião, nos primeiros anos, eram as noções de fato social, coesão social e solidariedade. Com os segundos anos, acabara de fechar uma discussão sobre etnocentrismo e relativismo cultural e iniciaria um trabalho com eles sobre ritos de passagem.

Rutilo, disse que através do conto de Benedetti poderíamos construir com os alunos uma linha de compreensão que seria propícia para se falar de estigma. Com o conto de Maria Valéria Rezende também poderíamos, mas só saberíamos os desdobramentos na hora da dinâmica.

A metodologia da dinâmica consistia na leitura seguida de uma conversa, na qual os alunos eram convidados apenas a expressarem seus pensamentos em relação aos contos. A primeira pergunta que Rutilo realizava, apelando para os receptores emocionais antes dos cognitivos, era se eles haviam gostado do conto. Isso facilitava a adesão à discussão, pois não impunha uma apreciação em termos teóricos, ou a demonstração de que havia entendido o texto. A pergunta era tão simplesmente se havia gostado da leitura e isso bastava para estimular o pensamento, sem constrangimento, sobre o que havia acabado de ler. Em seguida, convidava os alunos a refletirem sobre a possibilidade de se verem no lugar dos personagens, ou se conseguiam reconhecer na realidade, situações semelhantes às que acabavam de “vivenciar” pelo texto.

O conto de Maria Valéria Rezende, “*Toda dor tem fim*”, apresentava um diálogo entre uma pessoa mais velha, uma senhora que tinha como predicado nunca ter se apaixonado, nem ter sentido as dores do amor. Era uma tia se dirigindo ao seu sobrinho que estava em grande sofrimento por viver um sentimento proibido. Ela conversa em tom de consolo com o rapaz, dizendo que sabia da sua dor, porque ela mesma nunca se apaixonara ou sentira ciúme, só havia sentido “pequenos dolorimentos em surdina, dos que nem arranham a pele

da alma” (REZENDE, 2006, s.n.). Sem sentimentos muito vorazes, a tia se dizia capaz de ter uma percepção mais aguçada para compreender os outros, uma visão sem paixão, apenas com compaixão. Ao final do conto, descobrimos que o sentimento que tanto afligia o rapaz era uma paixão incestuosa pela irmã. A tia dizia ao sobrinho como havia percebido tudo através dos detalhes de suas reações em relação à irmã ao longo da vida. Logo saberia, quando ele não aparecesse na Igreja, no momento do casamento da sua irmã, que o encontraria naquele lugar, o antigo quarto dela. Depois de revelar o que sabia, ela apenas dizia ao sobrinho que aquela dor teria fim.

A leitura coletiva, seguida dos debates proporcionou bem mais do que esperava: alguns alunos que raramente falavam se motivaram, outros que apenas “brincavam” em sala também se engajaram na atividade. A discussão foi encaminhada até a realização de aproximações entre o olhar da tia com o modo como seria a postura do sociólogo, em relação à realidade. Alguém que seja capaz de olhar, evitando o julgamento. Alguns alunos se identificaram com o sobrinho e resolveram contar para a turma que já se sentiram julgados e que seria muito bom ter alguém como essa tia em quem confiar. A atividade ocorreu no começo do segundo trimestre e até o último dia de aula conseguimos nos remeter a ela, pois ficou marcada na memória da disciplina. As noções de compreensão, empatia e estigma foram muito bem estabelecidas entre os alunos após as atividades.

Bezerra e Romko explicitam, em artigo publicado recentemente, os fundamentos e possíveis desdobramentos de dinâmicas que aproximam a Literatura da Sociologia.

A literatura deve ser lida porque oferece um meio de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no tempo e no espaço, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. (Antoine Compagnon, 2012, p. 60) (BEZERRA, ROMKO, 2017, p.168)

A imersão na ficção literária realiza o oposto daquilo que nomeamos como personalismo na ação didático-pedagógica, pois desloca o protagonismo para personagens que nos emprestam as fachadas. Com a suspensão das identidades, momentaneamente podemos abrir as chaves compreensivas, antes

bloqueadas no esforço de preservar as próprias identidades, haja vista que o mergulho no imaginado traz à tona novas percepções sobre o concreto.

Em um grupo de trabalho sobre Ensino de Sociologia no Seminário Nacional Sociologia e Política - UFPR, 2016, Rutilo e Lotero expuseram a dinâmica e foram questionados por um colega que participava do debate a respeito do que poderia fazer um professor que quisesse aplicar uma atividade como aquela com suas turmas, mas não possuísse o mesmo gosto pela literatura que os apresentadores haviam acabado de demonstrar em sua explanação.

Respeitosamente, Rutilo disse que aquela dinâmica contava com uma entrada emocional para conduzir a discussão e somente quando e se houvesse o encaixe, o professor mobilizaria os termos teóricos e conceituais mais explícitos da disciplina. Por isso, pressupunha o trabalho com um texto ou um material que também tivesse para o professor um considerável valor afetivo. Se o professor não tivesse gosto pela literatura, não deveria tentar reproduzir a dinâmica naqueles mesmos termos. Em suas palavras, “não podemos dar aquilo que não temos”, embora haja possibilidades de o docente trazer para a reflexão sociológica algum outro tipo de objeto de sua afeição, como filmes, músicas, jogos, HQs, novelas, séries, quadros, receitas, esportes. Enfim, algo que tenhamos observado e analisado com a sensibilidade sociológica que dispomos e cultivamos com o ofício. O propósito é estimular o deslocamento intelectual e a empatia com os alunos. E quando ocorre o engajamento deles em alguma atividade do gênero, passamos a um estado de coautoria na leitura e na construção do raciocínio sociológico.

O que está em jogo nesse tipo de atividade é a possibilidade de, por meio da imersão em textos, os alunos realizarem viagens limiáres e então, na volta, passarem a operar no concreto com os conceitos sociológicos que fizeram sentido para explicar o fantástico.

Temos em conta que essas viagens são flexionadas por tensões político-morais que envolvem a experiência social de cada um dos alunos. Muitos deles demonstram o cuidado em se representar como conscientes de seus gostos, suas posições, filiações religiosas, ideológicas e concepções de mundo. Reforçam o quanto se reconhecem donos de suas escolhas e como isso é valioso na gestão de suas identidades. Vejamos alguns exemplos das

representações sobre religiosidade, ou crenças religiosas presentes em redações autobiográficas realizadas nas aulas de Sociologia.

Eu sou evangélico e minha família também, não fui obrigado ou influenciado a ser, sou porque acredito em deus. (Raoni, 1ºA)

Sou católico por conta de minha avó que me levava na igreja quando era pequeno, quando morei em Adamantina. Quando mais novo costumava ir sempre à igreja, a partir do momento que fui para a Bahia a igreja saiu da minha rotina. Sou batizado e crismado. (Athos, 1ºB)

Sou umbandista uma religião afro-brasileira e Candomblecista cultuada na África, trazido pelos africanos. Não tenho vergonha de falar da minha religião, mesmo no século 21 que ainda existe muito preconceito. Amo de coração o que eu sou (espírita). Tem gente que fala que é do Diabo e etc... Eu sei que não é porque eu tenho fé e quem tem fé tem tudo na minha opinião religião não se discute. (Alfredo, 1ºB)

Minha família por parte de mãe é umbandista. Eu cresci dentro do terreiro. Mas como me mudei, frequentei o Colégio Adventista onde conheci essa religião assim como conheci a Batista.

Minha família não me influenciava a ser umbandista, mas sempre cresci com a curiosidade de saber o “Porque” de tudo. Através de livros fui compreendendo um pouco mais. Atualmente frequento um terreiro no qual aprendo sempre a ver as coisas de uma forma diferente.

Continuo com minhas leituras pois aprendo muito não só sobre a umbanda, mas sobre outras religiões também. (Pietra, 1ºA)

Agora não tenho nenhuma religião, pois sou ateu, porque acho que Deus não existe, pois na minha vida nunca vi diferença entre acreditar ou não em algum Deus. (Axel, 1ºB)

Na Sociologia, o tripé classe social, gênero e religião são os conteúdos que, quando trabalhados de modo profundo, provocam reflexões intensas que podem resultar em novos arranjos dispositivos para pensar e agir no mundo. Ao trabalhar com essas dimensões da vida social, nós, por vezes, provocamos o estranhamento de partes fundamentais da constituição das identidades dos alunos. Contudo, o controle dos resultados e os efeitos emocionais que podem decorrer daí não são passíveis de um planejamento muito assertivo.

Os processos “construção”, “desconstrução”, “estranhamento”, “desnaturalização”, que já viraram jargão de um “senso comum douto” (BOURDIEU, 2000) das Ciências Humanas, são deveras complexos e ainda pouco escrutados mesmo pela psicologia. A questão é que o ensino e a aprendizagem de Sociologia podem, no ardor da descoberta, tocar em disposições estruturantes das identidades dos alunos que desencadeie crises

identitárias de grande monta. Crises que nem a escola, nem o docente, em condições precárias, dispõem de estrutura, tempo, energia e preparo para trabalhar/atravessar com o adolescente.

Isso nos apresenta uma questão relativa à ética da atividade de ensino de Sociologia vinculada aos processos de “desconstrução” da disciplina. A transformação que o ensino de Sociologia pode provocar nos sujeitos toca em delicados processos identitários de natureza íntima, ao mesmo tempo em que expõe, destrincha e qualifica a presença do social na vida de cada um. Caber-nos-ia questionar em que medida o desencadeamento dessas movimentações deve ser provocado pelo professor ou pela disciplina, sem a iniciativa do aluno.

Construir-se e se desconstruir pode ser o efeito da aprendizagem radical da Sociologia e, geralmente, só ocorre com a autoridade do aluno como sujeito sobre sua relação com o conhecimento. Ainda assim, o professor pode desejar provocar em seus alunos o desencadeamento de processos desconstrutivos, desprezando as disposições estruturantes que eles próprios possuem.

Quando isso ocorre, o aluno é involuntariamente provocado a visitar e pôr em descrença ou suspense sua base identitária. Quando há uma resistência ao mergulho aprofundado nas reflexões sociológicas, podemos antever duas hipóteses de reação: 1) O aluno se fecha ou reage com violência para defender suas referências; 2) O aluno torna-se inseguro e desconfiado, fica carente por sentidos imediatos que possam suprir a lacuna que a “desconstrução” abriu e se apega à primeira fonte de autoridade e auto respeito que encontrar. Nesse caso, aquelas que apresentem soluções rápidas, definitivas e espetaculares podem lhes parecer as mais adequadas, portanto, a adesão expressiva de jovens a modelos autoritários de representação da realidade não deveria surpreender os cientistas sociais que estudam as juventudes.

Bezzera e Romko, (2017) também demonstram preocupação semelhante quando questionam as relações entre as “representações sociais” (MOSCOVICI, 2010) dos alunos e os objetivos de “transposição didática”.

Obviamente, Moscovici não pensa as relações características de ambiente escolar. Mesmo assim, nos limites deste artigo, a sua reflexão pode ser apropriada através do recurso à analogia. O que se ganha com isso? Entre outras coisas, a percepção fundamentada de que os obstáculos a serem contornados pela transposição didática não se reduzem aos problemas de “simplificação” do conteúdo ou às

questões de dificuldade de compreensão por parte dos alunos; em adição, a percepção de que a didatização pode esbarrar em processos nos quais o objeto da transposição confronta os alunos justamente no espaço delicado dos seus vínculos de afeto e de pertencimento.

Nós, professores do Ensino Médio e de disciplinas de Metodologia e de Prática de Ensino, observamos que não tem sido outro o relato predominante a respeito das experiências de transposição do conhecimento sociológico em saber escolar. Temas como relações de gênero e relações étnico-raciais, por exemplo, encontram resistência justamente ao interpelar os alunos de modo a colocar em questão suas identidades. (BEZERRA; ROMKO, 2017)

Tanto ética, quanto pedagogicamente, a Sociologia pode servir para a desconstrução e construção, arranjos e rearranjos dispositivos, mas isso só tem sentido quando o protagonista das transformações é o próprio sujeito que passou a operar com os conceitos e teorias da Sociologia, e com eles reconheceu-se intelectualmente mais autônomo e capaz. O ensino de Sociologia, para condizer com a história da luta pelo seu estabelecimento no Educação Básica, não pode flertar com o pensamento autoritário, e isso inclui o cuidado com a forma de se mobilizar conceitos básicos de seu currículo. Por outro lado, disposta de modo que ao aluno seja possível acessá-la com autonomia e, com protagonismo próprio, utilizando-a nas reformas íntimas e na reelaboração do modo de ver e agir no mundo, a Sociologia é uma amplificadora do raio de ação e expressão. E ainda, não de modo exclusivo, mas com grande contribuição em relação a outras áreas do conhecimento, produz o inverso do pensamento autoritário, qualificando a democracia, ampliando o debate razoável e estimulando competências empáticas.

Quando o convite ao conhecimento sociológico é aceito e as crises são atravessadas com responsabilidade, os alunos retornam a si, conhecendo com mais propriedade os fatores sócio históricos que incidem sobre suas vidas, como também tomam posse dos reais efeitos de suas ações. Trata-se, em uma alegoria, dos conhecimentos procedimentais para se pilotar um veículo capaz de rapidamente transitar entre biografia, história e sistemas sociais.

Ter habilidade para realizar esses saltos cognitivos pode ser libertador, pois amplia as possibilidades de pensar e agir, razão pela qual, a Sociologia combina com o projeto democrático de sociedade e combina com a luta por reconhecimento. Embora sua posição seja de “saber” e o “fazer” seja essencialmente da alçada dos sujeitos, percebemos, ao longo da experiência, que os saberes se tornam concretos em uma aprendizagem radical quando são

postos em movimento e construção pelos alunos, sujeitos em processo de recebimento, rejeição, liberação ou bloqueio de disposições para agir e crer. Há em toda essa composição uma relação de completude entre conhecer a disciplina de Sociologia e passar a pensar sociologicamente a realidade, fato que implica formas alternativas de agir, pois percebendo a si e aos que lhe cercam como integrantes de sistemas sociais mais amplos, os sujeitos tomam consciência de suas possibilidades e traçam novos planos de ação e novos destinos.

Observar meus alunos operando criativamente com a Sociologia após um processo de subjetivação desse conhecimento, proporcionou-me um novo entendimento do que se trata o próprio conhecimento sociológico. Quando um aluno passa a dispor da Sociologia (recursos sociológicos) para pensar e agir a respeito de si e da sociedade, vemos algo inédito acontecer com a própria herança intelectual da Sociologia. Seu legado é posto em movimento e transformação. Isso porque se trata de um sujeito com uma experiência única que mobiliza aqueles recursos de modo singular, dando-lhe novos sentidos e aplicações. Ainda assim, em seu agir recria e expressa marcas vivas do professor.

Quando eles se apropriavam dos conteúdos da sala de aula e passavam a produzir com a Sociologia, eu conseguia me ver neles. Um reflexo especial e aperfeiçoado em suas “sacadas” e descobertas, e até mesmo nos maneirismos. Mais do que isso, impressionado, via neles as marcas vivas dos meus professores da Educação Básica, da Graduação até do Doutorado, pois eu mesmo as transmitia, inconsciente, através dos modos agir como professor de Sociologia. Sem perceber ou controlar, influxos, como ondas que não manipulamos diretamente, me atravessavam e levavam até eles, a presença da professora Ângela da UEL, importante referência da minha formação. Ela provavelmente fez o mesmo em suas aulas em relação aos seus professores. Trata-se de uma faixa de ações que mantém vivos não apenas os conhecimentos, mas os sujeitos que os produziram.

CONCLUSÕES

O percurso até aqui nos convida, mais do que esboçar uma síntese conclusiva, a tomar um fôlego e retomar o texto com as principais questões que dele poderiam ser suscitadas. Em um olhar panorâmico sobre a tese, emergem três blocos de questão que integram a análise dos documentos e da experiência vivida. A primeira é: como a Sociologia é instituída e se institui no sistema de ensino brasileiro? A segunda: como a Sociologia é produzida nas relações sociais em sala de aula? E a terceira, mais no sentido de um desfecho reflexivo que mais inaugura do que encerra o tema: o que as ocupações estudantis dizem sobre o que sentem os alunos em relação à Sociologia e aos saberes curriculares?

- a. Como a Sociologia é instituída e se institui no sistema de ensino brasileiro?

O estatuto do conteúdo disciplinar da Sociologia e as suas condições de ensino na escola podem ser considerados fenômenos expressivos da realidade brasileira contemporânea. As principais questões que incidem sobre o Ensino de Sociologia como problema sociológico são percebidas a todo o momento nos dois níveis de análise, pois lhe são constituintes seja na elaboração do currículo, na aplicação e repercussão do exame nacional ou no dia-a-dia de uma escola

Partimos de um mapeamento do debate público em torno da disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Desde o ponto de referência que tomamos inicialmente, a forma como conteúdos sociológicos são retratados no ENEM e nos currículos da Educação Básica, visualizamos como a disciplina é afeita a um plano de estabilização e qualificação de uma sociedade democrática. Nesse sentido, trata-se de um campo de saber que chega na escola tendo incorporado teorias críticas e parte substancial da produção das Ciências Sociais sobre o Brasil, suas contradições, bem como as vozes dissonantes, antes silenciadas.

No momento em que iniciei o doutorado (2014), tendo a Sociologia na educação básica com tema de pesquisa, vislumbrava o avanço na perspectiva

da maturidade da disciplina na escola, após 7 anos de trabalhos. Nesse horizonte, as questões e tarefas que inspiravam os atores atuantes nessa área profissional assumiam as seguintes direções: a) sofisticação dos recursos didático-pedagógicos; b) refinamento das percepções das relações dos alunos com os saberes sociológicos; c) ampliação e atualização das modalidades de formação de professores de Sociologia.

Um dos indicativos do avanço dessa maturidade era a mobilização dos cientistas sociais para as tarefas do ensino escolar da disciplina ou, dito de outro modo, para aproximação entre universidade e escola. Conforme Raquel Emerique, há muitos indícios de que a reintrodução da disciplina de Sociologia na escola, desde 2008, contribuiu para a maior “presença dos cientistas sociais nos espaços escolares não só como professores em formação, mas também como pesquisadores” (EMERIQUE, 2017, p.345)

É possível ainda supor que, nesse bojo, houve efeitos notáveis do ensino da Sociologia nas escolas sobre a agenda de pesquisas das ciências sociais, em particular, na Sociologia da juventude que ganhara novo fôlego no país.

A expansão das licenciaturas em Ciências Sociais promoveu também alterações na produção acadêmica em termos teórico-metodológicos. Para o licenciando/a de ciências sociais não bastava saber operar com os textos cânones e dialogar com seus pares acadêmicos, era preciso também saber conversar sociologicamente com fontes acessadas pelos seus alunos, tais como o *youtube*, *netflix*, *facebook*, *twitter* e, sobretudo, criar estratégias para convidar o aluno disposto ou não a encarar os desafios das ciências sociais.

Experiências de formação e prática estavam sendo realizadas em todo o país, capitaneadas, especialmente, pelo PIBID. Além disso, havia uma considerável e amadurecida produção didática que se aperfeiçoava a cada edição do PNLD. Enfim, foram 10 anos de esforços sistemáticos de diversas naturezas para enfrentar o desafio de tornar o conhecimento sociológico mais acessível, disponibilizando a fortuna intelectual das Ciências Sociais para camadas mais amplas da população, por via de sua disciplina escolar. Após tudo que vivenciamos nesses 4 anos de pesquisa, é possível afirmar que a Escola e o processo de ensino e aprendizagem de Sociologia ganharam interesse e atenção por serem foco de um conflito moral que se alastrou no país.

Muitos sinais de uma grave ruptura vinham aparecendo na década de 2010, a própria mudança na configuração da Câmara e o Senado entre as eleições de 2010 e 2014⁹¹ e a repercussão das jornadas de junho de 2013 eram prenúncios de grandes mudanças políticas. No campo desse debate público, houve repercussão a respeito do conteúdo de Sociologia no Ensino Médio que ficou explícita em 2015, quando tomamos o efeito da questão do ENEM com o excerto do Segundo Sexo, de Simone de Beauvoir.

Naquela celeuma, o que ficou claro foi a existência de uma inflexão na relação entre sociedade e Estado que colocava em xeque o projeto de ensino democrático, no qual a Sociologia se ancorava. Escola sem Partido, o MBL e outras frentes conservadoras se lançaram em disputa pela hegemonia moral no país, reafirmando suas principais movimentações, que incluíram esforços sistemáticos para atacar o projeto de ensino fundamentado na LDB e no PNE.

Sobre a eclosão desses movimentos reacionários, é importante estabelecer uma reflexão sociológica mais densa sobre a ambiência sociopolítica que lhes fomenta a existência e reprodução, pois é nesse mesmo cenário que a disciplina de Sociologia também se institui no sistema de ensino.

Nos últimos 50 anos (pós-1968), em escala mundial e, após a reabertura democrática em âmbito nacional (pós-1980), percebemos um processo mais ampliado e generalizado de disputas no pensamento social sobre a legitimidade das vozes e o conteúdo das mensagens a respeito de temas com acúmulo de pesquisa e reflexão nas Ciências Sociais. Como salientamos no primeiro capítulo, tomando a repercussão da questão 42 do ENEM de 2015 como caso exemplar, as desigualdades sociais (econômicas, culturais, políticas, étnico-raciais, gênero, etárias), a sexualidade e a religião são alvos destacados nessa disputa moral e semântica.

Os movimentos reacionários, mobilizando exércitos de “cruzados morais” (BECKER, 2008, p. 79) visam “resgatar” os temas que mais afetam as

⁹¹ Em 2014 houve o fortalecimento dos blocos de oposição ao governo, que apesar de iniciar o período com maioria na Câmara e Senado, logo se viu abandonado com as dissidência de partidos que integravam o governo como o PSB, PSC e a instabilidade das alianças com o PP e PMDB, mais tarde partidos que forçaram a derrubada do governo.

relações de poder e distinção na sociedade para o foro de uma moralidade pretensamente universal. Fazem isso quando se sentem ameaçados pelas vozes dissonantes/ desviantes que passaram a falar com legitimidade e respaldo de disciplinas com lastro acadêmico e científico sobre assuntos que lhes interessam. Entre essas disciplinas, a Sociologia, certamente se destaca.

As Ciências Sociais foram provocadas pelos movimentos estudantis, negro, feministas, sindicais e decoloniais⁹² a produzir sentidos sobre as lutas sociais e seus sujeitos. Isso catalisou transformações em suas matrizes teóricas e metodológicas que revolucionaram seu modo de produzir consciência racional sobre a vida social. Muito do que se produziu nesses diálogos serviu, e ainda serve, como instrumento de percepção, arguição e crítica para grupos historicamente oprimidos, não exatamente por lhes defenderem eticamente, pois não é disso que se trata a ciência, mas por desmistificarem valores, por desnaturalizar normas e desconstruir “fatos”, para logo reconstruí-los como hipóteses que ambicionam ver mais além.

Apropriando-se dos sentidos e conceitos pensados no eixo das Ciências Sociais em sintonia com os conflitos sociais mais latentes, os próprios grupos oprimidos, ampliaram o reconhecimento da constelação de forças que lhes cercavam e compreenderam, com mais recursos, sua história e sua posição no tecido social. Ser compreendido é um passo forte no sentido de ser reconhecido e, com isso, lutar pela participação política. Os sujeitos historicamente silenciados, agora em busca de reconhecimento, ganharam fôlego e vozes para debater, questionar e desmistificar questões a respeito das relações de poder em sociedade, que antes eram sacramentadas. Sua ascensão ao campo de disputas pelo estabelecimento dos padrões de valores e sentidos da sociedade desencadeou crises morais, sociais e políticas que abriram fraturas inéditas no pensamento hegemônico (HOBBSAWN, 1995, p. 91).

⁹² Movimento epistemológico de crítica e transformação nas ciências humanas que incorpora os saberes d'além da Europa/América do Norte como referências para o desenvolvimento teórico e analítico da realidade social e humana. Isso amplia ou mesmo revoluciona as categorias das ciências e ideologias criadas e voltadas para o “Norte”. (BALLESTRIN, 2013.)

Os que se percebem ameaçados pelas alterações no campo científico, acadêmico, educacional e social, nomeiam essas ampliações de “aparelhamento” ou “ideologia” e procuram o silenciar as novas vozes. As forças reacionárias, que também despontam neste começo de século, escoram-se em pontos de vista que negam ou culpam “o outro” pelos males da precariedade econômica, política, social e pela inquietação existencial da vida contemporânea. Seus líderes apresentam soluções simplificadas, individualizadas e espetaculares para controvérsias sociais que, de uma perspectiva sociológica, demandariam estudo aprofundado. Sendo assim, as noções ou mesmo os princípios basilares da democracia, direitos humanos, justiça equitativa e alteridade são posicionados por esses sujeitos como elementos de “privilégio invertido”, favorecimento das “minorias” em detrimento da população em geral que estaria oprimida. Curiosamente, justificam suas posturas autoritárias com o argumento de estarem se defendendo de “ditaduras” (a feminista, a gay, a do politicamente correto).

Zygmunt Bauman, em seu mais recente ensaio (*Estranhos à nossa porta*, 2017) sustenta que isso ocorre em um terreno de “desintegração da sociedade” onde há profusão generalizada do medo da “rejeição, proscrição e exclusão” (2017, p.40) próprios de um processo de individualização no qual...

(...) as incertezas da existência humana são privatizadas, a responsabilidade por enfrentá-las é jogada sobre os ombros exaustos dos indivíduos, enquanto as opressões e calamidades existenciais são desprezadas como tarefas do tipo faça você mesmo, toalmente executadas pelos sofredores. (BAUMAN, 2017, 39)

Ele amplia o problema dizendo que a adesão ao pensamento autoritário está vinculada a um generalizado processo de “dissonância cognitiva” causada pela incompatibilidade entre - a milenar moral ocidental que determina que devemos “reconhecer a própria responsabilidade em promover o bem e resistir ao mal” (2017, p. 13), isso de modo irrestrito, valendo tanto para si e para os seus, como para todos os outros - e a degradação humana dos espólios do capitalismo urbano, industrial e global que expõe o “outro” próximo em quadros de miséria, de violência e de inequidade.

O confronto entre a natureza incondicional da responsabilidade moral e sua rejeição ou repúdio no caso de alguns seres humanos, também seus objetos naturais, só pode causar uma dissonância cognitiva, um

estado mental e uma disposição inquietantes e destrutivos, fenômeno comum no caso de uma ambivalência de percepção e de um comportamento desconcertante, mas insolúvel. Leon Festinger, que articulou esse fenômeno e lhe deu nome, produziu uma lista de estratégias a que recorrem as pessoas afetadas na busca (consciente ou não) de um modo de aliviar essa ambivalência perceptiva e dissipar a confusão comportamental que ela causa. O artifício mais comum é reduzir, ou de preferência negar de vez a validade de uma das percepções mutuamente contraditórias – ou pelo menos minimizar ou eliminar de todo seu poder de persuasão. Quando aplicado ao caso aqui debatido [xenofobia], esse artifício assume a forma de atribuir às pessoas excluídas de nossa (em outras circunstâncias, incondicional) responsabilidade moral as características que degradam e difamam sua imagem; de representar essas categorias de seres humanos como indignas de atenção e respeito, e assim justificar nosso desprezo e falta de interesse como punição merecida para os vícios incuráveis [...] (BAUMAN, 2017, p. 14-15)

O conceito de dissonância cognitiva pode ser útil para tornar inteligível o crescente autoritarismo e discurso de ódio de setores proeminentes da sociedade que impacta a Sociologia e o próprio pensamento científico. Esses setores rebaixam a legitimidade dos protocolos teóricos e metodológicos de tratamento de dados quando os aceitam ou os descartam como evidências racionais para a tomada de posição em relação ao mundo, de acordo com suas conveniências ou suas convicções. Para pessoas que experimentam essa disposição inquietante de dissonância cognitiva, um boato que confirme sua posição, tem mais validade do que um dado que lhe contrarie.

Com essas considerações sobre o ambiente atual do debate social, não nos espanta o fato de que a universidade de Oxford elegeu como a palavra da língua inglesa do ano de 2016, a “pós-verdade”. A mesma instituição definiu o termo em seu dicionário como um substantivo que denota situação na qual os fatos objetivos têm menos influência em moldar a opinião pública do que apelos emotivos ou crenças pessoais. As linguagens iconoclastas, satíricas e simplificadoras como os *emojis* e *memes*, amplamente utilizadas nas redes sociais como *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* e *WhatsApp* favorecem a reprodução de boatos.

Despontam, no contexto do autoritarismo do século XXI, da pós-verdade e da dissonância cognitiva, os “*digital influencer*”. Pessoas que possuem perfis em redes sociais, canais no *YouTube* ou algum outro recurso midiático de grande alcance virtual e disseminam conteúdos variados. Comercialmente, os influenciadores digitais precisam de audiência, portanto, quanto mais souberem

manipular com carisma o “viés ou tendência de confirmação” (*Confirmation bias*) (NICKERSON, 1998)⁹³ de seu público, mais seguidores e engajamento dispõem. Eles mobilizam esses meios eficazes de difusão de suas opiniões, para discorrer sobre variados temas, inclusive alguns dos mais caros para as pesquisas científicas. A troca emocional e sensorial geral de um vídeo no qual um sujeito atua é seguramente, além de mais acessível, mais efetiva em capturar atenção do que um artigo científico em periódico revisado por comitês. Contudo, é importante ressaltar que o espaço virtual também vem sendo apropriado pelos pesquisadores científicos, universidades e movimentos sociais⁹⁴.

Em síntese, o projeto de ensino para democracia, plural, laico e que contava com a reflexão e participação de sujeitos antes invisibilizados, como os negros, indígenas, mulheres, homossexuais, trabalhadores, idosos e juventude vinha incorporando, de modo mais acentuado desde 2003 (guinada curricular), conteúdos, disciplinas e políticas públicas que se endereçavam à composição de uma comunidade valorativa ampliada da sociedade brasileira. Tratava-se de uma conjuntura inédita em nossa história. Tudo isso corroborava o fato de que em 2009, a LDB foi alterada tornando a oferta do Ensino Médio obrigatória.

A Sociologia na escola vinha sendo um componente desse processo de reconfigurações de poderes na sociedade e Estado brasileiro. Sua presença representa uma posição valorativa no jogo de forças em favor da consolidação democrática. Portanto, cumpre afirmar aqui que não se trata de uma disciplina “isenta”.

Em nosso trabalho, pensamos em quais são as condições da circulação e da produção da Sociologia na escola e se ela conta com todo um contexto de organização, configuração e contextualização no marco dos Currículos

⁹³ “Confirmation bias, as the term is typically used in the psychological literature, connotes the seeking or interpreting of evidence in ways that are partial to existing beliefs, expectations, or a hypothesis in hand.” (NICKERSON, 1998, p. 175)

⁹⁴ No caso do Brasil já são vários os exemplos, além do portal UNIVESP que transmite aulas, cursos e palestras das universidades públicas paulistas, vale destacar o portal ScienceVlogs Brasil. Trata-se de um grupo de pesquisadores acadêmicos que criaram uma espécie selo de qualidade para vídeos e canais no youtube que realizam divulgação científica. (<http://scienceblogs.com.br/sciencevlogs/>). O portal existe desde 2015 e conta com canais como o Manual do mundo com 9,8 milhões de inscritos e o Nerdologia com 1,9 milhões de inscritos.

Estaduais, do ENEM, e das legislações. Na escola ela é praticada através de relações sociais de um modo muito mais sutil e físico do o que o que se poderia imaginar, tendo como referência os documentos e as grandes discussões nacionais. Também nas escolas, os conhecimentos são produzidos em quadros emocionais, gestuais e em face-a-face Situações que mobilizam os corpos em múltiplos sentidos. Tanto as possibilidades de circulação e produção de conhecimentos, quanto os limites, dependem dos ajustes finos das interações escolares. As formas de se ensinar e se aprender, reconhecendo ou não as subjetividades em ação são determinantes em termos dos resultados do que se produz na experiência escolar, especialmente quando pensamos na Sociologia enquanto uma disciplina desse universo. Nosso trabalho também nos levou a refletir sobre o que é a Sociologia na Escola, assim como obre o que é a Escola na Sociologia.

Se lá no primeiro capítulo não vemos o professor e os alunos com nitidez, pois usamos recursos para enxergar toda a floresta, sabemos que eles estão ali dando vida e movimento a tudo aquilo.

b. Como a Sociologia é produzida nas relações sociais em sala de aula?

Com assombro, fortemente carregada de sentidos e sentimentos irradiados pelas emoções estabelecidas face-a-face, em uma relação fragmentária com o tempo e com espaço, desenvolvida no contexto insalubre da condição escolar, mas deslumbrante quando apropriada e ressignificada pelos alunos. Essas são as condições que pudemos perceber ao longo da experiência.

Diante das transformações que se aceleravam no cenário para o qual tinha voltado os olhos para atuar e pesquisar, os sustos dos primeiros registros de campo trouxeram impressões marcantes que esquadriharam o método com a melhor alternativa para captar o que estava ocorrendo. Pensamos, no decorrer da pesquisa que para compreender o que a disciplina de Sociologia produz na escola e quais seriam suas condições em sala de aula, seria inevitável voltar os olhos e a atenção para as emoções que emergiam do campo. Traduzir com ênfase no quadro emotivo, a experiência social de ensino.

A princípio, o sentimento que transbordava em mim, nos colegas e nos pesquisadores de nossa área, com tudo que acontecia em relação ao ensino de Sociologia em 2015, 2016 e 2017 era o de assombro.

E nada mais justo do que o texto da tese assumir essa forma de assombro em sintonia com as condições objetivas nos quais ele foi produzido. No relato da experiência, as trocas emocionais, as comunicações e interações sutis são os elementos que mais marcam a vida escolar e tonalizam a prática pedagógica. Isso tudo vibra em resposta às tormentas sociais.

Outra característica que marca o texto são seus saltos, rupturas e reflexões em fragmentos, sobretudo no que se refere à apresentação da experiência, caracterizada pelos *flashes* de memória e isso tem um sentido que só se tornou evidente ao final da escrita. Esses fragmentos de relato representam o modo mesmo como a experiência foi vivenciada, algo que remete a uma temporalidade implícita da vida escolar repleta de rupturas, descontinuidades e saltos. Há uma importante afinidade entre essa forma fragmentada da vida escolar, o caráter institucional da docência e as relações que são estabelecidas com os saberes escolares.

Os obstáculos da prática docente, a precariedade e a hostilidade da vida escolar, o cansaço e lamúria docente, sua dificuldade em se reconhecer como categoria e sindicato, o autoritarismo dos diretores e pedagogos, as condições insalubres para o preparo intelectual dos professores e as modalidades de indulgência docente e discente, tais como a cópia do texto no quadro e o preenchimento ornamental dos livros registro de classe também compõem o rol dos fragmentos da experiência onde há a produção da Sociologia em sala de aula.

Quando a reflexão se voltou para outro fragmento da vida escolar, o ensino de Sociologia em ação, emergiu em mim um outro tipo de assombro, o deslumbramento com a dimensão que pode tomar a circulação do pensamento sociológico na escola, quando apreendido radicalmente pelos alunos. Certamente, esse não é o único resultado possível para o ensino de Sociologia, sendo até um dos menos prováveis. Já que ela pode ser incorporada como mais uma série de termos a serem apenas decorados, ou mesmo, rechaçada por avançar demais em temas e questões que os próprios alunos não estariam dispostos a pôr em autocrítica.

No entanto, quando reconhecemos a aprendizagem radical acontecendo, somos tocados pela impressão de estarmos vivenciando a própria história do conhecimento sociológico, pois é apropriado, recriado e transformado por sujeitos com experiências singulares. Vemos nos alunos formas inéditas e criativas de mobilizarem a fortuna intelectual da Sociologia.

Com isso, chegamos ao ponto de convergência das principais questões trabalhadas nesta pesquisa. Após a gestão da memória e esforço de análise, pensamos o ensino e a aprendizagem radical de Sociologia na escola como o efeito de uma experiência social na qual construímos uma leitura do mundo. Essa composição que leva à aprendizagem só ocorre quando há conexão entre o conteúdo debatido e a gestão das emoções envolvidas subjetivamente o que produz um cenário cognitivo favorável à aprendizagem.

Vimos que, a despeito de tantos obstáculos institucionais, o docente pode fazer muito para contribuir na escola com a produção dessa atmosfera. Trabalhar com dados empíricos e estimular uma leitura coletiva catártica de algum objeto de interesse sociológico podem ser muito efetivos. Sua ação, se insensível às disposições que seus alunos possuem para crer e agir, pode, pelo contrário, ser obstáculo na criação da atmosfera.

Trata-se de uma via de mão dupla, na qual todo o trabalho e experiência do professor não é suficiente se não forem consideradas as disposições estruturantes dos alunos. E isso faz sentido se pensarmos no estatuto ético-moral que fundamenta a Sociologia em um ideal de humanidade plenamente digna, plural e democrática.

- c. O que as ocupações estudantis dizem sobre o que sentem os alunos em relação à Sociologia e aos saberes curriculares?

O conhecimento sociológico escolar, desde sua formulação enquanto política pública, suas disputas no campo dos currículos, até a sala de aula é Sociologia em movimento, sendo apropriada, aplicada e recriada por pessoas em suas experiências sui-generis em contexto de formação, manutenção, reprodução, socialização tensão e, sobretudo, conflito. Vê-la em movimento na realidade escolar nos permite pensar que os sujeitos ao se produzirem também (re) produzem o conhecimento sociológico.

Essa produção de si e do conhecimento sociológico apareceu em alguns momentos especiais da minha experiência de ensino de Sociologia. Pude ver em textos criativos, em perguntas sinceras, em esforços autobiográficos e em reflexões em sala de aula.

Mas em nenhum momento isso foi tão intenso quanto naquele no qual os alunos em estado de *communitas* (TURNER, 1982) tomaram a escola para si e “fizeram” uma escola, com outros ritmos, currículo, pedagogia, hierarquia e finalidade. Foi em meio ao conflito da luta por reconhecimento, protagonizada pelos alunos que ocuparam o Visconde de Guarapuava, em reação às ações do governo que, entre outras, coisas ameaçava retirar as disciplinas humanas do Ensino Médio, que vivenciei o momento com maiores possibilidades de ensino e aprendizagem de Sociologia de minha brevíssima experiência enquanto professor do Ensino Médio.

Para Turner, os dramas sociais acontecem em todas as sociedades. Muitas vezes, as rupturas e as crises que os provocam são geradas após rituais de passagem. Esses rituais são momentos potencialmente transformadores da realidade por algumas razões, dentre as quais, destaca-se a espécie de solidariedade gerada entre os indivíduos que estão no “límem”. Isto é, entre a origem e o destino, durante sua “jornada” para fora da comunidade original ou da estrutura moral dominante.

Quando acentuada, essa solidariedade é caracterizada por ser “uma relação não mediada entre indivíduos concretos, históricos e idiossincráticos” (TURNER, 1982, p. 30). Trata-se do modo social que Turner chama de “communitas”, um modo de solidariedade social que desmancha, por algum tempo as estruturas mais sólidas da realidade, estabelecendo no lugar uma espécie de “antiestrutura” na qual as relações são desempenhadas de modo muito livre e criativo. Na communitas os papéis sociais (as convenções, as classes, “as divisões por idade”, “sexos culturais”) são momentaneamente “lançados ao ar”. As fachadas são desfeitas ou ressignificadas, os valores morais e sociais são postos em questão e as identidades são aceleradamente embaralhadas. Durante ou dentro das communitas existe a possibilidade de criação de “metáforas-radicais” novas para simbolizar a realidade. (TURNER, 1982) (TURNER, 2008).

Quero dizer com isso não a reversão estrutural, uma imagem-de-espelho da estrutura socioeconômica “profana” do dia-a-dia, ou uma rejeição–fantasia das “necessidades” estruturais, mas a liberação das capacidades humanas de cognição, afeto, volição, criatividade etc., dos constrangimentos normativos incumbidos de ocupar uma sequência no status social, desempenhando uma multiplicidade de papéis sociais (...) Os sistemas socioculturais caminham regularmente em direção à consistência de que os indivíduos só saem desses ganchos normativos em raras situações nas sociedades de pequena escala, e não muito frequentemente em sociedades de grande escala. Apesar de tudo, as próprias exigências da estruturação, o processo de contenção de novos crescimentos em padrões ordenados ou estruturados tem seu calcanhar de Aquiles. Isso é o que acontece quando pessoas, grupos, conjunto de idéias etc., movem-se de um nível ou estilo de organização ou regulação de interdependência de suas partes ou elementos para um outro nível – há uma região interfacial – (...) de *margin ou lîmem*, quando o passado é momentaneamente negado, suspenso, ou revogado, e o futuro ainda não começou, um instante de pura potencialidade quando tudo, como foi, estremecer no vacilo. (...) vejo isso como um tipo de cápsula ou bolsa institucional que contém o germe dos desenvolvimentos sociais futuros (...) (TURNER, 1982, p.29)

As ocupações estudantis foram momentos limiáres. Nelas, os alunos ressignificaram a realidade, a escola, os colegas, os professores e a si próprios. No contexto de suspensão das identidades e crenças, os recursos sociológicos se prestaram como ferramentas para essa criação.

Não temos dados que nos fundamentem uma suposição sobre uma relação de causa entre a disciplina de Sociologia e o engajamento dos estudantes em luta pela defesa de seus direitos de participação na reforma do Ensino Médio. Contudo, foi possível perceber que uma vez iniciada a luta, os alunos que protagonizaram as ocupações reclamaram para si conteúdo da disciplina de Sociologia que muitas vezes, haviam discutido no período letivo. Podemos dizer que houve um espaço para a Sociologia nas escolas ocupadas pelos jovens em 2016, revalorizadas e ressignificadas por alunos e professores em um contexto de alta tensão política e social. Nas escolas ocupadas, incluindo o Visconde de Guarapuava, a Sociologia não era só um léxico de conceitos, mas foi escolhida como uma disciplina que valia a pena estudar por algumas razões.

Além de ser uma forma de pensar racionalmente sobre todo o embate que culminou nas ocupações, a disciplina possui uma outra característica que possivelmente explica melhor a adesão dos alunos ocupantes. Ela atende, por conta de seus aspectos curriculares, especialmente delineados no primeiro capítulo, à principal demanda estudantil: a liberação ou criação de espaços de fala e reconhecimento na instituição escolar. Os alunos que buscavam ser

ouvidos, refletidos e compreendidos, viram na Sociologia uma possibilidade de se pensar e falar mais sobre si, sobre o mundo e sobre a escola. Há em todo esse processo uma sutil e profunda conexão entre a expansão democrática, a guinada curricular que reintroduz a Sociologia no Ensino Médio, as lutas de grupos minoritários pela participação na comunidade valorativa da sociedade e reconhecimento social, jurídico e afetivo.

E uma coisa que, acho que talvez, o que mais me incomoda na MP é o fato de ela tirar Sociologia e filosofia, que eu entendo que assim... eu sempre falei isso, antes, durante e depois, e acho que tipo vou tatuar na minha testa, porque tipo assim Sociologia e filosofia te introduz a dúvida, como nosso professor de Sociologia já comentou, sabe. Sociologia como o próprio nome já diz, é o estudo da sociedade, então, você duvida da sociedade. Eu vejo pela minha mãe, 1958, que estudou de 1960 e poucos a 80 e poucos, digamos assim, não sei bem. Eu vejo a minha mãe, na época que ela aceitava ficar de joelho na espiga de milho, cheirando parede, levanto palmatória, eu vejo a minha mãe, que tinha a educação precária. A minha mãe não tem ensino médio completo, ela trabalha cobrindo férias de diarista no Banco do Brasil, entendeu? Então, eu acho que, tipo, tirar essas matérias. Toda matéria é importante, no final das contas, tem a sua importância, óbvio, mesmo que seja sem objetivo, como eu falei pra não me contradizer, mas eu acho assim você tirar matérias que te fazem pensar, que te tornam um ser crítico que eu, por mim, eu posso dizer que sem, principalmente Sociologia, eu não teria ocupado escola, eu não teria pensado que: isso tá errado! [bate na mesa enquanto fala] eu não teria parado e falado: não, isso tá errado e eu não aceito. E eu não vou aceitar sentado, vendo isso acontecer. Então eu acho que o que mais me incomoda na MP.... é ela me privar de ter matérias que importantes pro meu pensamento, pra minha vida, sabe? Até a gente teve uma oficina com outra estagiária de Sociologia, a [Esmeralda], a outra [Esmeralda] é estagiária de Sociologia também né? você conhece, uma... ah, ... Ela, então ela comentou, ela e o outro cara que foram lá,... o [Prometeus], eles falaram que tipo essas físicas, química, matemática, essas exatas são importantes, cara, é a galera que controla as paradas, mas essas matérias que ligam com a vida, com o dia a dia, cara, na minha concepção e na concepção deles é o que é mais importante. Então, você tirar uma coisa que te faz pensar sobre a vida, que te faz analisar, e eu não digo pensar sobre a minha vida, eu digo pensar se o carinho que tá ali na frente do teatro da reitoria que tá deitado ali no frio, com chuva, ele tá ali por que ele realmente quis? Por que ele é vagabundo? Ou por que, por 'n' motivos, ele foi pra rua e não conseguiu sair. Isso me faz pensar se uma mulher negra que não conseguiu trabalho foi porque, tá certo, ela não tem qualificação, ou se realmente é porque foi racismo. Me faz pensar se uma mulher, mesmo ela tendo a mesma qualificação, sendo o mesmo serviço, tá certo ela não receber o mesmo salário. Sabe? Eu não aceito de me privar de ter essa introdução, sabe? De ter esse pequeno convívio de 3 anos, com coisas que me fazem parar e pensar, que me introduzem conceitos, como um *ubuntu* que a gente está estudando agora, maravilhoso. Cara, eu não aceito, uma coisa que queira me privar, de sentar e olhar, com os conceitos que eu aprendi em sala de aula e falar: isso tá errado. E é isso que me deixa indignado com a MP. Eu não digo somente por Sociologia e filosofia. Porque isso, Sociologia e filosofia me ensinaram que isso tá errado. Não tá certo. Quantos anos eles ficaram pra elaborar o Plano

de Educação e agora em meses eles querem tirar, sem consultar o estudante, sem consultar a estudante. Sem consultar ninguém. Só consultar pessoas ricas. Eu não sou rico. Política não é feita pra mim. Política do Brasil, o governo brasileiro, não é feito pra mim. A educação não é feita pra mim. A Sociologia me ensinou a ver que é assim, independentemente de qualquer motivo, um aluno que faz o segundo ano no BJ ou no Positivo, tem uma capacidade muito maior, não capacidade, tem uma facilidade muito maior de entrar numa faculdade que eu. Porque sem um cursinho decente, cursinho bom. Um positivo da vida, por exemplo, o que que eu vou fazer? Como é que eu vou ter um curso superior. Como é que eu vou entrar numa federal da vida, que tipo, cara. Vocês fizeram federal, é difícil de entrar. Entendeu? Então é isso pra mim, o que mais me indigna na MP. (MEUCCI et al., 2016, s.n.)

Quando a Sociologia, seus conteúdos e principais problemas foram voluntariamente colocadas nos currículos das escolas ocupadas pelos próprios estudantes, percebemos o quanto ela é requisitada como referência para os adolescentes que anseiam por explicações intelectualmente vigorosas sobre si e o mundo em que vivem.

Aquilo que ocorreu nas ocupações já vinha., gradativamente, manifestando-se nas escolas. Durante toda a pesquisa, observando o quadro das emoções, percebia-se a ânsia dos alunos em se apropriar da escola, da fala, do debate e o ensino da Sociologia passava por uma discussão nesses mesmos termos. Talvez a principal pergunta que um professor de Sociologia deva se fazer é como ensinar essa Sociologia com potencial crítico e reflexivo em uma Escola? Quando produzimos as relações em sala de aula, quando conseguimos estabelecer situações de diálogo e quando trabalhamos conhecimento que compreende e reconhece sujeitos em luta, não imaginamos os impactos que isso pode acarretar nos alunos, em nós mesmos e no próprio campo de conhecimento.

A luta por reconhecimento está relacionada à racionalização das consciências sobre a vida social e ambas se amparam em um mesmo projeto moral de humanidade. Hoje, esse projeto é ameaçado e o reconhecimento social pleiteado pelos oprimidos é questionado como privilégio. Nesse jogo de forças, os avanços contra o ensino de Sociologia representam ataques contra a riqueza da diversidade humana, pois sem a possibilidade de ensino e aprendizagem sociológica nas escolas, grandes potências humanas podem ser desperdiçadas.

A escola sempre foi para mim um problema (e eu para a escola), pois as coisas que eu realmente sou boa em fazer, não são ensinadas na escola. Existem muitos tipos de inteligência e poucos deles são

ensinados na escola, então eu acabo me dando mal por não me encaixar nisso. A escola para mim sempre foi um grande palco de tortura, eu já sofri MUITO bullying nela por ser "estranha"/ diferente/ fora dos padrões. Entendo a importância da escola na sociedade, mas não sei me adaptar a ela.

Para meu futuro. Pretendo ter uma vida diferente das outras pessoas, e ter sucesso naquilo que sou boa. Não consigo me ver vivendo uma vida monótona, onde eu tenha que trabalhar só por dinheiro, para colocar gasolina em um carro para ir a um lugar que eu não gostaria de estar com pessoas que eu não gosto. (Miranda, 1ªA)

Esse exemplo, pinçado de uma das redações dos alunos, evidencia que foi justamente em um trabalho para a disciplina de Sociologia que a aluna mobilizou o poder reflexivo de reconhecer como a Escola pode limitar suas potências. Por mais virtuosos que possam ser os notórios, célebres e famosos de todas as áreas, desconfio que as maiores potências humanas são como Miranda, encubadas em instituições que não lhes estimulam e lhes tolem a ação. Legados aos oceanos do anonimato, nascem, vivem e morrem sem reconhecimento e, principalmente, sem que seus talentos tenham sido compartilhados e aproveitados coletivamente pela humanidade. Não termos espaço para pessoas como Miranda decolarem é uma perda para todos e isso demonstra como a Escola, contraditoriamente, é uma das instituições com as maiores possibilidades de promover esse impulso ou impeli-lo.

Disponibilizar para os cidadãos uma formação capaz de fortalecer e ampliar os recursos simbólicos e cognitivos para pensar e agir são aditivos importantes para a formação de uma sociedade democrática. A partir da própria reflexão sociológica é que reconhecemos que o futuro democrático, equânime e justo ocorrerá se e quando sujeitos autônomos, cômicos das contradições e das causas sociais que os envolvem, desejarem essa utopia. Se é certo que apenas o Ensino de Sociologia não basta para tanto, a utopia é, tampouco, intangível sem ele, pois somente com raciocínio sociológico é que os sujeitos serão capazes de construí-la.

Esta tese encerra seu esforço de trabalho reafirmando que a disciplina de Sociologia no Ensino Médio é um fenômeno expressivo da realidade brasileira. Há uma forte relação entre o que a Sociologia oferece na geografia curricular da escola, o que pode de fato pode se concretizar em sala de aula e a mudança social que vem ocorrendo no Brasil desde 1988, marcada pela luta dos "não reconhecidos" por cidadania numa sociedade que, após muitos anos de

choque, deu sinais nítidos de esgarçamento em suas anciãs estruturas autoritárias, patriarcais e estamentais. Foi em uma brecha dessa rachadura que a Sociologia se efetivou na Educação Básica e por 10 anos vem disponibilizando acesso às reflexões das Ciências Sociais a milhões de jovens cidadãos.

Acompanhando intimamente a experiência de um sujeito com suas incomensuráveis limitações, esmiuçamos aqui alguns dos principais problemas em termos da instituição da disciplina no sistema de ensino e de sua produção nas relações em sala de aula. Sabemos, após essa breve jornada, que as condições de ensino, a atmosfera em sala de aula, os recursos disponíveis e mobilizados pelos professores são decisivos na maneira como os debates macrossociais serão modulados na Escola e se ou como a Sociologia passará a fazer parte da vida dos alunos.

Mas certo podemos ficar de que alguns daqueles milhões de jovens se apropriaram de conceitos, temas, teorias e estudos da Sociologia. Essas sementes desdobram-se em sentimentos de inquietação em relação às contradições, inconstâncias e justificativas da realidade social. Inquietação que se torna o sentimento guia de uma parcela diminuta, mas vigorosa da juventude, que de modo explosivo e sereno transforma a si mesma e ao mundo.

FONTES E REFERÊNCIAS

- ACRE. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Sociologia**, 2010.
- ALAGOAS. **Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas públicas de Alagoas**, 2010.
- AMAPÁ. **Plano Curricular de Educação Básica do Estado do Amapá**, 2009
- AMAZONAS. **Proposta Curricular de Sociologia para o Ensino Médio**, 2012
- AQUINO, J. G. Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 664–692, 2016.
- ARANHA, G. e SHOLL-FRANCO, A. **Caminhos da neuroeducação**. 2ªed. Ciência e Cognição: Rio de Janeiro, 2012. 144p.
- ARANTES, P. **O Riso dos Outros**. Documentário, TV Brasil, 2012.
- ARAÚJO, S. M.; BRIDI, M. A.; MOTIM, B. L. Sociologia. 1.ed. São Paulo: Scipione, 2013.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. 2012. Disponível em: <<http://www.abe1924.org.br/>>.
- AUR, B. A.; CASTRO, J. M. **Ensino médio: proposições para inclusão e diversidade**; 2012. Brasília: UNESCO Office Brasília, 2012.
- AZEVEDO, Fernando de [et al.]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Fundação Joaquim Nabuco, Recife: Editora Massangana, 2010.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BAHIA. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**, 2015.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89–117, 2013.
- BARBOSA, Wallace de Melo Gonçalves. **CRIMINALIDADE E SOCIOLOGIA: DEBATENDO O CRIME NO ENSINO MÉDIO POR MEIO DAS AULAS DE SOCIOLOGIA**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional) - Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2015.
- BARIÉTY, Aude. Le bac 2015 en chiffres. **Le Figaro Etudiant**, [s. l.], n. online, 2015. Disponível em: <<http://etudiant.lefigaro.fr/bac/bac-actu/detail/article/le-bac-2015-en-chiffres-15935/>>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- BARRA, V. M. L. DA. A lousa de uso escolar: traços da história de uma tecnologia da escola moderna. **Educar em Revista**, n. 49, p. 121–137, 2013.

- BAUMAN, Z. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2017.
- BEAUVOIR, S. **El segundo sexo**. 6º ed. Valencia-ES: ©Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S. A.), 2015.
- BECKER, H. **Outsiders**. Estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BERGER, P. L.; BERGER, B. Como ser um membro da sociedade. **Sociologia e Sociedade: Leituras de introdução à Sociologia**. 1º ed. 1977. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.
- BERNARDO, André. Epidemia de cansaço: o mundo está sem energia. **Saúde**, [s. l.], n. On-line, 2017. Disponível em: <<https://saude.abril.com.br/mente-saudavel/o-mundo-esta-cansado/>>. Acesso em: 3 abr. 2018.
- BERNSTEIN, B. **A Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.
- BEZERRA, Rafael Ginane; ROMKO, Igor Guilherme. Sociologia e literatura: reflexão e prática sobre o uso da ficção no ensino de sociologia. **Revista Urutágua**, [s. l.], v. 0, n. 35, p. 163–179, 2017.
- BIESTA, G. Good education in an age of measurement. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 808–825, 2012.
- BORGES, André. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, jun. 2003, vol.18, nº.52, p.125-138
- BOUDON, Raymond. **A Sociologia como ciência**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.
- BOURDIEU, P. **Campo de Poder Campo Intelectual: Itinerario de un concepto**. Buenos Aires: Editorial Montessor, 2002.
- _____. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7º ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.
- BOURDIEU, Pierre et al. **A Miséria do Mundo**. 4ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.
- BRASIL. 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado, 292 p.
- BRASIL. 1996. Lei nº 9.394/1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. *Diário Oficial da União*, 23 de dezembro, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BRASIL, 2001. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 15/04/2018

BRASIL, 2002. SEMTEC. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências Humanas e suas tecnologias. MEC, SEMTEC.

BRASIL. 2003. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências.

BRASIL. 2005. **Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

BRASIL. 2006b. **Orientações curriculares para o ensino médio**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

BRASIL, 2008a. SEB. **Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências humanas e suas tecnologias**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

BRASIL. 2008b. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de 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 Indígena.

BRASIL. 2008c. **Lei nº 11.684 de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

BRASIL. 2008d. **Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da Música na educação básica.

BRASIL. 2014a. INEP, MEC. **NOTA TÉCNICA Nº 020/2014: Indicador de adequação da formação do docente da educação básica**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Estatísticas Educacionais.

BRASIL. 2014b. Plano Nacional de Educação. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em 11/2015.

BRASIL. 2014c. INEP, MEC. **NOTA TÉCNICA N° 039/2014: Indicador de Esforço Docente**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Estatísticas Educacionais.

BRASIL. 2014d. **PNLD 2015**: Sociologia: ensino médio. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

BRASIL. 2014e. INEP, MEC. **Edital do Exame Nacional do Ensino Médio ENEM**, Brasília, DF: Inep.

BRASIL, 2015. MEC. **Nota técnica nº 24/2015 - CGDH, DPEDHUC, SECADI, MEC**.

BRASIL. 2017. **PNLD 2018**: Sociologia – guia de livros didáticos –. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

BRASIL, 2018a. MEC, INEP, A segunda maior prova de acesso ao ensino superior do mundo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/31151-a-segunda-maior-prova-de-acesso-ao-ensino-superior-do-mundo>>. Acesso em: 11/2/2018.

BRASIL, 2018b. MEC, INEP. **Indicadores Educacionais - INEP**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 26/3/2018.

BUTLER, 2003 [1990]. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

CAMPAGNE, E. **Dicionário universal de educação e ensino**. Tradução de: BRANCO, Camillo Castello. Porto: Casa, 1886.

CARLES, P. **La sociologie est un sport de combat**. Documentário, Cara M, 2001

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil. O longo Caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CEARÁ. **Metodologias de Apoio**: áreas de ciências humanas e suas tecnologias, 2008

CEDEC - Centro de Estudos de Cultura Contemporânea. Disponível em: <<http://www.cedec.org.br/o-cedec>>. Acesso em: 23/2/2018.

CELAM; CONFERENCIAS EPISCOPALES; BENEDICTO XVI. Documento Conclusivo Aparecida: Discípulos y Misioneros de Jesucristo para que nuestros pueblos en Él tengan vida. “Yo soy el Camino, la Verdad y la Vida” (Jn 16,4), 2007. Centro de Publicaciones del CELAM. Disponível em: <<https://www.scribd.com/document/2208701/Documento-Conclusivo-Aparecida-espanhol>>. Acesso em: 22/3/2018.

CIGALES, M. P. **A sociologia educacional no Brasil (1946-1971): análise sobre uma instituição de ensino católica**, 2014. Dissertação (Mestrado),

Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação.;

COLETIVO DE PROFESSORES APROVADOS NO CONCURSO DA SEED DE 2013. Ao governador do Estado do Paraná sobre o levantamento de vagas no PR. 2017. **Carta Aberta**, Disponível em: <http://blogosfero.cc/articles/0069/3468/seed_texto_vagas_concurso_2013_texto_janeiro_2017.doc-1.pdf>. Acesso em: 16/9/2017.

COLLEGE BOARD COMMUNICATIONS. **The College Board Announces Surge of Students Taking New SAT® Suite of Assessments, Creating an Opportunity Pathway for More Than Six Million Students**. 2016. Disponível em: <<https://www.collegeboard.org/releases/2016/college-board-announces-surge-students-taking-new-sat-suite-opportunity-pathway-six-million-students>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

CORREIA LIMA, A. J. A sociologia nas matrizes curriculares do Ensino Médio e no ENEM: temas, teorias e conceitos. **A sociologia na Educação Básica**. 1º ed. p.404, 2017. São Paulo: Annablume.

_____. **Teorias e métodos em pesquisa sobre ensino de sociologia**, 2012. Dissertação (Mestrado), Londrina: Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.;

CORTEZ, Pedro Afonso et al. A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Cadernos Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 113–122, 2017.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo e outros textos**. [s.l.]: Livros da Revolta, 1967.

DEL PRIORE. M.; BASSANEZI, C.(org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

DIDI-HUBERMAN, G. **Que emoção! Que emoção?** São Paulo: Editora 34, 2016.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Ensino Médio, 2013.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. **En la escuela: sociología de la experiencia escolar**. Buenos Aires: Editorial Losada S.A, 1997.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevista com François Dubet. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5–6, p. 222–231, 1997

ELIAS, N. **Envolvimento e Alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

EMERIQUE, R. B. Ciências Sociais e Educação Básica: A quantas anda esse relacionamento? **Sociologia na Educação Básica**. 1º ed. p.404, 2017. São Paulo: Annablume.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Escola Sem Partido – Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar**, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

ESPINOZA, Javier. A-levels 2015: Record number of students take tougher subjects - Telegraph. **The Telegraph**, [s. l.], v. On line, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.telegraph.co.uk/education/secondaryeducation/11800318/A-levels-2015-Record-number-of-students-taking-tougher-subjects.html>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

FÁBIO, A. C. O que é ‘pós-verdade’, a palavra do ano segundo a Universidade de Oxford. Disponível em: <<https://www.nexojournal.com.br/expresso/2016/11/16/>>.2017.

FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 5º ed. São Paulo: Globo, 2012.

FERNANDES, F. A sociologia como ciência. **Sociologia e Sociedade: leituras de introdução à Sociologia**. 1º ed. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A. 1977, p.365.

FERREIRA, A... [et al.] **Relatos e práticas de ensino do PIBID de ciências sociais/UEL**. Londrina: UEL, 2013.

FILHO, Venceslau Borlina. Câmara de Campinas aprova moção de repúdio a citação na prova do Enem - 31/10/2015 - Educação. **Folha de São Paulo**, [s. l.], n. Online, 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/10/1701047-camara-de-campinas-aprova-mocao-de-repudio-a-citacao-na-prova-do-enem.shtml>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

FRANÇA, A. S. T. Talcott Parsons: apontamentos para uma análise institucional. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, v. 10, n. 97, p. 181–204, 2009.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. In: **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n.21, jun. 2000, p. 211-259.

GADEA, C. A. Luta por reconhecimento. A gramática moral dos conflitos Sociais, de Axel Honneth. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 42, n. 1, p. 72–73, 2006.

GAZETA DO POVO. Redação. **Estudantes de Curitiba podem solicitar passe escolar com desconto; saiba como fazer**, 4. abr. 2017. Curitiba. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/curitiba/estudantes-de-curitiba-podem-solicitar-passe-escolar-com-desconto-saiba-como-fazer-2be8ijs60uwu8zk9bnk38gtgk>>. Acesso em: 27/3/2018.

GOFFMAN, E. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

GOIÁS. **Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado de Goiás**, 2009.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; FERRAZ, Marcos Alexandre dos Santos. Sindicalismo docente e política educacional: tensões e composições de interesses corporativos e qualidade da educação. **Educar em Revista**, [s. l.], n. 48, p. 111–129, 2013.

GUELFY, W. P. **A SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO: 1925-1942.**, 2001. Dissertação (Mestrado), Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

GUIMARÃES, R. B. **Sociologia no Ensino Médio: cenários biopolíticos e biopotência em sala de aula.**, 2013. Tese (Doutorado), Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

HOBBSAWN, E. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOCHSCHILD, A. R. **The managed Heart – Commercialization of Human Feelings**. California: University of California Press, 2003.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento. A gramática Moral dos conflitos Sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003.

IANNI, O. **Sociologia e sociedade no Brasil**. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1975

_____. **A Crise dos Paradigmas na Sociologia: Problemas de explicação**. Campinas, 1989.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 25/09/2017

_____. **ENEM 1998 - Exame Nacional do Ensino Médio**, Brasília: INEP, 1998. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos>. Acesso em 11/2015

_____. **ENEM 1999 - Exame Nacional do Ensino Médio**, Brasília: INEP, 1999. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos>. Acesso em 11/2015

_____. **ENEM 2000 - Exame Nacional do Ensino Médio**, Brasília: INEP, 2000. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos>. Acesso em 11/2015

_____. **ENEM 2001 - Exame Nacional do Ensino Médio**, Brasília: INEP, 2001.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos>. Acesso em 11/2015

_____. **ENEM 2002 - Exame Nacional do Ensino Médio**, Brasília: INEP, 2002.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos>. Acesso em 11/2015

_____. **ENEM 2003 - Exame Nacional do Ensino Médio**, Brasília: INEP, 2003.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos>. Acesso em 11/2015

_____. **ENEM 2004 - Exame Nacional do Ensino Médio**, Brasília: INEP, 2004.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos>. Acesso em 11/2015

_____. **ENEM 2005 - Exame Nacional do Ensino Médio**, Brasília: INEP, 2005.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos>. Acesso em 11/2015

_____. **ENEM 2006 - Exame Nacional do Ensino Médio**, Brasília: INEP, 2006.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos>. Acesso em 11/2015

_____. **ENEM 2007 - Exame Nacional do Ensino Médio**, Brasília: INEP, 2007.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos>. Acesso em 11/2015

_____. **ENEM 2008 - Exame Nacional do Ensino Médio**, Brasília: INEP, 2008.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos>. Acesso em 11/2015

_____. **ENEM 2009 - Exame Nacional do Ensino Médio**, Brasília: INEP, 2009.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos>. Acesso em 11/2015

_____. **ENEM 2010 - Exame Nacional do Ensino Médio**, Brasília: INEP, 2010.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos>. Acesso em 11/2015

_____. **ENEM 2011 - Exame Nacional do Ensino Médio**, Brasília: INEP, 2011.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos>. Acesso em 11/2015

_____. **ENEM 2012 - Exame Nacional do Ensino Médio**, Brasília: INEP, 2012.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos>. Acesso em 11/2015

_____. **ENEM 2013 - Exame Nacional do Ensino Médio**, Brasília: INEP, 2013.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos>. Acesso em 11/2015

_____. **ENEM 2014 - Exame Nacional do Ensino Médio**, Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos>. Acesso em 11/2015

_____. **ENEM 2015 - Exame Nacional do Ensino Médio**, Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos>. Acesso em 11/2015

KARNAL, L. **Conversas com um jovem professor**. São Paulo: Contexto, 2012.

LABES. Disponível em: <<http://www.labes.fe.ufrj.br/>>. Acesso em: 19/8/2017.

LAHIRE, Bernard. **Retratos Sociológicos**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

_____. Patrimónios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Oeiras, n. 49, p. 11-42, set. 2005.

_____. Esboço do programa científico de uma sociologia psicológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.2, p. 373-389, maio/ago. 2008.

LAMEIRA, A. P., GAWRYSZEWSKI, L. G., & PEREIRA JR., A. (2006). Neurônios Espelho. **Psicologia USP**, 17(4). 123-133.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. 6º ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico**. De Rousseau à internet. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

LEPENIES, Wolff. **As três culturas**. São Paulo: EDUSP, 1996.

LIMA, Alexandre Jeronimo Correia et al. De volta ao cotidiano da escola: um diálogo com Lahire e Dubet. **Revista Urutágua**, [s. l.], v. 0, n. 35, p. 180–196, 2016.

LOURO, G. L. **Gênero Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6º ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

LUTSCH, Hanna. Pressemitteilungen - Zahl der Studienberechtigten im Jahr 2015 um 1,9 % gestiegen - Statistisches Bundesamt (Destatis). **Distatis Wissen Nutzen**, [s. l.], v. 29, 2016. Disponível em: <https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2016/02/PD16_066_211.html>. Acesso em: 20 mar. 2018.

MACHADO, I. J. R.; AMORIM, H. J. D.; BARROS, C. F. R. **Sociologia Hoje**. 1.ed. São Paulo: Ática, 2013.

MANNHEIM, K. **Ideologia e utopia**. 4º ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares**: Área de Ciências Humanas, 2010.

MEAD, G. **Espírito, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social**. Barcelona: Editorial Paidós, 1973.

_____. A brincadeira, o jogo e o outro generalizado. **Pesquisas e Práticas Psicossociais** 5(1), São João del-Rei, janeiro/julho 2010

MENDONÇA, R. F. Democracia e desigualdade: as contribuições da teoria do reconhecimento. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 0, n. 9, p. 119–146, 2012.

MEUCCI, S. **A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**, 2000. Dissertação (Mestrado), Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

_____. **Gilberto Freyre e a Sociologia no Brasil**: da sistematização à constituição do campo científico. 330f. Tese (Doutorado) – Unicamp – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia, Ciências e Humanas, Campinas, 2006.

_____. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, n. 3, p. 251–260, 2015.

MEUCCI, Simone et al. Sentidos e sentimentos da ocupação: Entrevistas com os estudantes ocupantes do Colégio Estadual Visconde de Guarapuava, Curitiba-PR., 2016. (Acesso restrito)

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MINAS GERAIS. **Proposta Curricular de Sociologia** (Ensino Médio), 2010.

MINNER, Horace. Body ritual among the Nacirema. **American Anthropologist**, vol. 58 (1956), pp. 503 – 507.

MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, p. 725–748, 2017.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: Investigações em Psicologia Social. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOTTA, Átila Rodolfo Ramalho. **Que Sociologia é essa?** Análise da recontextualização pedagógica do conhecimento sociológico. 2012. 177 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

NICKERSON, R. S. Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. **Review of General Psychology**, 2(2), 175–220. doi:10.1037//1089-2680.2.2.175, 1998.

OLIVEIRA, L. F. & COSTA, R. C. R. **Sociologia para jovens do século XXI**. 3.ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2013.

PARANÁ. **Diretriz Curricular Estadual de Sociologia**, 2008.

PARANÁ. **Semana Pedagógica - Gestão Escolar**. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1471>>. Acesso em: 17/9/2017.

PEREZ, C. F. **A formação sociológica das normalistas nas décadas de 20 e 30**, 2002. Dissertação (Mestrado), Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.

PERNAMBUCO. **Parâmetros Curriculares de Filosofia e Sociologia**, 2013.

PIAUI. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí**, 2013.

POCHMANN, M. **Nova Classe Média? o trabalho na base da pirâmide social brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2012.

POLLAK, M. A gestão do indizível. **Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall**. v.2 n.1 (jan-jun), 2010

PRADO, Gregório Antônio Fominski do. **Quando o Ensino desafia a Ciência: algumas questões presentes nos processos de ensino-aprendizagem da Sociologia**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais., Londrina, 2013.

PRICEJAN. 5, M.; 2017; PM, 2:00. Surprising brain growth may reveal why we get better at recognizing faces as we age. Disponível em: <<http://www.sciencemag.org/news/2017/01/surprising-brain-growth-may-reveal-why-we-get-better-recognizing-faces-we-age>>. Acesso em: 5/2/2018.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos. O enfraquecimento da experiência na sala de aula. **Pro-Posições**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 41–50, 2007.

RAIZER, Leandro et al. O ensino da disciplina de Sociologia no Brasil: diagnóstico e desafios para a formação de professores. **Revista Espaço Acadêmico**, [s. l.], v. 16, n. 190, p. 15–26, 2017.

REGATTIERI, M. M. G.; CASTRO, J. M. **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração; 2010**. Brasília: UNESCO Office Brasília, 2010.

REZENDE, M. V. Toda dor tem fim. In: **Modo de apanhar pássaros à mão**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2006

RINCK, F.; MANSOUR, L. Littératie a l'ère du numérique: le copier-coller chez les étudiants. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 13, n. 3, p. 613–637, 2013.

RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo Sociologia**, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Ciências Humanas e suas tecnologias**, 2009.

ROMANO, F. G. **A luta em defesa da Sociologia no Ensino Médio: 1996-2007: um estudo sobre a invenção das tradições**, 2009. Dissertação (Mestrado), Araraquara: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara).

RONDÔNIA. **Referencial Curricular do Ensino Médio**, 2012.

ROSSO, Sadi Dal; CRUZ, Hélvia Leite; RÊSES, Erlando da Silva. Condições de emergência do sindicalismo docente: **Pro-Posições**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 111–113, 2011.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**, 2014.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. 2003

SANTOS, Débora Ribeiro; NEVES, Flávia de Siqueira; CABRAL, Luís Felipe. **Dicio**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/relacao/>>. Acesso em: 9 abr. 2018.

SANTOS, Lucíola Licino de C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. In: **Teoria & Educação**, 2, 1990

SANTOS, M. B. DOS. **A sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal**, 2002. Dissertação (Mestrado), Brasília: Universidade de Brasília.

_____. Diretrizes curriculares estaduais para o ensino de Sociologia: em busca do mapa comum. **PerCursos**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 40–59, 2012.

SÃO PAULO. **Currículo Ciências Humanas e suas tecnologias**, 2012.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. DE. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16 (1), p. 59–77, 2011.

SCALA, Jorge. **Ideologia de gênero: O neototalitarismo e morte da família**. São Paulo: Artpress, 2011.

SCHUTZ, A. **El problema de la realidad social**. 2º ed. Buenos Aires: Amorrortu, 2008.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **Das fronteiras entre ciência e educação escolar: As configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Estado do Paraná (1970-2002)**, 2006. Tese (Doutorado), São Paulo: Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

_____. A Sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. Texto apresentado no **XII Congresso Brasileiro de Sociologia**, SBS, em Belo Horizonte, MG – 31/05 a

03/06/2005, na sessão especial: Ensino de Sociologia em questão, em 01/06/2005.

_____. A imaginação sociológica: desenvolvendo o raciocínio sociológico nas aulas com jovens e adolescentes: Experiências e práticas de ensino. In: **Relatos e práticas de ensino do PIBID de ciências sociais/UEL**. Londrina: UEL, 2013. p. 447.

SILVA, I. F.; NILIN, D. **A sociologia na Educação Básica**. 1º ed. São Paulo: Annablume, 2017.

SILVA, J. P. DE S.; SCHEFFELMEIER MEI, D. O QUE APRENDEMOS DAS OCUPAÇÕES NAS ESCOLAS EM 2015 E 2016? 2017. Comunicação, Curitiba. Disponível em: <<https://educere.pucpr.br/>>. Acesso em: 30/1/2018.

SILVA, M. V. DA. forma escolar. **Enciclopédia Discursiva da Cidade - ENDICI**, 2018. Campinas: LABEURB - LABORATÓRIO DE ESTUDOS URBANOS UNICAMP/COCEN / NUDECRI. Disponível em: <<https://www.labeurb.unicamp.br/encicli/index.php?r=verbete/view&id=130>>. Acesso em: 31/3/2018.

SILVA, P. C. DA. **Coaching em sala de aula: uma pesquisa-ação no enfrentamento do fracasso escolar.**, 2015. Dissertação (Mestrado), Recife: Fundação Joaquim Nabuco.

SILVA, João Paulo de Souza; SCHEFFELMEIER MEI, Danielle. O QUE APRENDEMOS DAS OCUPAÇÕES NAS ESCOLAS EM 2015 E 2016? **IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE**. Curitiba, 2017. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/>. Acesso em: 11/2017.

SOUSA, Diogo Tourino De. A sociologia no programa nacional do livro didático: autonomia, universalização e a construção da democracia no Brasil. In: **Sociologia na Educação Básica**. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2017. p. 402.

SOUZA, A. E. P. DE. Nas Franjas da cidade: o cotidiano dos moradores negros do jardim União da Vitória. **Território e segregação urbana: o “lugar” da população negra na cidade**. p.67–85, 2014. Londrina: Universidade Estadual de Londrina.

STF. Supremo reconhece união homoafetiva. **Notícias STF**, 5. maio 2011. Brasília. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=178931>>. Acesso em: 23/3/2018.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61–88, 2000.

TOCANTINS. **Proposta Curricular Ensino Médio**, 2007.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Observatório do PNE**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

TOMAZI, N. D. **Sociologia para o Ensino Médio**. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

TURNER, Victor. **Liminal ao liminóide**: em brincadeiras, fluxo e ritual. Um ensaio de simbologia comparativa. Tradução, Hebert Rodrigues. Revisão, John Cowart Dawsey, USP, São Paulo. Original: "Liminal to Liminoid, in Play, Flow, and Ritual. An Essay in Comparative Symbology"(...) PAJ Publications, New York, 1982.

_____. **Dramas, campos e metáforas**: ação simbólica na sociedade humana. Ed. UFF: Niterói, 2008.

_____. Liminal ao liminoide: em brincadeira, fluxo e ritual - um ensaio de simbologia comparativa. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, v. 17, n. 2, p. 214–257, 2012.

UNESCO. **Relatório Mundial de Ciências Sociais 2016**. Paris: ISSC, CIDECS; IDS, IOFDS. UNESCO, 2016.

VÁRIOS AUTORES. **Sociologia em movimento**. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2013.

VÁRIOS. **Denúncia do Comitê de Direitos Humanos 29 de Abril sobre violações de direitos humanos ocorridas no Estado do Paraná**. 30. abr. 2015. Disponível em: <<http://terradedireitos.org.br/noticias/noticias/em-documento-comite-de-direitos-humanos-29-de-abril-aponta-o-ataque-aos-professores-como-um-verdadeiro-massacre/17560>>. Acesso em: 18/9/2017.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In; VINCENT, GUY (Org.) **L'Éducation prisonnière de la forme scolaire?** Scolarisation et socialisation dans les societies industrielles. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994, 11-48.

WACQUANT, L. J. D. **Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

WEBER, M. A ciência como vocação. **Três tipos de poder e outros escritos**, Lisboa: Tribuna da história, 2005.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In. DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. org. **A Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

WES, World Education Services. The Gaokao: History, Reform, and Rising International Significance of China's National College Entrance Examination. **WENR - World Education News + Reviews**, [s. l.], 2016. Disponível em: <<https://wenr.wes.org/2016/05/the-gaokao-history-reform-and-international-significance-of-chinas-national-college-entrance-examination>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

WORLD ECONOMIC FORUM. **Global Gender Gap Report 2017**. Genebra: World Economic Forum, 2017.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 16, n. 48, p. 609–623, 2011.



ALEXANDRE JERONIMO CORREIA LIMA

APÊNDICE - DIÁRIO DE CAMPO

Curitiba
2018

Londrina, 19 de agosto de 2015

Quase 4 horas da manhã, eu não consegui dormir...

Logo antes de dormir assisti uma reportagem de um suposto chileno entrevistando pessoas na passeata favoráveis ao impeachment da Dilma, no Rio de Janeiro. Fiquei muito chateado com o que vi e me enchi de expectativas negativas sobre o futuro de nosso país. Se o quadro continuar se desenhando dessa maneira, teremos tempos mais sombrios pela frente.

De tarde fiquei corrigindo provas e trabalhos que havia passado para os alunos do colégio Maria Flores e mais uma vez ficou nítida a diversidade da qualidade da apreensão do que eu supostamente deveria ensinar. A impressão é que o trabalho desenvolvido é insignificante, também percebo isto no desenvolvimento das aulas, na falta de vontade de aprender (dos alunos) e de ensinar (minha) Sociologia. Estou me sentindo no limite da paciência e, certamente, já não sou o mesmo.

No final da noite, fizemos uma reunião, pré-conselho escolar sobre quais alunos deveriam ser reprovados e quais deveríamos buscar meios de empurrar para a próxima etapa. A reunião foi caótica, como vem sendo todas as reuniões escolares. Os colegas aparentam quase todos um avançado estágio de estafa intelectual e emocional. O colega de arte me sugeriu, melindroso por fazê-lo, que eu diminuísse o nível. Mal sabe ele que praticamente já ignorei os níveis aceitáveis por mim mesmo, quanto mais os almejados pelo currículo.

Antes de dormir, levei o livro didático para cama e li o capítulo que começaria a trabalhar com os alunos, o capítulo sobre trabalho. Assunto que gosto, mas não creio que serei minimamente capaz de trabalhar esse conteúdo daqui a 5 horas.

A escola continua sendo um lugar ruim, no geral ruim. Tem seus momentos, tem amizades, ainda é o espaço privilegiado de socialização dos jovens, basta ver como os rapazes que trabalham no crime organizado fazem questão de estar na escola para jogar bola e paquerar as alunas no caso do Paulo Magno. Mas, as duas escolas que vivencio apresentam-se aos meus olhos como essencialmente isto, espaço de socialização em disputa, com resquícios de uma espécie de missão educacional, republicana, científica ou

com algum propósito mais ou menos organizado e direcionado.

Londrina, 09 de dezembro de 2015

Hoje tive aula no Paulo Magno, quarta-feira, 5 aulas, a turma estava bem vazia até a princípio não tínhamos nenhum, depois chegou a Ana Lúcia, irmã mais velha da Sofia aquela aluna que desafia bastante estrutura da escola, a questão da hierarquia dos professores e funcionários parecem deixar tudo isso acontecer porque a aluna tem relacionamento muito próximo com o pessoal do movimento dos traficantes da região.

Depois chegaram mais dois alunos o Sagate e um menino que chegou transferido de outra escola, ele é preto e se mostrou muito interessado no começo das aulas porque estávamos discutindo o capítulo 5 do livro Sociologia em movimento que trata da questão racial. Ele pareceu ficar muito empolgado no começo da aula, aliás uma característica muito interessante em relação à minha interação com os alunos.

Parece que tenho criado nos alunos uma expectativa extremamente positiva nos primeiros encontros que se mostra em sequência infrutífera. Logo os alunos parecem perceber isso, e vão perdendo interesse na aula, vão perdendo interesse nos objetos propostos. Eu acho que isso tem sido uma falha minha como professor, vender um peixe maior na propaganda do que tenho sido capaz de executar.

Mas isso já era uma característica que eu vinha percebendo nas aulas da graduação.

A aula seria sobre a relação entre trabalho e sociedade, com ênfase nas diferenças do pensamento entre Marx, Weber e Durkheim a respeito desse tema. Como já tinha feito um esquema no quadro, não repeti o esquema, apenas coloquei uma questão para cada um dos autores. Sugeri que lêssemos juntos o livro, entre as páginas que discutiam o tema, no meio do capítulo 5. Foi então que fizemos uma discussão, retomei o conceito de Marx de mais-valia, destacando que na sociedade capitalista, o que marca sua posição de classe, sua classe e sua posição dentro do sistema produtivo, que reúne os meios de produção mais a força de trabalho, resultando na produção de objetos

de trabalho e mercadorias. Principalmente mercadorias, destacando a diferença entre produto e mercadoria.

Passei um bom tempo tentando explicar mais valia. Talvez meu cansaço do dia me impediu de trazer exemplos mais claros. Na hora que eu fui trabalhar com números no quadro me enrolei, é mais uma daquelas situações em que o imprevisto te apronta ciladas. Ainda assim, creio que consegui explicar a grande questão, o segredo do trabalho produzir mais valor, do trabalhador produzir mais valor do que aquilo que é o seu custo como, na qualidade de mercadoria e força de trabalho na qualidade mercadoria tem um custo e ser capaz ao mesmo tempo de valorizar um produto, aquilo que está fazendo acima de seu próprio custo.

Então com os alunos já cansados, os pouquíssimos alunos, os 4 alunos presentes na sala de aula, essa turma vai fechar, nós tocamos com um pouquinho mais de Weber e não foi possível chegar em Durkheim. Ficaram só as questões.

Questão em Marx:

Por que mesmo com o avanço da economia, as pessoas continuam pobres? (Dificuldade para lembrar)

Para o Weber a questão era:

Qual é a importância (bocejo grande) dos comportamentos da ética influenciada pela religião para o desenvolvimento do capitalismo?

Para o Durkheim, a questão era:

Como a complexificação da divisão social do trabalho influencia ao mesmo tempo o desenvolvimento e a degeneração da sociedade?

Imediatamente voltei para o 1º ano, turma que tem sido extremamente difícil. Talvez o meu maior desafio ao longo desse ano inteiro tem sido desenvolver a empatia com esses alunos. Eu me sinto um estranho para eles e não consigo reconhecê-los, trabalhar num mesmo padrão de linguagem.

E claro, os alunos conseguem ler nas entrelinhas, que eu não sou simpático a eles, não sou empático. Bem essa, certamente, não é uma decisão que eu tenha tomado, claro que gostaria de ter mais laços com eles de entendê-los melhor, isso não tem sido fácil com essa turma. Na semana anterior eu desenvolvi uma atividade com o barbante para exemplificar materialmente

diferença entre a solidariedade orgânica e mecânica.

Depois passei um trabalho para eles, um trabalho simples, na verdade, o desenvolvimento de um texto curto no qual eles deveriam desenvolver um texto curto no qual eles deveriam relacionar os conceitos e perceber qual o tipo de solidariedade está mais presente nas relações sociais deles. Se é orgânica ou mecânica. Fazendo isso os alunos talvez demonstrassem (...) eu acho que nesse caminho eles poderiam mostrar que aprenderam, estão sabendo mobilizar esses conceitos e não estou conseguindo passar muito disso.

No primeiro semestre, trabalhei basicamente instituições sociais, mas o conceito instituições sociais, grupos sociais, processo de socialização, socialização primária e secundária não foi possível trabalhar de maneira clara, ou trabalhar um texto um pouco mais aprofundado. Eu tentei usar entrada do Glides, com café, o texto café que ele chama para a percepção sociológica.

E até passei uma atividade para eles no começo do ano em que eles deveriam tentar fazer o que o Giddens fez com café com outros objetos. E até que estava andando nessa época, alguma coisa estava acontecendo, mas, da metade do ano para cá o meu fôlego com eles foi caindo e, com certeza, eles também foram... a minha credibilidade com eles também foi caindo, caindo bastante e a minha postura em relação à indisciplina em sala de aula não tem sido adequada com essa turma.

Não tem sido eficaz. E paralelo a isso, o que dá para perceber é que a escola toda tem caminhado no mesmo sentido. A evasão vem aumentando, a indisciplina tem aumentado de maneira geral, o tráfico e o consumo de drogas no interior da escola também têm se acentuado. O processo mais recente agora de confronto das duas chapas pela disputa pela direção acabou, no final das contas, contribuindo para o agravamento dessa situação.

Esse primeiro ano de expressa bem isso, eu tenho nessa sala algumas situações bem sui-generis. Eu tenho quatro, antes eram cinco-seis, agora são quatro alunos de uma primeira fila no canto esquerdo que sempre sentam lá junto e tentam acompanhar e absorver o possível das aulas. São realmente alunos que ficam bem quietinhos, copiam e estão sempre esperando que tenha algo para ele, e eu realmente confesso que os relego, porque a minha tentativa é cativar aqueles outros que estão completamente descolados da aula.

Então, eu tenho alunos que aparecem esporadicamente, eu tenho 3-4, contando com o Sebastião, alunos desses que não estão ligados na aula, que realmente bagunçam e não param na sala. Dois deles, Soares e Eron eu já chamei para uma conversa particular e fiz uma espécie de trato, um trato que não tem muito valor, mas mudou um pouco a conversa com eles em sala de aula, às vezes eu mobilizo esse trato para conseguir um pouquinho de silêncio para poder executar algum plano, ou falar alguma coisa que eu gostaria de conversar com eles.

De fato, eles têm muita razão no sentido de rejeitar em um bocado da legitimidade da minha aula, porque de uns tempos para cá eu realmente abandonei os planos de aula e tenho chegado de maneira extremamente improvisada.

E hoje, não sei se seria uma terceira quarta ou quinta estratégia já de abordagem, mas estou chegando à conclusão do que a pedagoga da outra escola (Isonete) falou possa ser algo a se aplicar. Isso tem sido repetido com outros professores, com as turmas noturnas, ou parte das turmas, você só consegue algum tipo de resultado mínimo interessante, um mínimo de transmissão de conhecimento se a atividade for pontual.

Se você abre e fecha um determinado conteúdo, tema no mesmo dia. Então eu tenho procurado fazer isso, embora seja radicalmente afastado de minhas experiências prévias como professor.

A minha maneira de trabalhar de estudar e de fazer as coisas no dia-a-dia, tem sido muito no sentido de abrir discussões, abrir caminhos, mas jamais fechá-los, jamais encerrar uma discussão, enfim encaminhar para mais perguntas. Isso é realmente uma característica minha que eu preciso adaptar para conseguir aplicar essa nova estratégia e verificar suas possibilidades.

Até onde eu estava entendendo, o mapa, a construção do mapa do conhecimento sociológico escolar, mesmo com as diferenças curriculares dos estados, eu estava percebendo isso como algo que poderia ser pensado como um conjunto de conceitos integrados que explicam a realidade, que dão portas, chaves explicativas da realidade. Mas um conjunto integrado, que se vistos de maneira isolada, esses conceitos perdem seu potencial heurístico, por exemplo.

A noção de trabalho isolada da noção de socialização ou de sociabilidade, perde significativamente seu potencial explicativo em termos de conhecer a sociedade. A noção de estigma descolada da noção de cultura também perderia. Enfim, certos elementos que se forem desencadeados não fariam sentido. Mas o fato é que o mais próximo que eu tenho conseguido com os alunos do 1º ano do Paulo Magno tem sido realmente essas pinceladas sociológicas rápidas, breves. Mas na maior parte do tempo eu não tenho conseguido absolutamente nada.

Fomos para o intervalo, (sala dos professores) no intervalo a conversa de sempre, mas realmente com mais lamentos do que o normal. A escola está numa situação complicada, notou-se que havia realmente uma presença de traficantes e os alunos estavam levando bebida alcóolica lá para o fundo. Eu estava tão cansado que não fui lá fundo verificar. Não foi por falta de coragem, obviamente, nem curiosidade em tentar verificar esse tipo de ocupação. É uma ocupação, não é bem aos moldes paulistas. Aliás, tenho visto com algum otimismo o que está acontecendo em São Paulo, mas com ponderação. Eu lembro que em 2013 também eram os jovens do ensino médio público que estavam nas ruas, e foram os jovens do ensino médio público que bradaram com toda força contra a presença de partidos... e perigoso, enfim.

De toda maneira, está acontecendo uma espécie de ocupação dos meninos e meninas do tráfico. Eu não sei medir, mas suspeito que o que os professores, a direção acha “que estão fazendo dinheiro lá”. A Hilda (Diretora) é um caso à parte, suas justificativas suas falas. Hoje ela disse que estava torcendo para que fizessem muito dinheiro lá. Isso é na verdade uma retaliação pelo fato da chapa dela ter perdido a direção.

Eu duvido que seja um grande negócio em termos comerciais para os traficantes ficarem ali na escola, eu creio que a passagem deles ali na escola tenha muito mais a ver com a sociabilidade que este espaço proporciona que não é a mesma da rua. E talvez aí tenha uma chave para explicar o que está acontecendo nessa escola, mas que foge muito ao nosso controle.

Bem, após o intervalo tivemos aula com o 3º ano. Era para eles apresentarem os seminários. Agora seria sobre o Gilberto Freyre. E obviamente, os alunos não prepararam o seminário. Então eu levei o Casa

Grande e Senzala, deixei circular na sala de aula para eles passarem a mão, ver que era um livro tão caprichado, com ilustrações. Estava com vontade de falar um pouco sobre isso, mas o cansaço foi impeditivo, eles estavam bem agitados. Então sugeri que fôssemos para o laboratório de informática e cada um faria uma pesquisa sobre a biografia do Sérgio Buarque, do Florestan e do Gilberto Freyre. Coletariam alguns dados para poder apresentar na aula seguinte. Bem, os computadores estavam ocupados pelos alunos do 8º ano, então acabei dispensando os alunos.

Esse foi o relato da jornada de 9 de dezembro de 2015, aulas do noturno do Paulo Magno...

Londrina, 10 de dezembro de 2015

Hoje teria 4 horas atividade no colégio Paulo Magno e uma aula com o 1º ano. Durante a hora atividade, o plano seria usar o tempo todo para passar livros a limpo e replanejar a próxima semana, porque teremos que adiantar todas as notas para serem entregues até o dia 23, por conta da reorganização da SEED referente à greve. Eu comecei a fazer o trabalho, já tinha até levado os livros da outra escola (Maria Flores) porque as pendências estavam complicadas, mas aí a pedagoga Larissa disse que precisava muito de mim. Mas não era para nenhuma atividade da escola, ela precisava de algumas dicas para um trabalho da pós dela. Um trabalho para uma disciplina de filosofia, ela precisava entregar um projeto. Então eu gastei mais de 60% do tempo lendo e revisando o trabalho da Larissa, como um favor. Depois tivemos um intervalo, só os professores homens, é o típico da quinta-feira, e a pedagoga. Aí tem uma situação peculiar a qual eu ainda não prestei muita atenção, mas há algum tipo de relação de gênero entre os funcionários professores e a pedagoga do colégio.

4ª aula consegui trabalhar no livro. 5ª aula fui atender os alunos do 1º ano. Como eles não tinham feito a atividade na aula passada, eu simplesmente passei no quadro a pergunta. “Entre os dois tipos de solidariedade, qual eles percebem como mais presente em suas vidas, e quais seriam as consequências disso.

Um texto de, no mínimo, 15 linhas. Bem, os alunos estavam um pouquinho mais calmos hoje. E alguns até fizeram e entregaram. Outros não tiveram a paciência para fazer. Eu distribuí balas, balas de camomila e erva doce para os alunos. Eles pareceram tranquilos com a atividade de hoje. Assim que foram terminando, foram saindo da sala de aula e fim de história.

Volto para casa, depois de uma conversa com o Inácio (Prof. de História) que venceu a eleição como vice-diretor. E ele comentou um pouco sobre o clima desagradável que se instalou na escola depois que a situação perdeu a eleição. É isso

Londrina, 11 de dezembro de 2015

Aulas no Maria Flores de manhã, 3º ano. Fiz uma revisão rápida com eles de alguns conceitos. Democracia Racial no Brasil e o mito, teorias racialistas e eugênicas e apliquei a prova (anexo). Tudo correu tranquilo, eu levei algumas balinhas para acompanhar, então eles fizeram várias perguntas no decorrer da prova. Eles estavam com dificuldade de entender o que eu estava solicitando.

Talvez os comandos não estivessem muito claros. Mas a questão do ENEM mostrou que eles ainda estão com muita dificuldade de entender situações problemas, de fazer relações de pensamentos. A questão do ENEM pedia para se relacionar uma postura, como a postura do dia da consciência negra ser no dia 20... e a ideia de um turista inglês que está passeando no Brasil e encontra uma situação de "harmonia racial". Era para relacionar essas duas posturas com as passagens do Freyre e o Florestan.

Embora eu não tivesse passado, especificamente para eles, estava ali presente. Então eles estão com dificuldade de fazer a relação.

Mais tarde, de noite, prova no segundo ano. A mesma prova, a diferença é que eu fiz comentando, dando mais suporte para o 2º ano. Mas a expectativa é que o 3º ano vá melhor nessa mesma prova. De qualquer maneira, eu sinto o que estou fazendo está preparando um pouquinho melhor esse 2º noturno.

1º ano eu fiz uma dinâmica de solidariedade social, usando o barbante

como oficina para diferenciar a solidariedade orgânica da mecânica. Após a explicação, o comando seria trabalhar com a produção de um texto em que o aluno procurasse explicar se nas suas relações sociais o mais comum era, o mais comum dele perceber, eram laços de convívio a partir de relações de solidariedade orgânica ou mecânica.

Apesar de ter aí a incoerência epistemológica no comando da questão. O resultado dos trabalhos dos alunos... dá para perceber a tendência dos alunos a quererem justificar seu modo de viver contrário ao moderno. (não querem reconhecer os laços de solidariedade orgânica como proeminentes em suas vidas)

Seus laços de convívio seriam mais mecânicos que orgânicos. Pelo menos parece ser o modo como eles projetam o dever ser, não o que é de fato, isso ainda é difícil de separar no primeiro ano.

Mas houve uma ocorrência no 1º ano que chamou a atenção. Um aluno que tinha aparecido apenas uma outra vez, ao longo do curso todo. Apareceu e estava até interagindo, fazendo umas gracinhas dele. Acredito ser um aluno também ligado ao movimento. Daqueles mais esporádicos e em certo momento, ele fez um comentário, a partir do que eu estava falando sobre o fato de não haver diferença biológica racial entre humanos. Ele disse que havia entre homens e mulheres, porque as mulheres tinham raças diferentes entre as mulheres. Umas eram cadelas, outras cachorras, outras piranhas.

Eu não tive, como posso dizer, agilidade o suficiente, para em um ataque de oportunidade mobilizar o exemplo dele e transformar isso em um problema epistemológico para a Sociologia. Também não achei... achei pouco conveniente fazer isso, dado que a proposta da aula era outra e nós tínhamos acabado de fazer a discussão sobre as desigualdades raciais. E obviamente, apesar do aluno ter feito o que fez, ter soltado o comentário, não queria expô-lo na frente dos outros. Ou fazer algum tipo de conversa pública. Então eu saí da sala e chamei ele para vir comigo.

E passei para ele uma atividade extraclasse, inclusive valendo mais nota do que aquela que estava passando para os demais alunos (que permaneceram em atividade). A atividade que ele deve fazer é escrever uma redação a partir das impressões que teve do capítulo 14, que discute gênero,

sexualidade e suas desigualdades na sociedade contemporânea (livro Sociologia em Movimento). Então vamos esperar e ver se isso terá algum fruto.

Ocorreu também após a aula, após a dispersão dos alunos, chegou um último aluno. Os alunos agora estão trabalhando mais. A evasão já é alta no noturno, mas aumenta mais neste período do ano, porque as lojas nas quais boa parte dos alunos trabalham têm se mantido aberta até de noite. Os alunos, obviamente, ficam no trabalho. O trabalho exige isso deles. Alguns alunos têm aparecido só depois das dez horas na escola. Eles aparecem muitas vezes para pegar os trabalhos, tentar pegar uma prova ou outra. Foi isso que aconteceu com o aluno Osiris, ele apareceu eu aproveitei para passar o trabalho. Eu acabei passando o mesmo trabalho que havia improvisado para o Ediney.

Então esse foi o relato de 11 de dezembro.

Curitiba, 08 de junho de 2016

Hoje foi um dia atípico não pelo tipo das ocorrências, mas pelo volume. O desgaste físico, intelectual e emocional foi alto por conta disso.

2º C – Passei no quadro o texto didático Cultura e Interação Cultural

O conceito de cultura permite entender ao mesmo tempo a unidade e a diversidade dos modos de existência humana. Articuladas essas duas perspectivas contribuem para entender a humanidade como unidade que se realiza na diferença.

Cultura no singular – sintetizar determinadas capacidades de atributos universais nos seres humanos, tais como imaginação simbólica, a linguagem, a consciência de si, o raciocínio – que distinguem a condição existencial da humanidade.

Os humanos compartilham da capacidade de imprimir significado a sua experiência, o que lhes permite produzir, adquirir, transmitir e transformar cultura.

Culturas plurais – variedade das produções humanas – formas de pensamento, conhecimento, moral, crença, língua etc... que distinguem modos de vida de grupos humanos e de sociedades humanas particulares.

Existem tantas culturas quanto forem as sociedades. As culturas são sistemas partilhados de símbolos, como a linguagem, que são veículos de significação. As culturas representam formas criativas e igualmente legítimas de realização da existência humana.

Os alunos estavam muito ansiosos por suas notas, disse que já havia corrigido tudo, mas só entregaria na semana que vem. Pois ainda não tinha passado para o livro. Apenas tive a oportunidade de iniciar a explicação do texto que pedi que copiassem. Meu caminho foi começar por ressaltar a ideia de cultura como sistema de símbolos significantes compartilhado. Retomei a ideia de símbolo e procurei diferenciar a linguagem humana centrada nos símbolos do animal nas mensagens, a ideia era por aí chegar na noção de cultura como unidade e diferença, diferenciando a ideia de cultura (singular) e culturas (plurais). Projetava até o final da aula, apresentar a proposição de Boaventura de Souza Santos:

“Temos o direito de ser iguais quando nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (SANTOS, B. S. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. 2003, p.56)

Quero interpretar com os alunos a ideia e desenvolver uma atividade avaliativa através provocada pela proposição e conteúdo.

No intervalo, recebi Esmeralda e contei para ela o que havia realizado na aula. Nós escolhemos essa turma, o 2º C para a realização de suas regências, programadas para as próximas duas aulas. Fomos até a biblioteca verificar se a escola havia recebido o material que ela gostaria de utilizar, o RPG indígena. Não. A biblioteca da escola não possui o material.

Quando iria começar a contar para ela quais eram os planos para a sequência, o Rutilo chegou e começamos a conversar sobre seu plano de aula. Um excelente projeto de aula a ser trabalhado com um mito indígena. Contei para Rutilo sobre a proposta de sequência com os segundos anos com trecho de Boaventura e disse para ele que no ano anterior havia solicitado para meus alunos que desenvolvessem redações sobre a questão, mas não gostara do

resultado. Neste ano queria fazer algo diferente, talvez a criação de situações que explicitassem as proposições “diferença que inferioriza e igualdade que descaracteriza”. Ele disse que poderíamos criar algo legal com uma dinâmica que já haviam realizado em outras ocasiões. Era uma espécie de jogo no qual, em grupos, os alunos deveriam formar equipes de 10 membros para alguma espécie de competição com personagens fictícios. Eles receberiam um rol com cards de 15 personagens, 5 deles possuiriam algum atributo, socialmente considerado limitador como cegueira, déficit cognitivo, paralisia, etc... A ideia seria, discutir mais tarde, quais critérios foram utilizados para a escolha? Como a lógica da competição opera na sociedade em termos de desigualdade e diferença? Nossa conversa teve que ser interrompida, pois precisávamos subir para o 1º A.

Após a chamada, pedi para o Rutilo falar alguma coisa para eles, pois era o primeiro reencontro dele com a turma após a finalização da atividade. Ele disse com seu tom caracteristicamente calmo de voz que estava muito satisfeito em ter realizado aquela atividade com eles. Perguntou se eles também estavam satisfeitos. Os alunos responderam que sim. Perguntou se aquele jeito de realizar a atividade era bom. Um aluno, creio que o Walter. Disse que era uma forma que funcionava bem porque todos ficavam muito atentos. Aproveitando o comentário do aluno, ele perguntou por que eles achavam que contar uma história daquele modo prendia mais a atenção. Os alunos demonstraram nos corpos e olhares atenção e curiosidade. Então ele falou sobre o poder da voz para acalmar, relacionando isso com a relação de separação do filho com a mãe.

Por fim, mencionou que unanimemente a atividade havia sido aprovada por eles nos questionários e perguntou se eles topariam fazer novamente. Quase todos disseram sim, apenas Sergei. Disse que não. Então Rutilo perguntou por que? Ele disse que se todo mundo já havia entendido a história não havia necessidade de repetir. Então ele perguntou, sem ironia, se todo conto contava a mesma história. O próprio Sergei. fez que não com a cabeça. E falou,

- Ah, se for outro conto, pode ser...

Após isso, Rutilo agradeceu mais uma vez, e me agradeceu, dizendo para os alunos que tinham um excelente professor.

Eu agradei, dizendo que todos nós ficamos mais ricos de espírito com a atividade que tivemos o privilégio de realizar com ele e os alunos puxaram palmas sinceras. Rutilo saiu e continuamos imediatamente com a chamada para a atividade que havia deixado para eles pensarem em casa: “Por que comer era um fato biológico e almoçar um fato social?”

Pedi para erguerem as mãos os alunos que gostariam de contar suas repostas. Fiquei impressionado e muito satisfeito em verificar que muitos deles estavam dispostos a falar. Antes de iniciar com as respostas, coloquei o nome de cada um no quadro. Sete ou oito alunos se prontificaram a falar.

Fui ouvindo cada resposta e colocando na frente do nome as palavras chaves, com as diferentes e interessantes respostas fomos construindo a ideia de que comer é uma necessidade que pode ser realizada a qualquer hora e qualquer lugar, já almoçar tem horário, tem regras, é uma imposição social (**coercitivo, externo e anterior**), cada família tem um jeito diferente de fazer. O aluno que deu essa última ideia Charlie., eu usei como exemplo, falando:

- Sim, perfeito! Digamos que hoje (quarta-feira) é dia de lasanha na casa do Charlie. É um hábito da família dele, algo que eles sabem e fazem. Mas ainda assim, todos nós sabemos o que é um almoço, embora possa ser vivido e realizado de maneira diferente em cada família.

Seguimos com os exemplos e ideias. Todos sabem mais ou menos que o almoço acontece na transição da manhã para a tarde e que até mesmo começamos a sentir fome neste horário, porque acostumamos nosso corpo com esse fato e vale para todos que compartilham dos mesmos padrões sociais (**geral**). Avançamos para confirmar que o mesmo pode ser dito sobre o café da manhã, sobre jantares e até sobre o que comemos ou deixamos de comer.

Nesse ponto houve uma ocorrência. Aproveitei o momento para contar que estava ouvindo um podcast que falava exatamente sobre isso:

- Yusuke, por favor me corrija se eu estiver errado. No café da manhã do Japão...

Thália levantava a mão, pedindo entusiasmada a palavra, interrompo e passo para ela a palavra.

- Professor, em El Salvador, as pessoas comem feijão no café da manhã.

- Pronto! Nem preciso mais falar que se come arroz no café da manhã do Japão, seu exemplo é ainda melhor!

Enquanto Thália falava, Wellington falou

- Japonês come cachorro!

Yusuke ficou nitidamente incomodado. E disse para mim que o que eu estava falando estaria incorreto, que ele não comia arroz no café, comia pão, café, leite quando morava no Japão.

Percebi logo meu erro em usar o exemplo do aluno e procurei corrigir o curso da situação, banalizando a expressão de deboche de Wellington em relação à Yusuke, usando o comer cachorro como exemplo, dizendo que diferente do Charlie, hoje era dia de brócolis, vagem, jiló e carne de cachorro na minha casa. Por isso não estava muito afim de almoçar, porque não curto jiló e vagem.

Fazendo gancho com as falas dos alunos comecei a desenvolver uma situação com eles:

- Imaginem vocês uma mãe e um pai que tem um filho que não quer almoçar. Eles chamam a criança e a criança diz que não quer. Então eles falam, mas você tem que almoçar! E a criança pergunta. Por que? Porque você precisa de alimento para viver. E ela diz, tudo bem, comerei outra hora ou comerei uns fandangos com Cini de framboesa ali na televisão. Encurralados, os pais falam: você vai almoçar a comida de almoço, na mesa, com a família porque é obrigatório, sempre foi assim e sempre será! Nunca um pai ou uma mãe explicaria para o filho que ele precisava almoçar por tratar-se de um rito social de seu grupo, carregado de regras, externas, anteriores, gerais e coercitivas com alguma função relacionada ao todo social. Durkheim, um dos primeiros sociólogos começou a prestar atenção para essas coisas que não tinham muito bem uma explicação racional, como por que almoçamos e resolveu chamar com um nome especial. Que nome é esse?

Uns 3 ou 4 alunos responderam duvidosos – Fato social?

- Exatamente, e olhem só, ele começou a procurar meios de compreender esses fatos...

Interrompo para atender Ricardo com a mão levantada que pergunta:

- Professor, foi então por isso, quando as coisas como o almoço ou as coisas da vida social já não podiam mais ser explicadas daquele jeito, pelo porque sim, que fizeram a Sociologia? Por isso que existe a Sociologia? Acho que estou entendendo agora, porque existe a Sociologia.

Eu, realmente não esperava uma conexão de sentido tão profunda e imediata. Eu e Esmeralda, mais tarde comentamos com alguma emoção como aquele momento havia sido rico. Na hora que Ricardo falou eu até brinquei.

- Olhem para isso – roçando o próprio braço – tão vendo, eu até arrepiei. Perfeito Ricardo, você compreendeu exatamente o que estava acontecendo quando Durkheim e outros partiram para o desenvolvimento da Sociologia.

A atividade seguiu por mais alguns minutos em ótimo ritmo e com interação muito acima do habitual. Credito isso à abordagem que o Rutilo havia imprimido com a turma no início da aula e ao notável crescimento do engajamento de alguns alunos como Thália, Pandora, Ricardo, Walter e outros após as atividades com o conto.

Bateu o sinal e tivemos que terminar a conversa.

Na quarta aula, entrei no 2º B. Essa turma estava mais adiantada que seus colegas do 2ºC, pois já haviam copiado o texto sobre Cultura e Interação. Por isso, pude iniciar a explicação, com interrupções para solicitar atenção. Em algum momento inicial, perguntei para eles se os animais possuíam linguagem. O processo foi desgastante, pois a turma já agitada como de costume, estava um pouco mais exaltada. Os alunos participavam com questões e exemplos, mas não havia conciliação de fala e escuta, não se escutavam, não me escutavam e eu não os escutava. Uma aluna, a Manoella., em especial, procurava monopolizar a palavra com suas questões e exemplos.

“- Quando minha cadela faz algo errado, eu “xingo ela” de tudo quanto é coisa, feia, idiota, puta! E ela só fica olhando para minha cara como quem entendeu que fez merda, mas não sabe o que é que eu estou falando.”

Apesar da forma, achei o exemplo pertinente e disse:

- Ótimo, muito obrigado, guardemos esse exemplo da colega, pois ele será importante, daqui a pouco.

Em alguns intervalos de silêncio, fui alcançando o objetivo de diferenciar uma linguagem baseada em mensagens e uma linguagem centrada nos símbolos maleáveis. Foi então que Manoella colocou:

- Professor, não concordo! Os animais também têm cultura, muitos ainda melhor que os humanos! Por que você acha que somos tão melhores assim?

Respondendo diretamente para ela, tentei argumentar que não se tratava de colocarmos em uma escala humanos e animais, estaríamos apenas falando de formas diferentes de se realizar no mundo. Mas, a aluna, imediatamente depois de colocar seu ponto, virou-se de lado e começou a conversar com a colega que estava verificando alguma coisa no celular.

Perdi o autocontrole e o objetivo da aula, ou ao menos, me dei conta disso e desandei a falar que eu estava falando com ela e o mínimo que esperava era atenção em retorno. Ela me disse que continuasse falando para turma que ela tinha déficit de atenção e era bipolar. Os colegas a reprimiram, dizendo que aquilo era falta de educação. Simplesmente parei de falar e caminhei até a mesa à procura de um trecho do livro com alguma questão pertinente para colocar no quadro e comandar uma atividade que os fizessem se calar. Havia me perdido e queria apenas silêncio... Folheei o livro por alguns segundos, sem olhar direito, olhei para Esmeralda que via tudo com olhos empáticos e preocupados, retomei o fôlego e voltei a falar do conteúdo no centro da sala.

- Os animais se comunicam, usam linguagens baseadas em mensagens que representam uma quantidade limitada de ações, alertas, etc. Podem muito bem avisar a chegada de um predador aéreo ou terrestre, dependendo do código. Mas eles, por mais interessantes que sejam, não conseguem, no dia seguinte, contar que um predador visitou o grupo e eles se esconderam. Pois se um macaco, por exemplo, mobilizar o código que significa predador na linguagem do grupo, todos acharão que o predador está ali.

Segui procurando exemplificar com nossa linguagem:

- Hoje de manhã, chegando aqui na escola desci do tubo e um assaltante colocou a arma na minha cabeça e disse: Entrega tudo, senão te mato!

Os alunos um pouco confusos e mais ou menos atentos

- Viu? Eu disse isso e ninguém aqui saiu correndo, porque com nosso modo de operar via símbolos podemos fazer isso. Compreendem? Eu posso falar o código arma; assalto; etc... sem que nenhum de vocês entenda de modo literal que há uma arma e um assalto ocorrendo neste exato momento. Apenas nossa linguagem simbólica permite isso.

Entre essas falas, Manoella falou duas ou três vezes e eu ignorei. Ela inclusive falou:

- Eu entendi, professor, você está me ignorando. Agora estamos quites.

Mesmo assim, não falei com ela. Sim, eu estava me vingando e devolvendo a ofensa, também estava querendo demonstrar de modo duvidoso, mas com alguma finalidade pedagógica, o quanto a forma como ela se relacionava com o professor afetava o desempenho de ambos e estava sem responder por não saber exatamente qual a melhor forma de lidar com ela. Estava com receio de falar algo que poderia me arrepender ainda mais no futuro. Os três pontos balizavam o sentido de minha ação em relação à Manoella.

O sinal bateu, três alunos vieram me procurar para perguntar mais sobre o que estávamos tentando desenvolver, outros queriam saber nota. Tentei explicar rapidamente como haveria uma possibilidade de uma linguagem baseada em mensagens tornar-se simbólica. Afirmei que isso dependia muito de um processo de confiança e empatia entre o grupo. Tivemos que sair. Esmeralda, pôde acompanhar todo o desenvolvimento da situação. Comentou na saída.

- Eu queria ver como o Rutilo reagiria com a Manoella na sala. É muito difícil! Ela não veio nos dois dias em que ele fez a atividade com o conto.

Na quinta aula entramos no 1ºB. No intervalo, uma aluna Adriana, havia me dito que teríamos que fazer alguma coisa na aula, sou o representante, da turma, pois eles tinham provocado a professora de física a ponto de a aula ser interrompida e o diretor assumir a turma, informando que eles haviam feito a professora chorar de nervoso.

Entrei em sala com calma e pedi, praticamente gestualmente que eles formassem um círculo. Escrevi no quadro: "Exercício de reflexão, diálogo e

silêncio”. Após o círculo formado e a turma um pouco mais calma, comecei a comentar que eles eram individualmente muito inteligentes e capazes e poderiam voar longe e viver boas vidas se assim quisessem, mas que no coletivo os voos poderiam ser muito maiores, que coletivamente eles seriam capazes de crescer muito mais juntos, contudo, coletivamente também seriam capazes de se anular individualmente e talvez fosse essa uma das coisas que eles estavam realizando enquanto turma. Perguntei se eles topariam fazer um exercício para aguçar uma competência extremamente importante para o desenvolvimento individual e, principalmente, o coletivo, a compreensão.

Eles, muito coagidos pelo contexto, aceitaram a atividade. Então pedi a eles que me dissessem o que seria a compreensão. Eles ainda com a atividade do conto fresca, logo colocaram as ideias: Colocar-se no lugar do outro; escutar e não julgar. Então perguntei para eles:

- Vamos pensar juntos. Para se colocar no lugar do outro, o que precisamos fazer?

Algum aluno, no fundo da sala falou. “Ter humildade”. Outro, o Denilson brincou “Churrasco na Lage”. Não houve espaço para muito combos de gozação, a turma estava boa parte compenetrada na atividade a ponto a piada ter pouca reverberação. Eu prossegui.

- Ter humildade, concordo. Mas o que é mesmo humildade?

Nós fomos construindo o conceito com o acervo que possuíamos, até chegar à conclusão de que seria não se considerar melhor ou superior que ninguém. Então perguntei, quem aqui não é humilde. Eu mesmo levantei a mão. Eles ficaram titubeando, apenas Eurípedes levantou, mas logo vendo que os colegas não o seguiam, abaixou.

- Eu não sou humilde, muitas vezes me considero melhor que outros, mas eu entendo que para compreender, colocar-se no lugar do outro é preciso ser humilde, então podemos trabalhar isso, não é?

- E escutar, o que é preciso para escutarmos?

Chegamos logo na ideia de que para escutar é preciso fazer silêncio e o silêncio pode nos expandir a percepção, mencionei as práticas de retiros budistas, a prece nas diversas religiões, as terapias psicológicas e médicas que valorizam o silêncio como recurso para cura, esclarecimento,

aprimoramento etc., humanos. Mas isso não era nada fácil, pois tem muito barulho na vida. Eles, alguns com relutância, especialmente Alfredo, Denilson e Eurípedes, aparentaram compreender e apreciar a ideia. Então pedi que em 5 minutos cada um escrevesse em seu caderno o que poderia fazer para aprimorar sua compreensão nos termos que estavam no quadro.

Perguntei para Esmeralda por quem deveríamos começar a escutar as respostas. - Ela disse, pelas meninas, elas nunca conseguem falar nessa sala. Perfeita observação.

Começamos então a ouvir as repostas, pedi aos alunos como parte do exercício que ficassem em silêncio enquanto algum colega estivesse falando sua ideia e dedicassem a máxima atenção. Mencionei que o silêncio não é apenas com a boca, que gestos como aquele que havia ocorrido na aula do segundo ano com a aluna que começou a mexer no celular e conversar logo depois de perguntar algo era um barulho muito forte. Logo depois pensei o quanto foi errado/antiético mencionar como exemplo o ocorrido na outra turma, mesmo sem citar nomes. Já era tarde.

As respostas e a atenção da turma estavam me passando a impressão que a atividade estava se efetivando com algum sucesso. Um aluno mencionou que para compreendermos uns aos outros seria importante conhecer a história de cada um. Então, conhecendo o contexto da turma aproveitei para pedir licença para perguntar algo para o Eurípedes e para Adriana, perguntei para ele se ele conhecia a história da Adriana, ele disse com um olhar raivoso que não se interessava, voltei-me para a Adriana e perguntei se ela conhecia a história de Eurípedes, ela disse que não, então perguntei para a turma se eles achavam que desse jeito eles poderiam compreender um ao outro, a turma disse que não. Então Eurípedes disse que estava cagando para ela. Foi quando eu interrompi e pedi que todos nós recuássemos, para um momento anterior, pois essa conversa ainda não poderia ser resolvida nesses termos. A turma assentiu com a cabeça e continuamos. Mais um aluno falou, o sinal bateu, pedi que permanecessem sentados e falei.

- Antes de saírem queria perguntar para vocês o seguinte: Hoje nesse círculo, vocês acham que nós fizemos uma reflexão?

- Sim

- Nós dialogamos?
- Sim
- Nós trabalhamos com silêncio?
- Sim
- Boa semana, até quarta.

Estava exausto...

Os alunos saíram, Esmeralda se reuniu com 4 meninas que queriam ficar para conversar mais sobre o que havia acontecido na aula, enquanto isso, pedi para que Eurípedes viesse falar comigo. Disse para ele que:

- Eu compreendo você, já briguei com professores, já briguei com colegas e já me senti acusado de modo injusto. Só queria te pedir que se acalmasse e depois, exercitasse isso aqui que está no quadro (compreensão) em relação às suas colegas, especialmente a Adriana. Peço isso porque sei, não por ser sociólogo, mas pela própria experiência da vida que fazendo isso vive-se melhor e as coisas passam a ter mais sentido.

Ele foi embora e ficamos mais alguns minutos conversando com as meninas sobre a dificuldade de trabalhar com a turma com os fortes conflitos presentes. Destacamos como a tensão de gênero é forte causa de animosidade na escola, Esmeralda, lembrou com extrema pertinência que a professora que havia chorado de nervosa na sala era mulher. As alunas entenderam e completaram dizendo que os alunos respeitam muito mais os professores homens, mencionaram o Germano que praticamente não fala com os alunos e tem deles respeito.

Curitiba, 16 de setembro de 2016

Hoje é sexta-feira, estou saindo da escola 6h05 da tarde. Cheguei na escola as 7h30, tive três aulas de manhã. Uma com o 3º ano A, outra com o 2º ano B e depois de 3 horas atividade outra com o 2º ano C.

Dia basicamente de entrega de provas e notas. Dia completamente desperdiçado nesse sentido. No 3º ano, eu fiquei basicamente entregando os textos e comecei, depois de entregar as provas a resolver, junto com os alunos, a prova. Queria dar uma dica para eles sobre a relação entre as três gerações

de direito e a revolução francesa com os direitos políticos, a revolução industrial e econômica com os direitos civis e a luta dos movimentos sindicais socialistas em relação aos direitos sociais.

Não chegou a dar tempo disso, os alunos ficaram conversando sobre questões aleatórias, mas como sempre, nos terceiros anos bem interessados por diversos assuntos. Acabamos falando do Lula e eu recomendei para os alunos que assistissem o documentário "Linha de Montagem"

2º ano B é a turma com a qual eu tenho problemas gravíssimos de empatia. Eu passei para eles uma atividade de reflexão para que eles fizessem em dupla. Um pequeno texto a respeito das razões de por que é... baseado no capítulo, no capítulo de trabalho, que eles lessem duas páginas do capítulo de trabalho e tentassem explicar por que na sociedade contemporânea existe uma alta/ uma complexa divisão social do trabalho. Divisão de tarefas no modo de produção. Por que se chega nisso.

Para o 2º C eu adaptei essa questão já que eles estavam sem os livros, eu a difundi em duas. Mas, basicamente a mesma coisa, indicando que existe uma complexa divisão do trabalho. Coloquei em A) e B). Sendo A) Por que existe a divisão? Qual é razão? B) Como é essa divisão do trabalho e que fatores históricos levaram a esse tipo de sociedade?

Me chama atenção no 2º B, nessa segunda aula, que os alunos Gazzoni e Felícia, aqueles alunos que têm um bom desenvolvimento na Sociologia, mas que têm essa postura extremamente arrogante em relação ao resto da escola, eles simplesmente optaram por não fazer a atividade, como uma forma de mostrar que essa era a posição deles. Diferentes dos demais que estavam tentando notas. Acabou que eles ficaram com 70 na disciplina e alguns outros colegas conseguiram mais nota do que eles, inclusive o Pablo, o Zenão, a Tiara. Alunos da turma dos revoltados, enfim.

Intervalo: Demais professores também comentaram como está impossível dar aula neste segundo ano. Alunos do primeiro ano me procuraram entusiasmados para entregar suas versões finais das biografias. Parece que eles realmente estão empolgados com essa atividade, na medida em que se pode ficar empolgado com uma disciplina nesse contexto escolar.

Então fui até o 2º C, faltando 3 provinhas para corrigir. Porque enquanto

eu estava corrigindo as provas, alguns alunos se aproximavam de mim e ficavam querendo conversar. Rubens do 2º B me ajudou fazendo os cálculos das notas. Foi interessante, eles pareciam gostar de estar ali vendo como era o processo de correção das provas, algo que talvez eles não estejam muito familiarizados.

De tarde, como contraste fui dar aula de história mais uma vez. Na verdade, estava na esperança de ser um dia menos cansativo, porque era o dia de aplicar a prova. Mas, mais uma vez, eu gastei muita energia para manter a turma de história em silêncio e compenetrada e com foco na atividade proposta. Eu ainda acho que o trabalho está sendo compensatório com meus alunos da história. Mesmo eu sendo firme eles me respeitam por reconhecerem algum cuidado nisso. Isso tem sido bom.

Passei o resto da tarde corrigindo as provas de história, passando as notas para o papel. As entrevistas biográficas na história também estão com uma qualidade muito interessante, pode ser matéria para ser vista mais tarde no desenvolvimento das atividades.

Curitiba, 19 de setembro de 2016

Acabei de sair de uma aula de segunda-feira, cinco aulas completas. Entrada na primeira aula no 1ºB. Foi um dia de entrega de notas, então turmas mais agitadas. E com pouca aula, mesmo, para valer. No 1º B eu fiz a entrega dos textos, dos trabalhos e comentei com eles sobre a, puxei o assunto da explosão que levou a espécie humana próximo da extinção. Explosão do vulcão Toba na Indonésia e encaminhei a discussão para que eles chegassem a noção de dívida e de que a dívida primordial era o casamento, a união entre famílias.

Isso porque uma das teorias mais bem aceitas é de que nós chegamos próximos da extinção, grupos humanos começaram a desenvolver práticas dádivas entre grupos rivais, grupos competidores, ampliando o raio de busca por comida. E eu emendei com uma questão para eles sobre qual seria a dívida fundamental, a dívida mais forte que poderia unir as alianças e, impressionantemente, saiu dos próprios alunos, foi o Maurílio, um aluno muito

inteligente, mas que participa muito pouco, não é o loiro, é o moreno, o filho da assistente social, que ainda me deve biografia. Ele respondeu que seria o casamento. Isso me deixou bem satisfeito. Porque eles estão entendendo, acho que conseguimos conectar a noção a partir da discussão que vínhamos fazendo. Então estou sentindo algum progresso.

Nós chegamos nessa discussão porque eu comecei a revisar com eles a prova antiga e revisando o conceito de solidariedade. Solidariedade no senso comum e solidariedade em Sociologia. Solidariedade em termos de laços sociais.

Repeti essa mesma discussão mais tarde no 1º A. Lá nós não chegamos a construir a história. É... não deu tempo de contar, como sempre o 1ª A muita intervenção, os alunos com muita vontade de perguntar e conversar. Mas, assim, de modo muito desordenado. Hoje o Ricardo estava especialmente interessado em saber qual texto do Marx ele poderia começar a ler (irritação no tom de voz). Ricardo é um aluno que chegou com altíssimo resistência ao conhecimento sociológico e principalmente com os preconceitos construídos em torno do pensamento marxista. E quando eu mencionei que Marx era um dos sociólogos, ele logo ficou bem resabiado. Mas, hoje demonstra ser um aluno extremamente interessado em conhecer, em ler e sabendo ponderar, entendendo que a parcialidade dos pensamentos em torno das teorias do pensamento social é um dado que a gente não deve desprezar. O aluno tem desenvolvido muito essa concepção. De um modo não pouco humilde. Ele tirou 36 em uma prova valendo 40 e ficou nitidamente decepcionado, porque nada menos do que a perfeição é suficiente para ele.

Isso já emenda com a aluna Joelma o 3ºB que me encheu a paciência porque eu descontei 2 décimos do trabalho que ela fez, porque ela não referenciou. Então depois eu conversei com ela, disse que tentaria mexer na nota. Mas já... Ela dizendo que colocaria a referência ali e eu fui um pouco duro com ela (para o meu nível de dureza). Olha: "como você é muito esforçada e muito competente, eu posso lhe cobrar isso, eu devo lhe cobrar isso, para lhe evitar um transtorno maior lá na frente."

Depois fiz uma fala com os alunos sobre o **plágio**. Ficou basicamente nisso, hoje. Sobre o plágio, sobre a cola, sobre a crise na construção de

conhecimento. Caminhei a discussão nesse sentido. E perguntei se eles topariam responder um questionário anônimo depois no computador. Preciso preparar um *googleforms* para isso. A respeito dessas práticas de ação. O que funciona e o que não funciona. Porque, na minha concepção a cópia que eles fazem é sintomática de um sistema mal feito. O professor é indulgente e os alunos são farsantes em uma prática que é muito pouco produtiva para o desenvolvimento do conhecimento em si. Então acho que vale a pena convidar os alunos do 3º ano para parar para fazer isso. Bem, os alunos parecem que receberam bem a ideia, mas já avisei que com poucas expectativas.

Os alunos me perguntaram sobre a greve nessa semana. A greve não, a paralização em relação à aliança dos sindicatos trabalhistas contra o movimento de retiradas de direitos trabalhistas e previdenciários. Então dei uma breve explicação sobre a conjuntura e os alunos ficaram um bocado espantados com as coisas que estão por vir e entenderam as razões da paralização geral.

Fui para o 3ºA na sequência. Lá repetimos as mesmas coisas dos 3ºB, mas não chegamos a fazer a discussão, exceto a discussão da conjuntura. Ficaram mais tarde uma aluna do 3ºA Patrícia e o Luiz Fabiano, ficamos o intervalo inteiro conversando sobre política. Eles estavam mesmo interessados, perderam o intervalo conversando comigo.

Eu também perdi o intervalo e acabei não conversando com os professores, já que sou o representante sindical, acabei não passando com os professores. Mas uma das professoras quer aproveitar a "falta" da paralização da segunda para fazer o conselho, o pré-conselho. É o caso da Dagmar, eu disse que tudo bem, não veria problema nisso, mas também não refleti muito se isso é o ou não condizente com a paralização. De todo o modo, é uma paralização de 30 minutos, é pró forma. Essa é a questão.

Bem, 1º A. A volta, discutindo com o Ricardo. E no 2º A, a última aula, fiz uma entrega breve de notas e contei a história de como a dádiva nos salvou como espécie. A turma estava meio agitada, é a última aula, eles estão cansados. Mas, aparentemente eles compreenderam todo o processo. Então acabou sendo um momento proveitoso.

Curitiba, 20 de setembro de 2016

Hoje não teve grandes novidades. Terça-feira, dia que eu só tenho duas aulas. As duas primeiras no momento, depois eu tenho horas atividade. As duas aulas com os segundos anos.

Primeira com o 2°C que é uma turma apática, mas tranquila de levar. Depois com o 2ºB. Repeti os mesmos procedimentos dos outros segundos anos. Exceto no 2º C não fiquei muito tempo contando a história de como a Dádiva salvou a humanidade da extinção. Eu comecei a fazer a discussão sobre trabalho mesmo. Consegui avançar um pouco. Só discuti como que o trabalho... fiz uma nuvenzinha de palavras com eles. Discuti trabalho como uma força criativa sobre a natureza e exteriorização da natureza humana. Uma perspectiva bem materialista da ideia de trabalho e terminei a aula, exatamente por conta das questões que dois alunos novos me perguntavam. O João e Cazusa, dois alunos do meu canto direito, normalmente bem interessados. Terminei a aula fazendo uma reflexão sobre a diferença entre a teoria da oferta e procura e do valor-trabalho.

2ºB, aquela situação difícil de manter a ordem, mais difícil que a própria 8ª série. Uma turma extremamente resistente. Mas, pelo menos, eu reconquistei a empatia com os alunos dedicados: Branca, Abel, Athena... Ainda não consegui com todos de volta. E gastei a aula inteira para contar a história da explosão do Toba.

Mais tarde, durante a hora atividade, recebi duas alunas para fazer uma espécie de prova oral do trabalho que havia sido extraviado e com conversa com elas foi muito gratificante perceber o quanto elas aprenderam de fato o conteúdo. Sabendo exemplificar situações de dádiva do cotidiano e como elas sabiam reconhecer o que era um estigma. As alunas foram muito bem nessa atividade, e eu retifiquei as notas.

Isso foi o mais relevante das atividades de Sociologia. E de tarde, mais uma vez história. Situações pedagógicas aí, extracurriculares. Correndo paralelo a tudo isso, eu como representante do sindicato, fiquei de dar o informe para os professores na sala dos professores sobre a situação pela qual nós

passamos, estamos enfrentando nesse momento. Teremos a paralização na quinta-feira (22/09/2016) e eu avisei aos professores sobre isso.

Curitiba, 21 de setembro de 2016

Aula e estagiários acompanhando, assim como o Rutilo na supervisão.

Primeira aula foi no 3º ano, 3ºB. Cheguei desanimado para a aula, cansado e ia falar um pouco de Montesquieu. A aula foi, obviamente, um pouco apática. Mas tivemos um bom momento que o Rutilo contribuiu com uma intervenção extremamente pertinente. Quando estava explicando a divisão dos poderes, ele fez uma referência entre o Super-Homem e o Leviatã. Os alunos compreenderam bem. Alunos estão ligeiros com os conceitos, parece que incorporaram facilmente o Hobbes. Quando eu pergunto, naturalmente os alunos que mais se interessam, não estou falando de toda a turma.

No final da aula, a Mel veio me perguntar sobre Getúlio Vargas. Ela tem muitas inquietações sociológicas, mas realmente inquietações legítimas, o que me agrada bastante nessa turma. É uma turma que mesmo num dia ruim eu saio tranquilo.

Depois fomos no 1ºA e a aula foi muito interessante, eu terminei de contar a história do Toba relacionando à dádiva e abri espaço para o Rutilo ler o conto. O Rutilo pegou a história que eu tinha montado no quadro com os territórios e fez uma analogia à literatura. Fazendo uma analogia com o "Crepúsculo". Os alunos interagiram de maneira muito agradável, a aula correu bacana e eles também acompanharam a leitura do conto. Infelizmente não deu para fazer o debate do conto. Ficamos somente com a leitura e sem o debate. O Rutilo teve que ir embora, mas eu continuei com as alunas (estagiárias).

Fomos para o 2º A e neste ano, comecei a discussão de trabalho com eles, fizemos uma nuvem de sentimentos, palavras e ações relacionadas à trabalho. Passei uma definição de trabalho no quadro para eles. Uma definição a partir do livro do Giddens e terminei a aula, começando a discutir, a debater a noção de... da externalização de si próprio, da humanidade presente no trabalho. A humanização do trabalho, para mais tarde falar da teoria do valor-trabalho e puxar as discussões a partir do livro didático. A ideia é que um dia

trabalhe de livro didático e outro os alunos.

Depois do intervalo, fiz uma reunião com as estagiárias, a Safira e a Opala. Conteí para elas como é a atividade da biografia. Já pedi para elas um reforço aí na aplicação dessa atividade, mencionei também a questão da semana cultural. Perguntei para elas em quais turmas, apresentando o que a gente está trabalhando, que é: instituições sociais e família no 1º ano; trabalho agora no 2º ano; Política e demais relações no 3º. Perguntei para elas o que elas gostariam de trabalhar. Safira já se dispôs a fazer algum tipo de trabalho de preparo em relação às biografias. E a Opala já disse que prefere trabalhar com a questão do trabalho no 2º ano.

As estagiárias foram embora e na quinta aula, eu entrei sozinho no 1ºB. A aula foi uma aula bem galhofa porque eu usei os alunos como exemplos para falar mais uma vez da dádiva para falar de relações de parentesco. No final, nós fizemos apenas o desenho do genograma da relação de parentesco.

Acabou que saiu um exerciciozinho, mas foi uma aula cansativa. Porque, obviamente, já era a última aula e os alunos estavam altamente agitados com as propostas que eu estava fazendo. Apesar de estarem rindo também, e achando tudo muito engraçado. Era o bando da Laura e o bando do Leonardo. Laura e suas amazonas e o Leonardo. Depois teve os casamentos, as alianças, todos os personagens eram alunos da turma. Foi divertido, mas tenso de se fazer ao mesmo tempo. Porque a gente não pode perder o fio da meada. Encerro aqui o relato de hoje.

Curitiba, 26 de setembro de 2016

Segunda-feira, 5 aulas. Por conta das atividades de sábado e domingo, coisas pessoais, movimentações da medida provisória, artigo do doutorado, além da organização da revista, acabei me atrapalhando no preparo das aulas. Então eu cheguei bem ansioso por não ter nada muito bem preparado para as aulas. Isso é sempre uma questão incômoda.

O quanto está preparado ou não. De toda forma, as aulas saíram... foi mais uma aflição antecipada, porque as aulas foram boas, dentro do quadro que é possível achar como boas. Elas saíram direitinho.

Primeiro no 3ºB, alunos com muito sono, mas eu passei o quadro do Rousseau. Um quadro explicativo, tendo como base-referência aquele compêndio da Globo de Política. Fiz a explicação do diagrama completo, desde a ideia de Rousseau no estado de natureza, até a revolução francesa. O princípio dessas aulas é tentar articular a ideia do crescimento da noção de que o humano controla sua história, de que está na razão humana, nas articulações das relações sociais humanas o resultado da política e, junto com isso, o crescimento da ideia de democracia. É interessante perceber esse processo caminhando bem lentamente entre Hobbes e explodindo em Rousseau na revolução francesa, que vai além dos interesses da burguesia. A ideia é ver como que se extrapola, né? Sempre trabalhando com a ideia de que o iluminismo extrapola os interesses da classe dominante que vai ser a que conduz o iluminismo. É muito interessante se adotarmos esse tipo de perspectiva.

1º B, eu já tinha feito toda a história, então passei uma atividade para eles. A atividade era desenhar um genograma de uma família nuclear padrão brasileira. Após o genograma, fazer uma descrição da família com os papéis sociais. Questão 2, desenhar o genograma de uma família não tradicional, de uma família fora dos padrões, eu usei o termo extensa aqui, mas depois no 1ºA, eu corrigi e usei só fora dos padrões. A família não padronizada. E a questão 3 seria desenhar uma aliança matrimonial entre essas duas famílias e descrever a situação. Vamos ver o que é que saí daí... os alunos pareciam bem interessados. Eles me chamaram bastante nas duplas, nos trios para conferir se eles estavam montando corretamente com o genograma. E eu pude acompanhar. Vou me lembrar de colocar questões na avaliação com o genograma para eles identificarem. Algo que é interessante em termos de conhecimento.

Mais tarde, eu fui para o 3ºA, no qual eu tinha usado a aula anterior para falar bastante da MP, então eu não cheguei a trabalhar bem o Montesquieu. Então fiz uma aula bem de Montesquieu. A aula foi legal, foi animadinha o suficiente para eles entenderem. Falei da divisão dos poderes, fiz referência aos federalistas. Os alunos participaram, foram interessados. O exemplo do Super-homem que o Rutilo ajudou a construir na aula anterior com

a outra turma, eu reutilizei aqui, foi bem bacana e, por fim, eu passei no quadro a estrutura para fazer a explicação do Rousseau. Mas, ficou só nisso.

Quarta aula, 1ºA, eu fiz a simulação do genograma como tinha feito no 1ºB. Com a história dos grupos que formam aliança na explosão do Toba. E acabei depois passando a atividade para eles. Nessa história, os bandos eram: O bando da Daniara, a matriarca que descobre a dádiva e o bando do Amarildo. É interessante quando for fazer essa atividade, só para uma nota mental, procurar sempre colocar uma mulher como líder de um bando pelos menos. Para realmente problematizar. Fica interessante. Elas parecem que gostam dessa representatividade, elas ficam mais animadas e participativas na aula quando são líderes de bando. Então isso foi legal, nesse sentido.

A última aula, 2º A, vamos dizer assim, minha turma... favorita, em termos de ficar à vontade com a turma. É, a turma que eu fico mais à vontade. Estavam extremamente agitados hoje. Muita barulheira, muita confusão. E eu já cansado também das aulas. Então foi meio complicado, mas eu consegui falar com eles sobre a noção do trabalho como autorrealização humana, fazendo comparação com o caderno que seria o produto do artesanato de um aluno (fictício) o Giuliano e o trabalho de um Gol. Fizemos a comparação de um gol da fábrica com um gol do Ronaldinho Gaúcho na copa contra a Inglaterra, aquele gol que faz a curva. A coisa da autoria, do reconhecimento da autoria, de quem é que fez aquele gol que está andando na rua.

Então, depois disso passei uma reflexão para eles redigirem. A reflexão que consta no capítulo de trabalho do livro do Giddens, uma autorreflexão sobre suas escolhas e, por fim, o que atrai a pessoa nesse trabalho, por que certos aspectos atraem e se a escolha é balizada por uma procura pelo reconhecimento e status ou uma satisfação intrínseca.

Então foi isso, terminando a aula de segunda-feira, bem cansativo, mas um bom dia, um bom dia.

Curitiba, 27 de setembro de 2016

Apenas duas aulas, o resto hora atividade. Uma aula com o 2º C. Mais uma vez, por questões pessoais, eu dormi muito tarde, dormi pouco. Mais uma

vez vim para a aula sem o devido preparo e ainda por cima cansado. As chances de ocorrer algo ruim aumentam nesse quadro. Mas, curiosamente, sob estresse, as vezes as coisas saem melhor do que o planejado. O que me deixa um bocado preocupado.

Preparei de pronto para o 2ºC, a primeira aula, a passagem de um texto explicativo. Eles não trouxeram os livros didáticos. Eu acabei combinando deles trazerem os LD nas sextas-feiras e não terça. Eu achei que tivesse pedido para eles pegarem na terça-feira, mas estou fazendo confusões.

Pedi para eles, não, eu escrevi no quadro um texto que tirei da internet, possivelmente adaptado do próprio Tomazi, sobre as modalidades do trabalho, as dimensões do trabalho. Labor, poiesis e praxis. Vou entrar nesse domínio com eles. Eu não tinha feito a discussão conceitual do trabalho como extensão da natureza humana, como imortalidade, enfim.

Mas, assim, quando a gente estava copiando no quadro e eu fui apagar um pedaço, porque deu 4 ramos de quadro. Eu ia apagar para explicar a última parte que era a praxis. O aluno Robson me perguntou se eu tinha visto o que o Greca tinha falado. O Greca, um candidato a prefeito de Curitiba que falou que tinha, que vomitou com o cheiro de um pobre que ele ajudou, que ele carregou para algum lugar, que ele tinha colocado no carro. Enfim, isso tem dado uma repercussão grande em relação ao nome dele. Pois bem, eu retruquei devolvendo a pergunta para ele. Eu não posso bem dizer, mas o que vocês acham desse tipo de postura, de atitude? O menino imediatamente falou, "ele é um safado, um canalha de fazer isso". E eu aproveitei para emendar... "Olha, o que eu posso conversar com vocês, não sei se vocês já estão bem entendidos disso, se já conhecem esse assunto, são as atribuições do vereador, do prefeito... Entrei neste mérito com os alunos, comecei a discutir com eles a divisão dos poderes. Como que um candidato a prefeito que promete leis, está prometendo coisas que não fazem parte de sua atribuição. Quando um vereador promete escolas, recursos, enfim... Me parece que os alunos ficaram muito atentos a isso. Eles não estavam com essas ideias claras.

2º ano não conhecem ainda as 3 esferas do poder do Estado, também não sabem exatamente como funciona a divisão dos poderes. É algo que

realmente é importante de se trabalhar com eles, nesse nível. Fiquei pensando, talvez seja legal parar um dia para dar uma aula especificamente sobre isso. Parar um pouco nos segundos anos. Temos muitas demandas. Se for pensar nas demandas que os alunos solicitam como aula de Sociologia, são muitas coisas.

No 2ºB, eu faria a mesma coisa, mas como na aula anterior no 2ºB, nós tínhamos gastado o tempo inteiro da aula para falar da Medida Provisória e da reforma do Ensino Médio. Eu fiz a aula bem expositiva com eles, falando do conceito de trabalho. Surpreendentemente, a aula não estava preparada, embora eu conheça o conteúdo, sei onde quero chegar com os alunos. Surpreendentemente eu tive um bom rendimento com a turma. Pelo menos, de modo a perceber que os alunos acompanharam o raciocínio denso e cavernoso de entender como que o trabalho é a própria expressão da humanidade humana, para muito além do simples trabalho remunerado, trabalho é uma ação criativa de transformação da natureza que demanda o esforço físico e mental mobilizando ferramentas materiais e simbólicas e gera algo, possui valor social. Isso seria trabalho. Essa concepção de trabalho... Ainda consegui fazer com eles a diferença, num nível bem aparente, a diferença entre o trabalho de um artesão e o trabalho de um operário que não vê no produto de seu trabalho.

Gostei do exemplo que me saiu, mais ou menos espontâneo, embora seja um exemplo meio fuleiro. Parece que me encaixa bem. O do gol e do gol. O gol de placa e o automóvel gol. No gol nós temos um autor, um autor bem claro que se enxerga ali naquele trabalho. Embora este trabalho esteja inserido dentro de um contexto puramente social, ninguém cria sozinho. Mas nós sabemos que aquele gol tem um dono, um time, pelo menos. E o gol que anda na rua, cadê a marca do operário que nele trabalhou? Também é muito interessante a pergunta sobre quem faz o gol. Os alunos respondem: "A Volkswagen!" E a minha resposta é: "A Volkswagen? Eu preciso contar um segredo para vocês. A Volkswagen não faz nada. A Volkswagen não existe, a Volkswagen é uma ideia. A Volkswagen não dá valor a nada, não acrescenta valor a nada. Teoria do valor-trabalho, quem acrescenta são os operários.

Bem, é por aí que vai. As horas atividades na escola foram muito pouco

produtivas. Temos o pré-conselho, apenas a conversa na sala do lanche dos professores que eles estavam querendo saber um pouco sobre a medida provisória. Discuti isso com eles e o espaço da hora atividade continua muito difícil de trabalhar, por conta do barulho, do pouco espaço. E o cansaço ajudou também, contribuiu também para render um não bom trabalho.

Por hora é isso, mas durante a tarde, tive aula de história mais uma vez, não vamos entrar nos detalhes, mas na história uma mãe chegou para conversar comigo sobre a nota da filha, reclamando que fosse feito algo. Essa é a novidade do dia.

Curitiba, 28 de setembro de 2016

Quarta feira. Dia de quatro aulas, começando com o 3º B e dia que recebo o acompanhamento do professor Rutilo da UFPR e suas estagiárias. Opala, Safira e mais duas outras que têm aparecido pouco, então não tenho me lembrado direito o nome delas.

Hoje fiquei um pouco com a sensação que talvez os trabalhos com os estagiários não estejam sendo muito proveitosos. Talvez eu vá conversar com o Rutilo em um próximo encontro. Não no meu sentido, mas no sentido de eles estarem assustados. Com o ritmo das aulas, eu não sei. Não tenho tido muitos feedbacks deles nesse aspecto. Talvez agora que estou nessa condição de professor, eu pense um bocado no Arles, no tempo em que eu fazia pesquisa nas aulas dele, e o Touro (Aldebarã), até me esqueço o nome agora, olha (tom surpreso e chateado).

Então, primeira aula, tentei resgatar um pouco do que já havíamos trabalhado, Hobbes, Locke. Montesquieu e Rousseau, com o 1ºB (3ºB). Ia passar uma atividade para eles fazerem uma relação entre o desenvolvimento do pensamento político com a formação dos Estados modernos, estados-nações, com o deslocamento de um tipo de autoridade tradicional para um tipo de autoridade racional-legal burocrática em Weber. Mas a nossa discussão ficou bem devagar porque eu retomei um bocado, principalmente do Locke e do Rousseau. Não estava bem esclarecido.

Os alunos acompanharam bem, participaram bem, como sempre o 3ºB, num ritmo bom.

Fomos para o 1ºA, uma atividade na qual o Rutilo passou dois textos. Uma crônica de opinião da Gazeta do Povo, e uma resposta à crônica. Eram a respeito da adoção homossexual. Do direito de casais homossexuais adotarem crianças. Eram duas posturas bem diferentes em relação à família. Os alunos acompanharam de modo altamente reflexivo e foi muito interessante a forma como eles abordaram isso. Foi uma atividade gratificante, todos nós aprendemos com ela.

Mais tarde, entramos no 2º A. Deixei os alunos terminarem a atividade, que era o momento de reflexão do Giddens, já falei sobre ela antes. Os alunos terminaram, depois eu pedi para cada um deles expor rapidamente, alguns alunos se voluntariaram a explicar e eu fiquei apenas mencionando, tentando reforçar a noção de trabalho e trabalho como realização e construção de sua própria humanidade e trabalho como parte de um trabalho que é alienado.

Mas, depois dessa aula. Como sempre a aula no 2ºA, uma aula tranquila, boa de se fazer, apesar de eles estarem mais agitadinhos, hoje.

Sáimos e fomos para a cafeteria. Fui com a Safira e a Opala, são as alunas que têm acompanhado mais. Hoje eu estou muito cansado, dormi pouco. Inclusive, acho que vou direto para casa. Então, as aulas já foram mais desanimadas.

Na última aula com o 1ºB. Só deixei eles terminarem a atividade que estavam fazendo. Eles terminaram e me entregaram, ficou faltando apenas dois alunos, duas duplas terminarem. Eu pedi para a estagiária acompanhar e perguntar para os alunos, e conversar com os alunos. Ela não ficou interessada em realizar essa atividade. Talvez porque esteja criando uma repulsa em relação à turma. Algo que vejo como preocupante, porque vejo como um momento interessante para ela se aproximar dos alunos, conversar com eles. Mas isso é claro, vai de cada um. Vai cada um no seu tempo também.

Sexta-feira. Saindo extremamente cansado, estressado e irritado da aula de história da tarde da 8ª série. Uma aula em que eu retirei de sala um dos alunos. Uma turma muito desordeira e eu estava completamente despreparado para conduzir a aula, estava levando a aula completamente no improviso. Acho que isso foi me angustiando, juntamente com a informação de que eu vou ter que ficar no conselho de classe que foi agendado para sábado, dia que voltaria para Londrina para visitar meus parentes que não vejo há muito tempo. Então são elementos que fazem parte das condições de trabalho docente que afetam fortemente o emocional e desgastam. Bem, esse foi o contexto da 8ª série. Eu estou realizando um trabalho precário na 8ª série e muito por conta disso. A aula não funcionou. Os alunos podem, não individualmente, perceber direto, mas turma é um ente realmente inteligente, que saca quando o professor merece ou não merece atenção. Eles de fato sabiam que hoje não estávamos para isso.

Mas eu também tenho procurado economizar esforços com essa turma, então isso é fato. Eu não os valorizo, possivelmente eles também não me valorizam. Ao mesmo tempo, eu tenho uma relação de carisma muito forte entre mim e eles. É uma turminha que tem sido interessante, uma experiência muito interessante.

Voltando lá par o Ensino Médio. Primeira aula com o 3ºB, fizemos a discussão do Rousseau. Mas uma vez caminhamos alguns passos. Os alunos parecem que estão compreendendo bem. No 2ºB só dei o recado para eles da reunião do grêmio no CEP e passei um texto sobre labor, poiesis e praxis no quadro. Também um artifício para descansar. Eu estou muito cansado e com as aulas mal preparadas, então isso tem sido uma saída viável, mais ou menos legítima... Um acordo possível entre nós.

No 2ºC da última aula. Tentativa de avançar um pouquinho na discussão sobre labor. Ficamos só no labor, não falamos de poiesis nem práxis. Esse caminho está parecendo um caminho cansativo para seguir as aulas nos segundo anos. Então é preciso rever os passos, os próximos passos para o segundo e terceiro ano. Final de semana é bom sentar e usar um bom tempo para replanejar as próximas etapas aqui para frente, em todas as turmas. Já que as aulas não estão bem preparadas e estão seguindo muito no ritmo do

improvisado. Isso demanda um gasto muito grande de energia, estresse, aflição. Enfim, hoje não foi um bom dia.

Curitiba, 3 de outubro de 2016

Segunda-feira. Dia com 5 aulas, e hoje eu tive o acompanhamento de duas alunas do PET de ciências sociais que vão desenvolver uma oficina sobre gênero com os primeiros anos. Elas vão trabalhar com filmes, inclusive com filme que meu primeiro ano escolheu. Ainda não escolheu, mas que a partir da nossa atividade foi considerado o filme mais visto por todos eles que é "As branqueiras".

Então hoje, iniciamos a primeira aula no 1ºB. Eu passei no quadro a definição de família do Pierre Bourdieu, depois deles copiarem, uma definição que me gastou três pedaços do quadro. O que é também um dilema logístico, né? Quando você quer passar um texto maior e não tem esse tempo. A ideia é chegar um pouco antes na sala.

Passei o texto, e com certa dificuldade, mas menos do que o habitual, a turma estava um pouco mais vazia. Eu comecei a discutir com eles a definição. Não é uma definição tão simples, mas eu dei foco na questão da instituição, é lá que eu quero chegar com eles. Chegar numa definição bem clara do que que é esse poder de instituir e da integração como a finalidade básica da família. Manter-se, perpetuar-se e promover a integração a partir dos laços que ali se formam com uma espécie de obrigatoriedade afetiva, como o amor materno, paterno, filial, ou conjugal, e fraternal. Também instituição que transmite ritos, técnicas, valores, códigos e normas de uma dada sociedade em um dado tempo.

Então se a gente chegar a essa definição de família, podemos partir para a ideia de relações de poder imersas nisso. Aí fechando poder e instituição é um passo muito interessante para depois construir as mesmas dinâmicas com as outras instituições se der tempo de mexer, mas se não der tempo, não tem problema também, porque o que fica consolidado lá é o cabedal conceitual.

Depois disso passei para o terceiro ano, 3ºB e no 3ºB eu ia passar a atividade de Weber para correlacionar o Weber com pensamento político, mas

pelo termômetro da sala, ficou importante reconstruir as etapas da ideia de Estado Moderno e terminamos apenas por retomar as definições de autoridade em Weber. Os passos foram refeitos com os alunos e passamos a ideia de Estado Moderno com a construção de soberania, cidadania e nacionalidade. Então foram essas as atividades.

Repeti a fórmula no 3ºA, mas no 3ºA, eu regredi mais ainda no conteúdo, porque senti que eles estavam menos autônomos com as definições. Então ficamos com a relação de política, poder, dominação, tipo legítimo e ilegítimo de poder. E a construção da ideia de modernidade a partir da passagem de um estado estamental para uma sociedade em que a igualdade passa a ser um valor humano máximo. Dentro da virada do Teocêntrico para o Antropocêntrico. Eu estou com a impressão que os terceiros anos estão pegando bem.

As duas alunas do PET que estavam me acompanhando. A Ágata e a Jade gostaram da aula, principalmente a aula do 3º Ano. Saíram da aula comentando: "Poxa, você podia ser nosso professor na graduação". O que me animou porque eu tenho essa falha de precisar de um reforço positivo e estou reconhecendo cada vez mais como uma falha de caráter que me incomoda, mas que também vejo como importante saber reconhecer que a tenho. Então, se eu opero por esse tipo de reconhecimento e isso me anima...

Um outro fato interessante que aconteceu foi a aluna Angelita me chamou na mesa para perguntar quem era a aluna da Federal, porque ela tinha se apaixonado pela aluna no momento em que ela chegou. Então isso foi uma coisa interessante que aconteceu. Pela primeira vez... O fato não foi novo, eu tive essa mesma situação com o Luiz Fabiano, e com os alunos meninos, mas dessa vez foi uma menina manifestando para mim que estava apaixonada por outra menina. Eu fiquei, apesar do problema ético, aí todo... Eu fiquei satisfeito pela confiança e, principalmente, pela abertura, mostrando mais uma vez que essa é uma geração que a questão da sexualidade está bem melhor resolvida do que estava para minha geração ou gerações anteriores. Então a homossexualidade, a bissexualidade não é vista como algo fora do comum, do cotidiano, dentro de um raio de normalidade para os alunos. Isso foi muito legal.

Intervalo, recado para os professores sobre a paralização, mas

aparentemente o Grêmio da escola não está articulado e a APP também não tem dado muitas instruções nem nenhum grande comando quanto a isso. Vai haver paralizações pela cidade, mas na nossa escola, por hora, parece que não vai ter nada.

Quarta aula, 1ºA fiz a coleta dos filmes com os alunos e as duas alunas da federal me ajudaram a descobrir e temos: Piratas do Caribe, Procurando Nemo e as Branquelas também ganhou. Então possivelmente vamos fazer a atividade com "As Branquelas". Depois disso, somente deu tempo de passar no quadro a definição bordieusiana de família. Não deu tempo de trabalhar com ela, especificamente.

Última aula, 2ºA, a turma estava bem agitada e eu também não estava muito no clima, já meio cansado. Isso tem atrapalhado minha relação com essa turma que eu já falei em outros momentos que é minha turma favorita. O sentido da aula seria fazer uma explicação mais teórica e da divisão do trabalho para os gregos entre labor, poiesis e praxis, mas quando eu solicitei para os alunos que alguém se voluntariasse a resgatar a definição de trabalho em termos sociológicos. Nós fomos reconstruindo vagarosamente de novo a definição, até que ficasse consolidado. Eu sei que é um esforço repetitivo e por vezes cansativo, mas isso tem dado algum resultado. Isso ficou patente e visível na noção de dívida que eu trabalhei anteriormente. Infelizmente são aulas que se nós tivéssemos um preparo maior, com antecedência, com certeza instrumentos ou ferramentas extras poderiam ajudar demais a construir.

Então esse foi o relato desse movimentado dia de segunda-feira. Amanhã faço novo relato.

Curitiba, 10 de outubro de 2016

Segunda-feira, 5 aulas.

Primeira aula, 1ºB. Entro na aula e passo uma atividade valendo 15 pontos sobre o conceito de família. Pedi para que eles definissem família como instituição social, depois, argumente sobre a definição e distribuição de papéis sociais e relações de poder no interior da instituição família. E a terceira

questão era para os alunos fazerem uma reflexão sobre... Se uma empregada doméstica que trabalhasse com a família poderia ser de fato considerada como membro da família, como comumente é chamada. Escrever um texto argumentativo sobre isso.

Os alunos estão apreensivos sobre a possibilidade de haver ou não uma greve dos professores. Eles estão um pouco alienados sobre a ocupação na escola..., Mas, os alunos estão se organizando para ocupar a escola. Alguns alunos, principalmente dos 3ºs, 2ºs anos, mas também com a presença de alunos do primeiro, do 1ºA. E é, essa tem sido a tônica. Nós estamos na previsão de que vai acontecer a ocupação amanhã na escola e isso vai redirecionar inclusive toda a reflexão sobre o diário. Percebo um acréscimo no pensamento político nas turmas. Consciência, autonomia, responsabilidade, até no sentido de superar a questão da afetividade como um critério decisivo para a apreensão ou não do conteúdo. Fantástico! Essa situação é realmente fantástica, inovadora.

Segunda aula, fomos no 3ºB, eles estavam fazendo uma redação da disciplina de redação. Estavam fazendo uma redação sobre o esporte como um fator de inclusão social ou de relação social. Então eles ficaram fazendo e eu imprimi as provas. 3ª aula, apliquei a avaliação sobre Rousseau, Locke. Avaliação formação dos estados nacionais e pensamento filosófico-político.

Intervalo, e quarta aula 1ºA, passei a mesma atividade, tentei passar a mesma atividade do 1ºB, mas não deu tempo de fazer a discussão prévia com eles, somente passei as questões, porque os alunos do grêmio, Abel e Pablo entraram na sala e fizeram um recado avisando que no último horário eles fariam um debate, os alunos que não quisessem participar seriam dispensados e os demais, estariam convidados para debater qual será a posição dos alunos e da escola em relação à MP 741 que reforma o Ensino Médio.

Então no último horário passamos a participar da reunião que os alunos organizaram, eles montaram uma mesa na frente, colocaram alunos na mesa e abriram para perguntas. Foi um momento de extrema participação e consciência política dos alunos. Eles estavam muito organizados, de modo como jamais vi! O que reforça a ideia de que dada de fato construída a consciência política e a autonomia, os alunos passam a agir de modo maduro.

Uma postura. É como se fosse uma imediata mudança de postura ética.

Eles abriram para perguntas, os alunos fizeram algumas perguntas. Uma primeira pergunta sobre a greve dos professores, eles souberam separar as coisas, dizendo que a greve é assunto dos professores, do sindicato com o governo do estado, e de que a situação ali era a respeito da MP, o que quer dizer que eles estão conscientes da delimitação do problema. Mais tarde outros alunos questionaram, eu também coloquei apontamentos, informando sobre a reunião que o governo está pretendendo fazer sobre o que ele está chamando de seminário descentralizado da Educação Básica. Então nesse sentido, nós construímos um belíssimo diálogo no qual ficou claro que a posição dos alunos é contra a reforma e a discussão encaminhou no sentido... Um aluno perguntou o que que eles achavam das ocupações a discussão ficou mais sobre as ocupações e como isso tem sido um artifício, um instrumento viável de contestação política e de mobilização contra a reforma.

Ficou bem claro que os alunos vão de fato ocupar amanhã a escola e estão bem organizados para isso. Esse foi o dia

Curitiba, 08 de novembro de 2016

Primeira aula, após um mês de ocupação na escola. 2°C e 2°B. Primeira aula, no retorno o clima na escola, obviamente, muito estranho, uma animosidade entre os alunos e os colegas. Mas numa percepção geral de que, a princípio, os alunos que participaram da ocupação não estão cabisbaixos, não estão se sentido estigmatizados, muito pelo contrário, eles estão fortalecidos e se reconhecendo uns nos outros como um corpo organizado. Eles estão sendo temidos pelos demais colegas e pelo corpo docente também.

Nas aulas, tanto no 2°C como no 1°B, eu me apoiei em texto sobre o conceito de ideologia, capítulo do livro Sociologia para jovens do século XXI. Para construir com eles na sequência a noção desse conceito. O que é ideologia, baseado na noção marxista mesmo do conceito. Para mais tarde chegar no conceito de escola. Passei um textinho no quadro, pequeno, um infográfico, não cheguei a explicar. Após eles terminarem, pedi para formarem um círculo para conversarmos sobre o assunto.

No 2°C, a discussão fluiu melhor. No 2°B, como era de se esperar, houve início de debate entre os alunos. Eu não estimulei muito o debate, mas também não impedi, como de praxe. E está bem marcada a situação de que no 2°B, alguns alunos. Uma aluna, a Luiza... era radicalmente contrária aos alunos que ocuparam. Mas, o que era voz de maioria, hoje foi minoria. Me parecia acuada, e não cresceu para cima dos alunos. Ela pediu para conversar comigo depois da aula, mas acabou não vindo conversar, porque eu estava conversando com outros alunos, ela não esperou e foi reclamar para a equipe pedagógica.

Pois bem, também como excelente notícia, informei que não vou mais continuar dando aula de história, para poder conciliar os trabalhos do PNLD, então a partir do dia 21, não dou mais aula de história.

ANEXO A – Lista de conceitos mencionados nas propostas curriculares estaduais de Sociologia.

Texto codificado	Menções
Cultura	23
Instituições sociais	21
cidadania	20
Ideologia	18
Identidade	17
Poder	17
classe social	16
movimentos sociais	16
trabalho	16
democracia	15
Desigualdade social	15
Estado	15
Sociedade	14
gênero	13
política	11
indústria cultural	10
socialização	10
alienação	9
Cultura de Massa	9
cultura erudita e popular	8
Direito	8
Estratificação	8
Indivíduo	8
Meios de comunicação massa	8
preconceito	8

Divisão social do trabalho	7
grupos étnicos	7
autoritarismo	6
capitalismo	6
escola	6
exclusão social	6
família	6
globalização	6
participação política	6
Sociabilidade	6
socialismo	6
violência	6
conflitos sociais	5
contracultura	5
Controle social	5
cooperação	5
direitos civis, políticos e sociais	5
discriminação	5
diversidade	5
Estado Moderno	5
etnia	5
modos de produção	5
neoliberalismo	5
partidos políticos	5
Raça	5
senso comum	5
sociedade civil	5

totalitarismo	5
ação social	4
comunidade	4
conhecimento científico	4
consumismo	4
consumo	4
desemprego	4
Direitos Humanos	4
Mobilidade social	4
Mudanças Sociais	4
natureza	4
Produção	4
relações sociais	4
sustentabilidade social	4
urbanização	4
alteridade	3
assimilação	3
autoridade	3
capital	3
castas	3
cidadão	3
cultura material e imaterial	3
diferença	3
dominação	3
economia	3
Estado de Direito	3
estamentos	3
estrutura social	3
ética	3
Etnocentrismo	3

fatos sociais	3
Grupo social	3
Industrialização	3
liberalismo	3
memória	3
mercado	3
movimentos sindicais	3
Nação	3
Novos movimentos sociais	3
papéis sociais	3
patrimônio cultural	3
relações sociais de produção	3
relativismo cultural	3
Religião	3
sexualidade	3
Sociedade Política	3
Sociologia	3
tecnologia	3
trabalho formal e informal	3
acomodação	2
Adolescente	2
agente	2
Autonomia	2
conhecimento	2
conservação	2
consumismo	2
cooperativismo	2
cultura clássica	2
distribuição de renda	2
Diversidade cultural	2

emprego	2
folclore	2
governo	2
Grupos primários e secundários	2
Jovem	2
lazer	2
legitimidade	2
meios de produção	2
mercado de trabalho	2
Mercadoria	2
modo de produção capitalista	2
monarquia	2
novas tecnologias de informação	2
organização social	2
parlamentarismo	2
pobreza	2
poder econômico	2
políticas públicas	2
povo	2
presidencialismo	2
Processos sociais	2
racismo	2
república	2
rural	2
segregação	2
sociedade civil organizada	2
Sociedade de consumo	2
sociedade moderna	2

solidariedade	2
status	2
Território	2
tipo ideal	2
urbano	2
Valores	2
voto	2
Absolutismo	1
ação afirmativa	1
ação coletiva	1
Aculturação	1
Afetividade	1
Agregados sociais	1
agrupamento social	1
ambiente	1
Anarquismo	1
aparelhos urbanos e modais (meios de transportes)	1
Assistência Social	1
associação	1
Associativismo	1
bens materiais e imateriais	1
Bioética.	1
burguesia	1
burocrática	1
capital cultural	1
coisificação	1
coletividade	1
Competição	1
comportamento	1

Comportamento	
Desviante	1
comunicação	1
comunicação de massa	1
concentração de renda	1
Congresso Nacional	1
conjuntura	1
consciência social	1
construção identitária	1
convivência	1
Corporativismo	1
corporeidade	1
crença	1
criminalidade	1
democratização	1
Desenvolvimento Sustentável	1
Desumanização	1
deveres	1
discriminação positiva	1
discriminação racial	1
Ditadura	1
divisão de classes	1
Educação	1
eleições	1
emigração	1
epistemologia	1
Escravidão	1
escravismo	1

esferas públicas e privada	1
espaço	1
estabelecidos	1
estado democrático	1
estética	1
estigmatização	1
expressões identitárias	1
favelização	1
feminilidade	1
fetichismo	1
feudalismo	1
Filosofia	1
flexibilização	1
forças produtivas	1
Fordismo	1
gerações	1
habitus	1
heterogeneidade	1
heteronomia	1
Homossexualidade	1
homossexualismo	1
humanização	1
Idade	1
identidade cultural	1
identidades grupais e sociais	1
igualdade	1
imaginário	1
imanência	1
imigração	1
Imperialismo	1

inclusão social e digital	1
individualidade	1
individualismo	1
individualização	1
informação	1
instinto	1
institucionalização social	1
instituição de reinserção social	1
Instrumentos de produção	1
intolerância	1
Judiciário	1
justiça	1
justiça social	1
Legislativo	1
linguagem	1
lucro	1
luta de classes	1
machismo	1
Mais-valia	1
Mandonismo	1
manifestações sagradas	1
Máscaras Sociais	1
masculinidade	1
massa	1
massificação	1
matéria-prima	1
meio ambiente	1
Mercantilismo	1

Migração	1
minorias	1
mito	1
monocultura	1
moral	1
Movimentos operários	1
multidão	1
Neocolonialismo	1
Normas	1
Ócio	1
ordem	1
organização societária	1
outsiders	1
participação representativa	1
Poder executivo	1
poder ideológico-político	1
Políticas afirmativas	1
preservação	1
processo de urbanização	1
produção agrícola	1
progresso	1
proletariado	1
público	1
racionalização	1
redes	1
Reformas Sociais	1
relações de gênero	1
relações de poder	1

relações de produção	1
relações socioambientais	1
renda per capita	1
Representação	1
representação proporcional	1
representações sociais	1
responsabilidade social	1
Revolução Industrial	1
Revolução Social	1
semipresidencialismo	1
ser humano	1
símbolos	1
sindicatos	1
Sistema de status	1
sociedade comunitária	1
Sociedade da informação	1
sociedade democrática	1
sociedade industrial	1
Sociedade Pós-Industrial	1
Sociedade societária	1
sociedades capitalistas	1
sociedades tradicionais	1
subcultura	1

sufrágio	1
Taylorismo	1
tempo	1
temporalidade	1
teoria	1
Trabalho Livre	1
trabalho precarizado	1
transcendência	1
transformações sociais	1
tribos urbanas	1
violência urbana	1
Violências simbólicas	1
vizinhança	1

ANEXO B - TEORIAS OU AUTORES MENCIONADOS NOS CURRÍCULOS ESTADUAIS

Teorias ou autores	Menções
Durkheim	12
Marx	11
Weber	11
Funcionalismo	6
Bourdieu	5
Habermas	5
Adorno	4
Comte	4
Florestan Fernandes	4
Giddens	4
Horkheimer	4
Positivismo	4
Gilberto Freyre	3
Gramsci	3
Ianni	3
Mannheim	3
Wright Mills	3
Sérgio B. de Holanda	3
Sociologia compreensiva	3
Bauman	2
Benjamim	2
Berger	2
dialético	2
Duvignaud	2
Engels	2

Euclides da Cunha	2
Foucault	2
Luckàcs	2
Luckmann	2
Mauss	2
Mead	2
Park	2
Parsons	2
Alfred Schütz	2
Simmel	2
teorias de contrato social	1
ALTHUSSER	1
Aluísio Azevedo	1
Bachelard	1
Boudon	1
Cardoso e Falleto	1
Castel	1
Castells	1
Cohn	1
Coser	1
culturalista	1
Dewey	1
Duarte	1
Dupas	1
Eco	1
Elias	1
Elster	1
Escola de Frankfurt	1

estruturalista	1
evolucionista	1
Fauconnet	1
Fernando de Azevedo	1
Feuerbach	1
Maquiavel, Hobbes, Montesquieu	1
Gallino	1
Gohn	1
Gouldner	1
Gunder Frank	1
Harvey	1
Hegel	1
Heilborn	1
interpretativista	1
Kuhn	1
Lévi-Strauss	1
Lima Barreto	1
Luhman	1
Marini	1
Marshall	1
Martelli	1
materialismo dialético-histórico	1
McLuhan	1
Merton	1
Morin	1
Oliveira Vianna	1
Pareto	1
Passeron	1
Paulo Freire	1

Pereira e Foracchi	1
pós-modernidade	1
Przerworski	1
Quijano	1
Romero	1
Sarty	1
Schwarcz	1
Smith	1
Sociologia crítica	1
Sorj	1
Spencer	1
Stavenhagen	1
teoria do valor trabalho	1
Teorias da globalização	1
Theotonio dos Santos	1
Tocqueville	1
Tönnies	1
Tylor	1
Verón	1
Vieira	1

ANEXO C – TABELA DAS QUESTÕES COM TEOR SOCIOLÓGICO NO ENEM (PERÍODO 2009-2015)

Questão	Ano	Objeto de Conhecimento
47	2009	Cultura material e imaterial
51	2009	Os sistemas totalitários na Europa do século XX nazifascista, franquismo, salazarismo e stalinismo
53	2009	Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social.
54	2009	História dos povos indígenas e a formação sociocultural brasileira
56	2009	democracia direta, indireta e representativa
57	2009	Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social.
59	2009	A industrialização brasileira, a urbanização e as transformações sociais e trabalhistas
60	2009	A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais
61	2009	Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América
62	2009	Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América
67	2009	Revolução Industrial: criação do sistema de fábrica na Europa e transformações no processo de produção
69	2009	Modernização da agricultura e estruturas agrárias tradicionais
72	2009	A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências econômicas, políticas e sociais
76	2009	O agronegócio, a agricultura familiar, os assalariados do campo e as lutas sociais no campo
79	2009	A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais

89	2009	Relação homem-natureza, a apropriação dos recursos naturais pelas sociedades ao longo do tempo
1	2010	O agronegócio, a agricultura familiar, os assalariados do campo e as lutas sociais no campo
2	2010	A relação campo-cidade
3	2010	O agronegócio, a agricultura familiar, os assalariados do campo e as lutas sociais no campo
9	2010	Conflitos político-culturais pós-Guerra Fria, reorganização política internacional e os organismos multilaterais nos séculos XX e XXI
10	2010	Revolução Industrial: criação do sistema de fábrica na Europa e transformações no processo de produção
11	2010	Transformações na estrutura produtiva no século XX: o fordismo, o toyotismo, as novas técnicas de produção e seus impactos
12	2010	A industrialização brasileira, a urbanização e as transformações sociais e trabalhistas
17	2010	História dos povos indígenas e a formação sociocultural brasileira
18	2010	História dos povos indígenas e a formação sociocultural brasileira
19	2010	patrimônio e diversidade cultural no Brasil
21	2010	Cultura material e imaterial
23	2010	A luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira
26	2010	Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação.
27	2010	Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade
28	2010	Revoluções sociais e políticas na Europa Moderna
29	2010	Formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado
30	2010	Estado e direitos do cidadão a partir da Idade Moderna
31	2010	Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação.
32	2010	A industrialização brasileira, a urbanização e as transformações sociais e trabalhistas

33	2010	A industrialização brasileira, a urbanização e as transformações sociais e trabalhistas
34	2010	A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais
35	2010	Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América
36	2010	A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências econômicas, políticas e sociais
37	2010	A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências econômicas, políticas e sociais
38	2010	Formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado
40	2010	Revolução Industrial: criação do sistema de fábrica na Europa e transformações no processo de produção
41	2010	Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade
42	2010	Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América
43	2010	Transformações na estrutura produtiva no século XX: o fordismo, o toyotismo, as novas técnicas de produção e seus impactos
45	2010	Formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado
1	2011	A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências econômicas, políticas e sociais
14	2011	Conflitos político-culturais pós-Guerra Fria, reorganização política internacional e os organismos multilaterais nos séculos XX e XXI
16	2011	Transformações na estrutura produtiva no século XX: o fordismo, o toyotismo, as novas técnicas de produção e seus impactos
17	2011	Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação.
18	2011	Formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado

19	2011	Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação.
20	2011	A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais
22	2011	Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação.
24	2011	Transformações na estrutura produtiva no século XX: o fordismo, o toyotismo, as novas técnicas de produção e seus impactos
25	2011	A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais
26	2011	Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América
27	2011	A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências econômicas, políticas e sociais
29	2011	A escravidão e formas de resistência indígena e africana na América.
30	2011	Os sistemas totalitários na Europa do século XX nazifascista, franquismo, salazarismo e stalinismo
31	2011	Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade
32	2011	patrimônio e diversidade cultural no Brasil
34	2011	Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação.
36	2011	Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação.
41	2011	A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais
42	2011	Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América
43	2011	A industrialização brasileira, a urbanização e as transformações sociais e trabalhistas
45	2011	Conflitos político-culturais pós-Guerra Fria, reorganização política internacional e os organismos multilaterais nos séculos XX e XXI
3	2012	Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade

4	2012	Os sistemas totalitários na Europa do século XX: nazifascista, franquismo, salazarismo e stalinismo
5	2012	A luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira
6	2012	A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais
7	2012	Estado e direitos do cidadão a partir da Idade Moderna
8	2012	Geopolítica e conflitos entre o século XIX e XX: Imperialismo, a ocupação da Ásia e da África, as guerras mundiais e a guerra fria.
9	2012	Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade
11	2012	Estado e direitos do cidadão a partir da Idade Moderna
12	2012	Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América
13	2012	Cultura material e imaterial
15	2012	Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América
17	2012	Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação.
18	2012	Relação homem-natureza, a apropriação dos recursos naturais pelas sociedades ao longo do tempo
19	2012	Transformações na estrutura produtiva no século XX: o fordismo, o toyotismo, as novas técnicas de produção e seus impactos
21	2012	A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências econômicas, políticas e sociais
22	2012	Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social.
23	2012	Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social.
27	2012	O agronegócio, a agricultura familiar, os assalariados do campo e as lutas sociais no campo
33	2012	A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências econômicas, políticas e sociais

35	2012	História dos povos indígenas e a formação sociocultural brasileira
36	2012	A industrialização brasileira, a urbanização e as transformações sociais e trabalhistas
39	2012	O agronegócio, a agricultura familiar, os assalariados do campo e as lutas sociais no campo
40	2012	A escravidão e formas de resistência indígena e africana na América.
41	2012	Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América
44	2012	patrimônio e diversidade cultural no Brasil
45	2012	O agronegócio, a agricultura familiar, os assalariados do campo e as lutas sociais no campo
1	2013	A escravidão e formas de resistência indígena e africana na América.
3	2013	Cultura material e imaterial
8	2013	Os sistemas totalitários na Europa do século XX: nazifascista, franquismo, salazarismo e stalinismo
10	2013	Estado e direitos do cidadão a partir da Idade Moderna
11	2013	Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação.
12	2013	patrimônio e diversidade cultural no Brasil
13	2013	A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais
15	2013	Características e transformações das estruturas produtivas
16	2013	Transformações na estrutura produtiva no século XX: o fordismo, o toyotismo, as novas técnicas de produção e seus impactos
18	2013	Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social.
19	2013	A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências econômicas, políticas e sociais
20	2013	Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América

21	2013	A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências econômicas, políticas e sociais
22	2013	Estado e direitos do cidadão a partir da Idade Moderna
23	2013	Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social.
24	2013	Vida urbana: redes e hierarquia nas cidades, pobreza e segregação espacial.
25	2013	A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências econômicas, políticas e sociais
29	2013	História dos povos indígenas e a formação sociocultural brasileira
30	2013	O agronegócio, a agricultura familiar, os assalariados do campo e as lutas sociais no campo
31	2013	A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais
32	2013	Políticas de colonização, migração, imigração e emigração no Brasil nos séculos XIX e XX
33	2013	As lutas pela conquista da independência política das colônias da América
35	2013	democracia direta, indireta e representativa
38	2013	A luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira
39	2013	A industrialização brasileira, a urbanização e as transformações sociais e trabalhistas
40	2013	Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social.
44	2013	A escravidão e formas de resistência indígena e africana na América.
45	2013	A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais
5	2014	Revolução Industrial: criação do sistema de fábrica na Europa e transformações no processo de produção

6	2014	A industrialização brasileira, a urbanização e as transformações sociais e trabalhistas
7	2014	O agronegócio, a agricultura familiar, os assalariados do campo e as lutas sociais no campo
8	2014	A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências econômicas, políticas e sociais
9	2014	A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências econômicas, políticas e sociais
10	2014	Transformações na estrutura produtiva no século XX: o fordismo, o toyotismo, as novas técnicas de produção e seus impactos
14	2014	democracia direta, indireta e representativa
15	2014	História dos povos indígenas e a formação sociocultural brasileira
16	2014	Cultura material e imaterial
17	2014	A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais
21	2014	A luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira
23	2014	Geopolítica e conflitos entre o século XIX e XX: Imperialismo, a ocupação da Ásia e da África, as guerras mundiais e a guerra fria.
28	2014	Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América
29	2014	Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social.
30	2014	Políticas afirmativas
32	2014	Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação.
33	2014	Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação.
39	2014	Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação.
41	2014	A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências econômicas, políticas e sociais

42	2014	Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América
43	2014	As lutas pela conquista da independência política das colônias da América
44	2014	Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação.
45	2014	A luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira
2	2015	Revolução Industrial: criação do sistema de fábrica na Europa e transformações no processo de produção
3	2015	A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais
5	2015	Diferentes formas de organização da produção: escravismo antigo, feudalismo, capitalismo, socialismo e suas diferentes experiências
6	2015	Conflitos entre europeus e indígenas na América Colonial
8	2015	A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências econômicas, políticas e sociais
9	2015	A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais
10	2015	Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação.
14	2015	História dos povos indígenas e a formação sociocultural brasileira
18	2015	democracia direta, indireta e representativa
19	2015	Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América
20	2015	Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América
21	2015	A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências econômicas, políticas e sociais
22	2015	Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação.
23	2015	Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade

24	2015	Os sistemas totalitários na Europa do século XX: nazifascista, franquismo, salazarismo e stalinismo
25	2015	A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais
26	2015	Estado e direitos do cidadão a partir da Idade Moderna
29	2015	A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências econômicas, políticas e sociais
35	2015	Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade
36	2015	Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação.
37	2015	Formação do espaço urbano-industrial
38	2015	Transformações na estrutura produtiva no século XX: o fordismo, o toyotismo, as novas técnicas de produção e seus impactos
39	2015	A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências econômicas, políticas e sociais
40	2015	Diferentes formas de organização da produção: escravismo antigo, feudalismo, capitalismo, socialismo e suas diferentes experiências
41	2015	Transformações na estrutura produtiva no século XX: o fordismo, o toyotismo, as novas técnicas de produção e seus impactos
42	2015	Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social.
43	2015	Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade
44	2015	Cultura material e imaterial

ANEXO D – PLANO DE TRABALHO DOCENTE 2015 E 2016

Réplica dos Planos de Trabalho Docente das Escolas Paulo Magno e Maria Flores

Plano de Trabalho Docente 2015 Sociologia – 1ª Série Ensino Médio

1. IDENTIFICAÇÃO

Curso: Ensino Médio

Ano: 1º

Turno: Noturno

Disciplina: Sociologia

Carga Horária: 2 aulas semanais

Professor: Alexandre Jeronimo Correia Lima

2. CONTEÚDOS

Conteúdos Estruturantes:

- O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO E AS INSTITUIÇÕES SOCIAIS
- SOCIOLOGIA CLÁSSICA

Conteúdos Básicos e Específicos:

- Origens da Sociologia;
- Sociedade e indivíduo;
- Processos de Socialização;
- Instituições Sociais: Família, Escola, Religião, Prisões, Asilos, Manicômios e Hospitais;
- Relações Rural e Urbano: Cidade e Campo;
- Sociedade e Meio ambiente;
- Gênero e Sexualidade
- Processo do Envelhecimento

Conteúdos Transversais:

- Conhecimento científico,
- História das ideias sociológicas,
- Durkheim e integração social,
- Weber e racionalização,
- Marx e Contradição.

3. JUSTIFICATIVA / OBJETIVOS

Reconhecer-se como ser social que partilha com sua comunidade valores, sentimentos e ações em grande medida determinados ou mediados pelas instituições sociais e pelos grupos sociais. Em suma, terminar o primeiro ano do Ensino Médio compreendendo 1) Como as ações

individuais são interdependentes em sociedade; 2) como os processos de construção das identidades individuais se desenvolvem em diálogo entre indivíduo e sociedade; 3) como as Ciências Sociais, especialmente a Sociologia com suas principais matrizes teórico-metodológicas, podem ser mobilizadas para refinar a compreensão dos processos pelos quais se constituem as identidades individuais e a sociedade histórica.

4. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS E RECURSOS DIDÁTICOS

Tendo como referência a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2003), propõe-se o desenvolvimento de um plano de curso que procure trabalhar com os conteúdos de modo a desconstruí-los criticamente e reconstruí-los coletivamente, assegurando a instrumentalização dos recursos da Sociologia. Embora opte-se por esta referência, a sequência de conteúdos e a estruturação das aulas segue padrões disponíveis pela estrutura escolar e contexto de sala de aula.

Aulas expositivas e dialogadas, atividades de leitura, interpretação e compreensão de texto, debates e seminários, exibição e discussão filmes.

Utilização do livro didático: Vários Autores, **Sociologia em Movimento**. 1ªEd, São Paulo: Moderna, 2013

5. AVALIAÇÃO: CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS

Crítérios: a) a apreensão dos conceitos básicos da ciência, articulados com a prática social; b) a capacidade de argumentação fundamentada teoricamente; c) a clareza e a coerência na exposição das ideias sociológicas; d) a mudança na forma de olhar e compreender os problemas sociais (LUCKESI, 2005)

Instrumentos: Registros de reflexões críticas em debates que acompanham os textos ou filmes; participação nas aulas; produção de textos que demonstrem capacidade de articulação entre teoria e prática, em trabalhos e provas.

6. REFERÊNCIAS

Vários Autores. **Sociologia em Movimento**. 1ªEd, São Paulo: Moderna, 2013
 LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
 PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Sociologia para o Ensino Médio**. SEED, Curitiba, 2008.
 SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2003.

7. OBSERVAÇÕES FINAIS

- O presente planejamento está sujeito a realimentação e alterações no decorrer do ano letivo.
- Em momentos oportunos serão trabalhadas questões envolvendo a temática cultura afro-brasileira e indígena, atendendo a Lei 11645/08 e 10639/03
 Este planejamento pode ser copiado ou utilizado por outros professores e está aberto

para sugestões e contribuições.

1. IDENTIFICAÇÃO

Curso: Ensino Médio

Ano: 2º

Turno: Noturno

Disciplina: Sociologia

Carga Horária: 2 aulas semanais

Professor: Alexandre Jeronimo Correia Lima

2. CONTEÚDOS

Conteúdos Estruturantes:

- CULTURA E INDÚSTRIA CULTURAL
- TRABALHO, PRODUÇÃO E CLASSES SOCIAIS

Conteúdos Básicos e Específicos:

- Cultura
- Diversidade Cultural
- Identidade
- Culturas Afro-brasileira
- Culturas Indígenas
- Gênero e Cultura
- Ideologia
- Indústria Cultural
- Meios de Comunicação de Massa
- Sociedade de consumo
- Trabalho e modo de produção
- Capitalismo
- Fordismo, Taylorismo e Toyotismo
- Desigualdades Sociais
- Globalização e teorias Políticas-econômicas
- Relações de trabalho
- Trabalho no Brasil

Conteúdos Transversais:

- Antropologia Social (Evolucionismo Social, Escola Sociológica Francesa, Funcionalismo, Culturalismo Americano, Estruturalismo, Antropologia Interpretativa, Pós-Moderna)
- Escola de Frankfurt,
- Teoria Marxista,
- Sociologia do Trabalho
- Durkheim e integração social,
- Weber e racionalização,
- Marx e Contradição.
- Sociologia Brasileira Clássica (Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Junior)

3. JUSTIFICATIVA / OBJETIVOS

Reconhecer-se como ser social que partilha com sua comunidade valores, sentimentos e ações em grande medida determinados ou mediados pelas instituições sociais e pelos grupos sociais, compreendendo: 1) como a cultura é determinante nos processos de significação da realidade e produção de identidades; 2) a diversidade cultural, riqueza humana da alteridade e a necessidade de reconhecer o outro como um “igual-diferente”; 3) os processos pelos quais a socialização de um determinado modo de produção engendra estruturas de reprodução deste mesmo modo em âmbitos políticos, econômicos, jurídicos, sociais e culturais.; 4) as desigualdades sociais derivadas dos fatores socio-históricos que estruturam a economia, a política e a sociedade.

4. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS E RECURSOS DIDÁTICOS

Tendo como referência a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2003), propõe-se o desenvolvimento de um plano de curso que procure trabalhar com os conteúdos de modo a desconstruí-los criticamente e reconstruí-los coletivamente, assegurando a instrumentalização dos recursos da Sociologia. Embora opte-se por esta referência, a sequência de conteúdos e a estruturação das aulas segue padrões disponíveis pela estrutura escolar e contexto de sala de aula.

Aulas expositivas e dialogadas, atividades de leitura, interpretação e compreensão de texto, debates e seminários, exibição e discussão filmes.

Utilização do livro didático: Vários Autores, **Sociologia em Movimento**. 1ªEd, São Paulo: Moderna, 2013

5. AVALIAÇÃO: CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS

Crêterios: a) a apreensão dos conceitos básicos da ciência, articulados com a prática social; b) a capacidade de argumentação fundamentada teoricamente; c) a clareza e a coerência na exposição das ideias sociológicas; d) a mudança na forma de olhar e compreender os problemas sociais (LUCKESI, 2005)

Instrumentos: Registros de reflexões crôticas em debates que acompanham os textos ou filmes; participação nas aulas; produção de textos que demonstrem capacidade de articulação entre teoria e prática, em trabalhos e provas.

6. REFERÊNCIAS

- Vários Autores. **Sociologia em Movimento**. 1ªEd, São Paulo: Moderna, 2013
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Sociologia para o Ensino Médio**. SEED, Curitiba, 2008.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crôtica**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- DAMATTA, Roberto - *Relativizando, Uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro, Rocco, 1991.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de - *Sobre o pensamento antropológico* Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1988.
- MACHADO, I. ... [et al.]. **Sociologia Hoje**. 1ªEd. São Paulo: Ática, 2013.

7. OBSERVAÇÕES FINAIS

- O presente planejamento está sujeito a realimentação e alterações no decorrer do ano letivo.
- Em momentos oportunos serão trabalhadas questões envolvendo a temática cultura afro-brasileira e indígena, atendendo a Lei 11645/08 e 10639/03

Este planejamento pode ser copiado ou utilizado por outros professores e está aberto para sugestões e contribuições.

1. IDENTIFICAÇÃO

Curso: Ensino Médio

Ano: 3º

Turno: Noturno

Disciplina: Sociologia

Carga Horária: 2 aulas semanais

Professor: Alexandre Jeronimo Correia Lima

2. CONTEÚDOS

Conteúdos Estruturantes:

-

Conteúdos Básicos e Específicos:

- Revisão do conteúdo geral do Ensino Médio (O processo de socialização e as instituições sociais; Sociologia Clássica; Poder, Política e Ideologia; Direitos, Cidadania e Movimentos Sociais)

Conteúdos Transversais:

-

3. JUSTIFICATIVA / OBJETIVOS

Reconhecer-se como ser social que partilha com sua comunidade valores, sentimentos e ações em grande medida determinados ou mediados pelas instituições sociais e pelos grupos sociais, compreendendo: 1) como a política e os movimentos sociais são determinantes nos processos de transformação da realidade social; 2) a importância da compreensão das lutas políticas para o desenvolvimento da cidadania; 3) os processos pelos quais a socialização de um determinado modo de produção engendra estruturas de reprodução deste mesmo modo em âmbitos políticos, econômicos, jurídicos, sociais e culturais; 4) as desigualdades sociais derivadas dos fatores socio-históricos que estruturam a economia, a política e a sociedade.

4. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS E RECURSOS DIDÁTICOS

Tendo como referência a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2003), propõe-se o desenvolvimento de um plano de curso que procure trabalhar com os conteúdos de modo a

desconstruí-los criticamente e reconstruí-los coletivamente, assegurando a instrumentalização dos recursos da Sociologia. Embora opte-se por esta referência, a sequência de conteúdos e a estruturação das aulas segue padrões disponíveis pela estrutura escolar e contexto de sala de aula.

Aulas expositivas e dialogadas, atividades de leitura, interpretação e compreensão de texto, debates e seminários, exibição e discussão filmes.

Utilização do livro didático: Vários Autores, **Sociologia em Movimento**. 1ªEd, São Paulo: Moderna, 2013

5. AVALIAÇÃO: CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS

Crítérios: a) a apreensão dos conceitos básicos da ciência, articulados com a prática social; b) a capacidade de argumentação fundamentada teoricamente; c) a clareza e a coerência na exposição das ideias sociológicas; d) a mudança na forma de olhar e compreender os problemas sociais (LUCKESI, 2005)

Instrumentos: Registros de reflexões críticas em debates que acompanham os textos ou filmes; participação nas aulas; produção de textos que demonstrem capacidade de articulação entre teoria e prática, em trabalhos e provas.

6. REFERÊNCIAS

- Vários Autores. **Sociologia em Movimento**. 1ªEd, São Paulo: Moderna, 2013
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Sociologia para o Ensino Médio**. SEED, Curitiba, 2008.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- DAMATTA, Roberto - *Relativizando, Uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro, Rocco, 1991.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de - *Sobre o pensamento antropológico* Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1988.
- MACHADO, I. ... [et al.]. **Sociologia Hoje**. 1ªEd. São Paulo: Ática, 2013.

7. OBSERVAÇÕES FINAIS

- O presente planejamento está sujeito a realimentação e alterações no decorrer do ano letivo.
- Em momentos oportunos serão trabalhadas questões envolvendo a temática cultura afro-brasileira e indígena, atendendo a Lei 11645/08 e 10639/03
- Este planejamento pode ser copiado ou utilizado por outros professores e está aberto para sugestões e contribuições.

COLÉGIO ESTADUAL VICOSNDE DE GUARAPUAVA ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

PLANO DE TRABALHO DOCENTE - 2016

PROFESSOR (A): Alexandre Jeronimo Correia Lima

CURSO: Ensino Médio

H/A SEMANAL:2

DISCIPLINA: Sociologia

SÉRIE/TURMA: 1º Ano

1º TRIMESTRE

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	RECURSOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E RECUPERAÇÃO DE ESTUDOS
O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO E AS INSTITUIÇÕES SOCIAIS SOCIOLOGIA CLÁSSICA	Sociedade e indivíduo Sociologia Conceitos Sociológicos	Relação entre biografia, história e sociedade. Noção de indivíduo Imaginação Sociológica Durkheim e integração social. Fato Social Weber e racionalização, Ação Social Estamento Marx e Contradição.	Reconhecer-se como ser social que partilha com sua comunidade valores, sentimentos e ações em grande medida determinados ou mediados pelas instituições sociais e pelos grupos sociais. Compreender como as ações individuais são interdependentes em sociedade;	Desenvolver os conteúdos de modo a desconstruí-los criticamente e reconstruí-los coletivamente, assegurando a instrumentalização dos recursos das Ciências Sociais como ferramentas para o estabelecimento de generalizações e abstrações conceituais que para o desenvolvimento de visões de si e do mundo mais amplas. Estimular a síntese coletiva de novas práticas sociais a respeito de questões naturalizadas do	Aulas expositivas e dialogadas, atividades de leitura, interpretação e compreensão de textos diversos, tais como Reportagens, entrevistas, documentos e livros didáticos, debates e seminários exibição e discussão filmes.	a) a apreensão dos conceitos básicos da ciência, articulados com a prática social; b) a capacidade de argumentação fundamentada sociologicamente; c) a clareza e a coerência na exposição das ideias sociológicas; d) percepção e compreensão das diferentes formas de ver o mundo e nele existir. e) Exercício da competência da empatia expressa na compreensão da alteridade como parte integrante da condição humana.	Registros de reflexões críticas em debates que acompanham os textos ou filmes; Participação nas aulas; Produção de textos que demonstrem capacidade de articulação entre teoria e prática, em trabalhos e provas

				Classes Sociais	cotidiano.				
2º TRIMESTRE									
CONTEÚDOS ESTRUTURA NTES	CONTEÚD OS BÁSICOS	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ENCAMINHAM ENTO METODOLÓGIC O	RECURSOS DIDÁTICOS PEDAGÓGIC OS	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E RECUPERAÇÃO DE ESTUDOS		

O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO E AS INSTITUIÇÕES SOCIAIS	Senso Comum, Conhecimento científico e religioso. Introdução à Sociologia	A produção social do conhecimento Origens da Sociologia Capitalismo, Revolução Industrial, Revolução Francesa, Revolução Científica	Compreender quais e como os processos de construção das identidades individuais se desenvolvem em diálogo entre indivíduo e sociedade; Reconhecer-se como um indivíduo em uma sociedade. Perceber os limites e possibilidades da capacidade de agência do indivíduo inserido em uma estrutura social	Desenvolver os conteúdos de modo a desconstruí-los criticamente e reconstruí-los coletivamente, assegurando a instrumentalização dos recursos das Ciências Sociais como ferramentas para o estabelecimento de generalizações e abstrações conceituais que para o desenvolvimento de visões de si e do mundo mais amplas. Estimular a síntese coletiva de novas práticas sociais a respeito de questões naturalizadas do cotidiano.	Aulas expositivas e dialogadas, atividades de leitura, interpretação e compreensão de textos diversos, tais como Reportagens, entrevistas, documentos e livros didáticos, debates e seminários exibição e discussão filmes.	a) a apreensão dos conceitos básicos da ciência, articulados com a prática social; b) a capacidade de argumentação fundamentada sociologicamente; c) a clareza e a coerência na exposição das ideias sociológicas; d) percepção e compreensão das diferentes formas de ver o mundo e nele existir. e) Exercício da competência da empatia expressa na compreensão da alteridade como parte integrante da condição humana.	Registros de reflexões críticas em debates que acompanham os textos ou filmes; Participação nas aulas; Produção de textos que demonstrem capacidade de articulação entre teoria e prática, em trabalhos e provas
--	--	--	--	--	---	---	--

3º TRIMESTRE

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	RECURSOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E RECUPERAÇÃO DE ESTUDOS
-------------------------	-------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------------	--------------------------------	------------------------	--

<p>O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO E AS INSTITUIÇÕES SOCIAIS</p> <p>SOCIOLOGIA CLÁSSICA</p>	<p>Processos de Socialização</p> <p>Grupos Sociais e Instituições Sociais</p> <p>Identidades e Desigualdades</p> <p>Estudos de Gênero</p> <p>Sociedade e Meio ambiente</p>	<p>Instituições Sociais:</p> <p>Família, Escola, Religião, Prisões, Asilos, Manicômios e Hospitais</p> <p>A construção social da noção de mulher</p> <p>Sexo, sexualidade e gênero</p> <p>Processo do Envelhecimento</p> <p>Relações Rural e Urbano: Cidade e Campo;</p> <p>Sociedade e Meio ambiente</p>	<p>Compreender como as Ciências Sociais, com suas principais matrizes teórico-metodológicas, podem ser mobilizadas para refinar a compreensão dos processos pelos quais se constituem as identidades individuais e a sociedade histórica.</p> <p>Reconhecer a diferença entre uma explicação/discussão sociológico e uma explicação/discussão não sociológico sobre os fenômenos Sociais</p>	<p>Desenvolver os conteúdos de modo a desconstruí-los criticamente e reconstruí-los coletivamente, assegurando a instrumentalização dos recursos das Ciências Sociais como ferramentas para o estabelecimento de generalizações e abstrações conceituais que para o desenvolvimento de visões de si e do mundo mais amplas. Estimular a síntese coletiva de novas práticas sociais a respeito de questões naturalizadas do cotidiano.</p>	<p>Aulas expositivas e dialogadas, atividades de leitura, interpretação e compreensão de textos diversos, tais como Reportagens, entrevistas, documentos e livros didáticos, debates e seminários exibição e discussão filmes.</p>	<p>a) a apreensão dos conceitos básicos da ciência, articulados com a prática social;</p> <p>b) a capacidade de argumentação fundamentada sociologicamente;</p> <p>c) a clareza e a coerência na exposição das ideias sociológicas;</p> <p>d) percepção e compreensão das diferentes formas de ver o mundo e nele existir.</p> <p>e) Exercício da competência da empatia expressa na compreensão da alteridade como parte integrante da condição humana.</p>	<p>Registros de reflexões críticas em debates que acompanham os textos ou filmes;</p> <p>Participação nas aulas;</p> <p>Produção de textos que demonstrem capacidade de articulação entre teoria e prática, em trabalhos e provas</p>
--	--	---	--	---	--	--	---

PROFESSOR (A): Alexandre Jeronimo Correia Lima

CURSO: Ensino Médio H/A SEMANAL:2

DISCIPLINA: Sociologia

SÉRIE/TURMA: 2º Ano

1º TRIMESTRE

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	RECURSOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E RECUPERAÇÃO DE ESTUDOS
CULTURA E INDÚSTRIA CULTURAL	Cultura Diversidade Cultural Identidade e Alteridade Diversidade e Desigualdade	Origens da Antropologia Colonialismo, Imperialismo, Globalização Etnografia O conceito de cultura. Padrões, normas e cultura Etnia Identidade Multiculturalismo e diversidade Cultural Relativismo e Etnocentrismo	Compreender como as relações indivíduo e sociedade produzem sentidos de identidade coletiva e individual. Exercitar a competência da empatia para incorporar as noções de cultura, diversidade cultural, alteridade e identidade como ferramentas simbólicas para a compreensão do mundo e de si.	Desenvolver conteúdos de modo a desconstruí-los criticamente e reconstruí-los coletivamente, assegurando a instrumentalização dos recursos das Ciências Sociais como ferramentas para o estabelecimento de generalizações e abstrações conceituais que para o desenvolvimento de visões de si e do mundo mais amplas. Estimular a síntese coletiva de novas práticas sociais a respeito de questões naturalizadas do cotidiano.	Aulas expositivas e dialogadas, atividades de leitura, interpretação e compreensão de textos diversos, tais como Reportagens, entrevistas, documentos e livros didáticos, debates e seminários exibição e discussão filmes.	a) a apreensão dos conceitos básicos da ciência, articulados com a prática social; b) a capacidade de argumentação fundamentada sociologicamente; c) a clareza e a coerência na exposição das ideias sociológicas; d) percepção e compreensão das diferentes formas de ver o mundo e nele existir. e) Exercício da competência da empatia expressa na compreensão da alteridade como parte integrante da condição humana.	Registros de reflexões críticas em debates que acompanham os textos ou filmes; Participação nas aulas; Produção de textos que demonstrem capacidade de articulação entre teoria e prática, em trabalhos e provas

2º TRIMESTRE

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	RECURSOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E RECUPERAÇÃO DE ESTUDOS
CULTURA E INDÚSTRIA CULTURAL TRABALHO, PRODUÇÃO E CLASSES SOCIAIS	Antropologia Brasileira Antropologia Contemporânea	Antropologia e cultura popular Culturas Afro-brasileira Antropologia e relações raciais O mito da democracia racial Culturas Indígenas Gênero e parentesco Universalismo e Particularismo na discussão dos Direitos Humanos	Compreender a perspectiva sócio antropológica sobre sexo, sexualidade e gênero Compreender a divisão do trabalho e a coexistência de diferentes relações sociais de produção Problematizar a divisão de classes no modo de produção capitalista, a divisão de trabalho segundo o sexo e as implicações para as relações de gênero e a divisão de trabalho	Desenvolver os conteúdos de modo a desconstruí-los criticamente e reconstruí-los coletivamente, assegurando a instrumentalização dos recursos das Ciências Sociais como ferramentas para o estabelecimento de generalizações e abstrações conceituais que para o desenvolvimento de visões de si e do mundo mais amplas. Estimular a síntese coletiva de novas práticas sociais a respeito de questões naturalizadas do cotidiano.	Aulas expositivas e dialogadas, atividades de leitura, interpretação e compreensão de textos diversos, tais como Reportagens, entrevistas, documentos e livros didáticos, debates e seminários exibição e discussão filmes.	a) a apreensão dos conceitos básicos da ciência, articulados com a prática social; b) a capacidade de argumentação fundamentada sociologicamente; c) a clareza e a coerência na exposição das ideias sociológicas; d) percepção e compreensão das diferentes formas de ver o mundo e nele existir. e) Exercício da competência da empatia expressa na compreensão da alteridade como parte integrante da condição humana.	Registros de reflexões críticas em debates que acompanham os textos ou filmes; Participação nas aulas; Produção de textos que demonstrem capacidade de articulação entre teoria e prática, em trabalhos e provas

	Trabalho e modo de produção	O trabalho nas diferentes Sociedades	segundo cor, raça ou etnia					
	Divisão de Classes	Capitalismo Fordismo, Taylorismo e Toyotismo						
	Relações de trabalho no Brasil	Divisão social do trabalho						
		Divisão do trabalho social						
		Precarização no mundo do trabalho						
		Trabalho e desigualdades sociais						
		Trabalho escravo e assalariado						

3º TRIMESTRE

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	RECURSOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E RECUPERAÇÃO DE ESTUDOS
-------------------------	-------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------------	--------------------------------	------------------------	--

CULTURA E INDÚSTRIA CULTURAL	Desigualdade das Sociais	Estrutura social e estratificação	Refletir sobre a noção de ideologia como instrumento de poder e construção social	Desenvolver os conteúdos de modo a desconstruí-los criticamente e reconstruí-los coletivamente, assegurando a instrumentalização dos recursos das Ciências Sociais como ferramentas para o estabelecimento de generalizações e abstrações conceituais que para o desenvolvimento de visões de si e do mundo mais amplas. Estimular a síntese coletiva de novas práticas sociais a respeito de questões naturalizadas do cotidiano.	Aulas expositivas e dialogadas, atividades de leitura, interpretação e compreensão de textos diversos, tais como Reportagens, entrevistas, documentos e livros didáticos, debates e seminários exibição e discussão filmes.	a) a apreensão dos conceitos básicos da ciência, articulados com a prática social; b) a capacidade de argumentação fundamentada sociologicamente; c) a clareza e a coerência na exposição das ideias sociológicas; d) percepção e compreensão das diferentes formas de ver o mundo e nele existir. e) Exercício da competência da empatia expressa na compreensão da alteridade como parte integrante da condição humana.	Registros de reflexões críticas em debates que acompanham os textos ou filmes; Participação nas aulas; Produção de textos que demonstrem capacidade de articulação entre teoria e prática, em trabalhos e provas
TRABALHO, PRODUÇÃO E CLASSES SOCIAIS	As desigualdades Sociais no Brasil Ideologia Indústria Cultural Meios de Comunicação de Massa Sociedade de consumo	Luta de classes Ideologia e Desigualdades sociais Ideologia e Utopia Dominação e controle Cultura e Indústria Cultural no Brasil	Compreender as relações entre identidades culturais e desigualdades sociais				

PROFESSOR (A): Alexandre Jeronimo Correia Lima

CURSO: Ensino Médio H/A SEMANAL:2

DISCIPLINA: Sociologia

SÉRIE/TURMA: 3º Ano

1º TRIMESTRE

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	RECURSOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E RECUPERAÇÃO DE ESTUDOS
-------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------------	--------------------------------	------------------------	--

<p>PODER, POLÍTICA E IDEOLOGIA</p> <p>DIREITOS, CIDADANIA E MOVIMENTOS SOCIAIS</p>	<p>Estado Moderno</p> <p>Poder e Estado</p> <p>Democracia e Totalitarismo</p> <p>Globalização e teorias Políticas-econômicas</p> <p>Poder Política e Estado no Brasil</p>	<p>Origens da Ciência Política</p> <p>Formação das Nações e comunidades imaginadas</p> <p>Introdução à Ciência Política.</p> <p>Locke, Hobbes, Maquiavel, Rousseau.</p> <p>Estado absolutista</p> <p>Liberalismo, fascismo e socialismo</p> <p>Teoria política weberiana e marxista.</p> <p>Divisão dos poderes e organização do sistema partidário e eleitoral no Brasil</p>	<p>Compreender que a sociedade é uma construção humana em constante transformação, resultante de conflitos e disputas.</p> <p>Reconhecer as diferentes formas de exercício do poder e dominação</p> <p>Relacionar sistemas políticos e formas de participação política e social</p>	<p>Desenvolver os conteúdos de modo a desconstruí-los criticamente e reconstruí-los coletivamente, assegurando a instrumentalização dos recursos das Ciências Sociais como ferramentas para o estabelecimento de generalizações e abstrações conceituais que para o desenvolvimento de visões de si e do mundo mais amplas. Estimular a síntese coletiva de novas práticas sociais a respeito de questões naturalizadas do cotidiano.</p>	<p>Aulas expositivas e dialogadas, atividades de leitura, interpretação e compreensão de textos diversos, tais como Reportagens, entrevistas, documentos e livros didáticos, debates e seminários exibição e discussão filmes.</p>	<p>a) a apreensão dos conceitos básicos da ciência, articulados com a prática social;</p> <p>b) a capacidade de argumentação fundamentada sociologicamente;</p> <p>c) a clareza e a coerência na exposição das ideias sociológicas;</p> <p>d) percepção e compreensão das diferentes formas de ver o mundo e nele existir.</p> <p>e) Exercício da competência da empatia expressa na compreensão da alteridade como parte integrante da condição humana.</p>	<p>Registros de reflexões críticas em debates que acompanham os textos ou filmes;</p> <p>Participação nas aulas;</p> <p>Produção de textos que demonstrem capacidade de articulação entre teoria e prática, em trabalhos e provas</p>
--	---	---	---	---	--	--	---

2º TRIMESTRE

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	RECURSOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E RECUPERAÇÃO DE ESTUDOS
DIREITOS, CIDADANIA E MOVIMENTOS SOCIAIS PODER, POLÍTICA E IDEOLOGIA	Direitos e Cidadania Movimentos Sociais Mudanças Sociais	Direitos civis; políticos e sociais Cidadania e participação política Teoria das elites Mudanças Social e Sociologia Revolução e Conservação Patriarcalismo e Política Brasileira Mudanças Social no Brasil	Compreender as possibilidades, potencialidades e tensões entre direitos, deveres da cidadania e suas formas de participação direta e indireta Compreender as diferentes formas de participação da sociedade civil na construção de uma sociedade democrática Identificar as diferentes formas de organização do poder no Estado e as relações entre as esferas públicas e privadas no Estado Moderno	Desenvolver os conteúdos de modo a desconstruí-los criticamente e reconstruí-los coletivamente, assegurando a instrumentalização dos recursos das Ciências Sociais como ferramentas para o estabelecimento de generalizações e abstrações conceituais que para o desenvolvimento de visões de si e do mundo mais amplas. Estimular a síntese coletiva de novas práticas sociais a respeito de questões naturalizadas do cotidiano.	Aulas expositivas e dialogadas, atividades de leitura, interpretação e compreensão de textos diversos, tais como Reportagens, entrevistas, documentos e livros didáticos, debates e seminários exibição e discussão filmes.	a) a apreensão dos conceitos básicos da ciência, articulados com a prática social; b) a capacidade de argumentação fundamentada sociologicamente; c) a clareza e a coerência na exposição das ideias sociológicas; d) percepção e compreensão das diferentes formas de ver o mundo e nele existir. e) Exercício da competência da empatia expressa na compreensão da alteridade como parte integrante da condição humana.	Registros de reflexões críticas em debates que acompanham os textos ou filmes; Participação nas aulas; Produção de textos que demonstrem capacidade de articulação entre teoria e prática, em trabalhos e provas

3º TRIMESTRE

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	RECURSOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E RECUPERAÇÃO DE ESTUDOS
SOCIOLOGIA CLÁSSICA	Relação Indivíduo e Sociedade	<ul style="list-style-type: none"> Fato Social Solidariedade Social 	Revisar as teorias e conceitos consagrados pelas Ciências Sociais e mobilizá-los para sintetizar uma visão estranhada e desnaturalizada do senso comum, da intolerância, dos preconceitos, dos estereótipos e dos estigmas.	Desenvolver os conteúdos de modo a desconstruí-los criticamente e reconstruí-los coletivamente, assegurando a instrumentalização dos recursos das Ciências Sociais como ferramentas para o estabelecimento de generalizações e abstrações conceituais que para o desenvolvimento de visões de si e do mundo mais amplas. Estimular a síntese coletiva de novas práticas sociais a respeito de questões naturalizadas do cotidiano.	Aulas expositivas e dialogadas, atividades de leitura, interpretação e compreensão de textos diversos, tais como Reportagens, entrevistas, documentos e livros didáticos, debates e seminários	a) a apreensão dos conceitos básicos da ciência, articulados com a prática social; b) a capacidade de argumentação fundamentada sociologicamente; c) a clareza e a coerência na exposição das ideias sociológicas; d) percepção e compreensão das diferentes formas de ver o mundo e nele existir. e) Exercício da competência da empatia expressa na compreensão da alteridade como parte integrante da condição humana.	Registros de reflexões críticas em debates que acompanham os textos ou filmes;
O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO E AS INSTITUIÇÕES SOCIAIS	Cultura e Sociedade Trabalho e Sociedade	<ul style="list-style-type: none"> Ações Sociais Relações Sociais Conflito Exclusão Discriminação Estigma Ações Coletivas Movimentos Sociais Reconhecimento e consumo 			Reportagens, entrevistas, documentos e livros didáticos, debates e seminários		
CULTURA E INDÚSTRIA CULTURAL	Política e Sociedade Cidadania	<ul style="list-style-type: none"> Discriminação Estigma Ações Coletivas Movimentos Sociais Reconhecimento e consumo 			Reportagens, entrevistas, documentos e livros didáticos, debates e seminários		
TRABALHO, PRODUÇÃO E CLASSES SOCIAIS		<ul style="list-style-type: none"> Relações Sociais Conflito Exclusão Discriminação Estigma Ações Coletivas Movimentos Sociais Reconhecimento e consumo 			Reportagens, entrevistas, documentos e livros didáticos, debates e seminários		
DIREITOS, CIDADANIA E MOVIMENTOS SOCIAIS		<ul style="list-style-type: none"> Relações Sociais Conflito Exclusão Discriminação Estigma Ações Coletivas Movimentos Sociais Reconhecimento e consumo 			Reportagens, entrevistas, documentos e livros didáticos, debates e seminários		
PODER, POLÍTICA E IDEOLOGIA		<ul style="list-style-type: none"> Relações Sociais Conflito Exclusão Discriminação Estigma Ações Coletivas Movimentos Sociais Reconhecimento e consumo 			Reportagens, entrevistas, documentos e livros didáticos, debates e seminários		

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ARAÚJO, Sílvia Maria de. **Sociologia**. São Paulo: Scipione, 2013.
- BAUMAN, Z. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- BONEMY, Helena... [et al.]. **Tempos Modernos, tempos de Sociologia**. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**; vol.3: Ciências Humanas e Suas Tecnologias/ Sociologia. Brasília: MEC, 2006
- FERÉOL, Gilles. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Ática, 2007.
- FORACCHI, M. M. e MARTINS, J. S. **Sociologia e Sociedade: Leituras de introdução à Sociologia**
- GIDDENS, A. **Sociologia**. 6ª ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- GUARESCHI, Pedrinho Alcides. **Sociologia Crítica: alternativas de mudança**. Porto Alegre: Mundo Jovem, 1996.
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MACHADO, Igor José de Renó... [et al.]. **Sociologia hoje**. São Paulo: Ática, 2013.
- MEKSENAS, Paulo. **Sociologia**. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2010.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Sociologia para jovens do século XXI**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2013.
- PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Sociologia para o Ensino Médio**. SEED, Curitiba, 2008.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 6ª ed. Revista. Campinas -SP: Autores Associados, 2010.
- SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia Clássica: Marx, Durkheim e Weber**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.
- TOMAZI, N. D. **Sociologia para o Ensino Médio**. 1ªEd, São Paulo: Saraiva, 2013
- VARIOS AUTORES. **Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa**. SILVA, Ieizi Luciana Fiorelli [et al.] org. SETI-PR, 2009.
- VARIOS AUTORES. **Sociologia em movimento**. São Paulo: Moderna, 2013.

CURITIBA, 25 DE FEVEREIRO DE 2016.

ASSINATURA DO(A) PROFESSOR(A)

ASSINATURA DA PEDAGOGA