



UFRGS

UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Curso de Licenciatura em Ciências Sociais

**AS RELAÇÕES COM O SABER E A SOCIOLOGIA NO
ENSINO MÉDIO**

THIAGO BATISTA ROCHA

Porto Alegre, julho de 2014.

THIAGO BATISTA ROCHA

**AS RELAÇÕES COM O SABER E A SOCIOLOGIA NO ENSINO
MÉDIO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciad@ em Ciências Sociais.

Professor orientador: José Carlos Gomes dos Anjos.

Porto Alegre, julho de 2014.

AGRADECIMENTOS

Ao serem parte dos ritos de passagem em que também se constituem os trabalhos acadêmicos, os agradecimentos são uma forma de reconhecer que o pensamento não se constrói por si mesmo. Eles são um curto prelúdio que, enquanto revela uma reflexão do eu sobre si, evidencia sua incompletude. São momentos de que nunca se esteve isolado ao longo da trajetória, assim como os são das relações que se estabeleceram e das contribuições para as superações dos percalços que se fizeram presentes durante a pesquisa. Eles relatam que o que se tem em mãos é um emaranhado de feixes de relações, um entrecruzamento de experiências entrecruzadas. Ao ter seu lugar reservado como umbral do conjunto ordenado que vem a seguir, eles lembram também o que houve para além das margens e fazem a necessária remissão aos acontecimentos que impedem a obra de ser tomada por uma totalidade imediata. Eles não deixam, dessa maneira, de reverberar um eu que primeiramente se vem expor em efusão para, em seguida, se mostrar com recato. Os agradecimentos, portanto, mais do que apêndice introdutório ou creditação formal, são já o início da reflexão a respeito daquilo sobre o que se estenderá adiante.

Colocados assim, não como presenças auxiliares, mas como partes atuantes, agradeço, em vista disso, primeiramente às alunas e aos alunos que me despertaram as inquietações que suscitaram esse trabalho. Agradeço às considerações espontâneas acerca das aulas de sociologia que ajudaram a apontar problemáticas e potencialidades, bem como a refletir sobre a atuação em sala de aula. Também os agradeço por me induzir à constante inquietação a respeito das relações possíveis entre a práxis acadêmica e as relações quotidianas. Agradeço a Célia Caregnato e José Carlos dos Anjos pela atenção dedicada ao trabalho. Agradeço igualmente às demais pessoas que me ajudaram a chegar neste ponto e reconheço as oportunidades que me impulsionaram até aqui.

RESUMO

Este trabalho é um exercício de reflexão a respeito das relações de alunos do Ensino Médio público noturno com a disciplina escolar de sociologia. Inicialmente, é feita uma discussão sobre o papel emancipatório da sociologia no Ensino Médio colocado em questão pelas defesas feitas em favor de sua inclusão no currículo escolar. Posteriormente, este trabalho discute a disciplina de sociologia a partir de seu caráter relacional junto aos alunos e as potencialidades de se elaborar um conhecimento que correlacione, e não sobreponha, os saberes dos alunos e o saber disciplinar. Para tal, esta pesquisa utiliza, como base epistemológica, a perspectiva interacional de construção do saber e parte de uma análise sociológica que dá ênfase às experiências dos sujeitos. Analisam-se, a partir desse referencial, dois contextos em que os alunos se colocam em relação com a disciplina de sociologia e em que as práticas docentes se colocam como mediadoras dessa relação.

Palavras-chave: saber, relação, sociologia, ensino médio, sujeito.

ABSTRACT

This work is a reflection about the relations between public high school students who study in the night shift and Sociology as a school subject. Initially, it is discussed the emancipatory role of high school teaching of Sociology that was brought up by the defenses in favor of its inclusion on high school curriculum. The discussion then approaches Sociology in its relational character towards the students and the potentialities of creating conjoint knowledge that correlates the previous knowledge of the students and the disciplinary knowledge instead of one that overwhelms the first in favor of the latter. To this intent, this research has as epistemological basis the interactional perspective of knowledge building and sets a sociological analysis that emphasizes the experiences of the subjects. As from these theoretical references two different contexts are analyzed in which the students relate to high school Sociology and the docent practices become mediators of these relations.

Keywords: knowledge, relation, Sociology, high school, subject.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	<u>6</u>	Excluído: 6
2. A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO	<u>11</u>	Excluído: 11
2.1 Em favor da sociologia.....	<u>11</u>	Excluído: 11
2.2 Em favor da sociologia dos sujeitos	<u>17</u>	Excluído: 17
3. DA RELAÇÃO COM A SOCIOLOGIA.....	<u>22</u>	Excluído: 22
4. DA EXPERIÊNCIA COM A DOCÊNCIA, OU, “O QUE ESTÁ ESCRITO ALI?”	<u>25</u>	Excluído: 26
5. DA EXPERIÊNCIA COM OS ALUNOS.....	<u>31</u>	Excluído: 31
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	<u>36</u>	Excluído: 36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	<u>37</u>	Excluído: 38

1. INTRODUÇÃO

O retorno da obrigatoriedade da sociologia no currículo escolar, no ano de 2008, se fez acompanhar de expectativas, incertezas e muita responsabilidade. Mais do que transmitir conceitos e introduzir os alunos a obras e ao pensamento de teóricos que tiveram importante participação na formação das áreas das “humanidades”, e para além delas, a sociologia retorna das coxias da educação com a incumbência de formar cidadãos e contribuir para a construção da identidade social (BRASIL, 2000, p. 12, 37).

A escola, no entanto, não tem conseguido responder às demandas e aos comportamentos de jovens que já não veem mais na escola o lugar de autoridade que ela teve no passado e nem identificam nela a certeza de ascensão social. Há um desencontro entre o papel idealizado de aluno, a partir do qual a escola organiza um projeto político-pedagógico, e as expectativas de jovens, que, de diferentes maneiras, ocupam e interagem com esse lugar. Esses desafios colocados perante a relação entre alunos e escola podem ser verificados nas estratégias pedagógicas aplicadas, na organização e nas sociabilidades escolares, nas taxas de frequência, na (des)motivação do corpo docente, nas regras disciplinares e na relação dos alunos com o ensino, ou seja, na forma como eles se apropriam dos saberes e os transformam em conhecimento.

Devido ao hiato de sua presença nos currículos escolares, a disciplina ainda precisa se pensar enquanto instrumento formador e pedagógico. Se, no entanto, outras disciplinas das humanidades já têm lugar cativo no entendimento de quais devem ser os conhecimentos básicos a serem adquiridos durante a formação escolar, a sociologia, por seu turno, enquanto se reformula como disciplina, se vê diante também da necessidade de justificar a sua presença. Frente à exigência, portanto, de se formar jovens cidadãos críticos, o ensino dos saberes sociológicos, antropológicos e de ciência política se mostra indispensável como ferramenta que lhes possibilite articular os saberes com sua vida social.

Como alguns estudos de sociologia da educação têm apontado (DAYRELL e REIS, 2007, p. 8; CARRANO, 2010 p. 146), o lugar do jovem na sociedade tem

mediado a sua relação com o mundo e, conseqüentemente, com a escola. Inserido nesse contexto, o Ensino Médio, que se massificou progressivamente a partir da década de 1990, viu-se frequentado por um grupo cada vez mais heterogêneo de jovens, que trazem consigo diferentes identidades e condições sociais. A inclusão desses jovens na educação básica significa também que se pluralizam as problemáticas colocadas ao Ensino Médio por uma estrutura social excludente, que interfere no acesso e na trajetória escolar desses estudantes (DAYRELL, 2007, p. 9).

Para além de ter sua presença no Ensino Médio percebida como justificável e importante, outras questões se apresentam no envolvimento dos estudantes com a disciplina. Diante da realidade em que a educação pública encontra dificuldades, por diversos motivos, em formar os indivíduos, o ensino de sociologia precisa superar não só as dificuldades de atribuir sentido aos conjuntos de saberes que pretende ensinar, mas também enfrentar as lacunas que a própria escola apresenta em fazer sentido para os alunos enquanto instituição educadora e formadora.

Um dos grandes desafios do Ensino Médio tem sido, portanto, a dificuldade de responder às insatisfações apresentadas pelos jovens com relação à necessidade de ir para escola. Parte de uma descrença nas possibilidades educativas da escola, a justificativa de muitos jovens para a presença cotidiana nas salas de aula se encontra na possibilidade de passar no vestibular e/ou de conseguir um emprego (CARRANO, 2010, p. 144). As respostas do mundo adulto, no entanto, de porque os jovens devem ir para escola não conseguem dar conta das expectativas e mesmo das frustrações que essas pessoas têm com esta instituição, já que, concorrentemente à necessidade - ou mesmo obrigação enfadonha - de ir para escola, existem outras necessidades, dificuldades e desejos que se fazem presentes na construção da relação entre os jovens e a escola. Isso se torna uma questão ainda mais relevante ao se tratar de jovens pobres que frequentam o ensino público, ou ainda, o ensino público noturno para jovens e adultos.

A dificuldade de encontrar sentido na situação atual da educação não tem sido exclusividade dos alunos. Além da precariedade do ensino público, da falta de reconhecimento e de uma rotina proletarizante de trabalho, os professores da rede pública de ensino têm constantemente se deparado com situações adversas que

influenciam sua relação com o ensino e com os saberes que devem ensinar. Se os alunos do ensino público enfrentam certo esvaziamento do sentido da escola, por outro lado, aos professores coloca-se a dificuldade de resignificar a docência, resgatar o desejo de ensinar e compreender a dinâmica dos alunos. É em meio à tensão gerada por essas posições múltiplas que se colocam as relações com o ensino da sociologia.

É preciso então considerar as questões mais amplas que interferem diretamente no ensino e, conseqüentemente, no ensino de sociologia (DAYRELL, 2007, p. 3). Porém, ao se identificar que um dos motivos da ineficiência da educação é a dificuldade de a escola compreender quais são as demandas que os jovens apresentam a ela – e mesmo à sociedade em geral -, deve-se levar em conta também as relações dos jovens com os modelos atuais de ensino e como elas são perpassadas pelo que Dayrell e Reis (2007, p. 4) chamam de condição juvenil, ou seja, as circunstâncias pessoais e sociais a partir das quais os sujeitos enquanto jovens se encontram em relação com o mundo e, por extensão, com a escola. Em outras palavras, é preciso investigar se e como as estratégias pedagógicas, ao serem elaboradas, consideram as realidades dos jovens e como estes reagem a elas, transformando os saberes em conhecimento.

Motivada pela necessidade de investigar possibilidades de aproximação entre o ensino de sociologia e os alunos, esta pesquisa procura investigar como eles se relacionam com o ensino de sociologia escolar, atribuindo ou não, a partir dessa relação, os sentidos que possibilitem transformar os saberes em conhecimento. Através dessa investigação, se procura identificar pontos de encontro e afastamento entre as propostas pedagógicas e os jovens, particularmente a partir das aulas de sociologia no Ensino Médio.

Para tal, essa pesquisa contou com a análise de duas experiências em aulas de sociologia de escolas públicas de Ensino Médio noturno. No primeiro caso, foram analisadas as experiências de estágio docente em que foram realizadas a observação e posterior docência em quatro turmas de uma escola localizada na região central de Porto Alegre. Como requisito curricular obrigatório para obtenção da licenciatura em ciências sociais, a inserção em sala de aula consistiu em,

primeiramente, observar o professor titular da disciplina, como forma de aproximação da realidade escolar e de reconhecimento mútuo entre professor, alunos e estagiário. Depois de cumprida a carga horária definida para as observações, passou-se à docência, pela qual é responsável o estagiário, desde a elaboração do plano de ensino, até a elaboração e execução do plano de aulas. Ao longo desse processo, foi feita a orientação de estágio na universidade por parte da professora orientadora e foi estabelecido um diálogo com o professor titular na escola, para que houvesse uma mediação entre seu plano de ensino e o do estagiário.

Os estágios em docência devem ser feitos em dois semestres letivos, sendo que a carga horária no segundo semestre de estágio é maior que a do primeiro. No caso em questão, ambos foram feitos nas mesmas turmas, de maneira a possibilitar maior envolvimento e o prosseguimento das propostas temáticas.

Durante esse período, foi possível obter os planos de ensino do professor titular; observar suas propostas didáticas e sua relação com os alunos; acompanhar dois conselhos de classe e a interação dos docentes na sala de professores, momentos estes em que se pôde presenciar seus discursos a respeito dos alunos e de sua profissão; observar os próprios alunos em sua interação entre si, com a escola e com a disciplina; obter a opinião dos alunos a respeito da sociologia a partir da aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas, cujo objetivo era conhecer o perfil dos estudantes; e investigar, através da prática docente, as possibilidades e limitações das estratégias didáticas. Nesse primeiro contexto, além das posições dos alunos, buscaram-se identificar as práticas e posições dos professores.

Na segunda experiência, foram realizadas observações de aulas de sociologia em três turmas de uma escola pública de Ensino Médio e técnico situada no centro de Porto Alegre. Com o intuito de se conhecerem outras situações de ensino de sociologia e, particularmente, as visões dos estudantes a respeito da disciplina, estas observações buscaram levantar representações que permitissem entender as relações dos alunos com o conhecimento sociológico.

Durante o período em que se acompanharam as aulas, também foram aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas, com o objetivo de conhecer o perfil dos estudantes, e foram feitos dois grupos focais como forma de obter as opiniões dos alunos a respeito do ensino de sociologia. Através de uma discussão em grupo procurou-se problematizar as relações de ensino e aprendizagem e provocar os alunos a expressarem sua opinião crítica a respeito da educação e do ensino de sociologia.

Por disciplina de sociologia entende-se aqui o conjunto formado pelo contexto do ensino, a atuação do professor, o conteúdo trabalhado e a relação dos alunos com a aula. Apesar de ter-se adotado ao longo do texto o nome atual dado à disciplina, “sociologia” foi considerada como o conjunto de conteúdos das três áreas das ciências sociais, antropologia, sociologia e ciências políticas. Toma-se neste trabalho, portanto, sociologia e ciências sociais como sinônimos.

Essa pesquisa assume, por conseguinte, um caráter qualitativo para a análise da situação do ensino de sociologia no Ensino Médio. Segundo Lüdke e André (1986, p. 5,) colocados os aspectos gerais que conformam o contexto estrutural do ensino, a pesquisa em educação precisa lançar mão de métodos de investigação e abordagem que possibilitem captar os aspectos dinâmicos dos inúmeros fatores que agem no campo educacional. Frente às delimitações de abordagens que procuram, de maneira mais ampla, situar o aluno no espaço social, correlacionando a sua posição social com sua atuação escolar, uma abordagem qualitativa possibilita o estudo do funcionamento interno das relações de ensino e aprendizagem. Permite também estudar o significado dado pelos sujeitos à sua realidade e às relações em que se inserem, sem que com isso se ignore, no entanto, que todas essas dinâmicas estão inseridas no contexto social.

Devendo os métodos seguir a natureza do problema de pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 5), os métodos aqui utilizados, além de estarem relacionados com as delimitações do estudo, dão ênfase aos sujeitos e, em particular, aos alunos, pois muitas das respostas procuradas pelos professores pesquisadores virão deles.

2. A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

2.1 Em favor da sociologia

Em 2008, a sociologia tornou-se disciplina obrigatória nas escolas de Ensino Médio, reavivando as discussões a respeito de porque, como e quais os conteúdos devem fazer parte do currículo escolar dessa área do conhecimento. A mais recente resolução pela obrigatoriedade da sociologia no Ensino Médio, no entanto, é resultado de um conjunto de movimentos que, desde o final do século XIX, pleitearam sua importância na formação escolar.

A presença da sociologia no ensino secundário desde então se deu de forma intermitente e sempre esteve vinculada ao contexto histórico e social em que se operava sua inclusão ou seu alijamento do currículo escolar. Ligada às iniciativas positivistas do ideal republicano e às aspirações progressistas de formação nacional e controle social (BRASIL, 2000, p. 6; BRAGANÇA, 2001, p. 1), a disciplina se torna obrigatória pela primeira vez na última década do século XIX, embora isso não se tenha conseguido realizar na prática. Com o intuito de dar um caráter de maior cientificidade ao ensino secundário, a sociologia seria ensinada no último ano de formação (FEIJÓ, 2012, p. 135). As explicações sobre a sociedade nesse período, no entanto, aproximavam a análise social de pressupostos das ciências naturais e eram bastante marcadas pelo iluminismo, pelo evolucionismo e pelo positivismo (SILVA, 2010, p, 19).

A sociologia torna-se efetivamente uma disciplina obrigatória no ensino secundário em 1925, período em que se inicia a institucionalização das ciências sociais no Brasil. Atrelada a finalidades progressistas de conhecimento da realidade social, de desenvolvimento da modernidade nacional e de formação das elites (FEIJÓ, 2012, p. 137), a disciplina era lecionada de maneira autodidata por pessoas de diferentes áreas que, dada a falta de formação específica, ensinavam a partir de manuais de sociologia destinados ao ensino secundário (SILVA, 2010, p, 21). Com o surgimento das primeiras formações superiores específicas em sociologia a partir de 1933, juntamente com a maior institucionalização desta área do conhecimento desde os departamentos universitários, amplia-se a produção acadêmica voltada para o desenvolvimento de teoria social no Brasil. Como resultado da demanda por

material destinado ao ensino secundarista, a partir desse período também aumenta a produção voltada ao ensino.

Em meio às exaltações patrióticas do Estado Novo e às preocupações com a formação de uma identidade nacional baseada na obediência moral e política aos desígnios da nação, a sociologia é excluída do ensino secundário (MENEZES e SANTOS, 2002; MORAES, 2003, p. 7), em 1942. Apesar dos debates travados durante a década de 1950 em defesa da presença da sociologia na educação secundária, houve um decréscimo na produção bibliográfica a respeito do ensino a partir de então. Mesmo que a sociologia tenha continuado a se expandir no meio acadêmico, ao longo dos anos, desde a sua derrocada dos currículos escolares, houve uma inflexão da produção acadêmica que fosse voltada para o público não acadêmico, principalmente a partir da década de 1960 (SILVA, 2010, p, 21). Ao se desenvolver na academia, desvinculada das questões relativas ao ensino secundário e à formação de professores, a sociologia diminuiu gradualmente suas preocupações pedagógicas e passou a dar ênfase à pesquisa científica (FEIJÓ, 2012, p. 143). Esse afastamento entre pesquisa acadêmica e ensino escolar não só se refletiu na organização institucional das universidades como aprofundou uma hierarquização entre a formação de bacharéis e licenciados (MORAES, 2003, p. 9).

Apesar de permanecer factualmente excluída dos currículos, a sociologia torna-se optativa a partir da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases, em 1961, mantendo-se assim até a década de 1980 (MORAES, 2011, p. 365). No período militar instaurado em 1964, no entanto, o conteúdo de sociologia passa a ser transversalizado na disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB), que procurava, assim como no Estado Novo, colocar a educação a serviço de um projeto ufanista de nação.

Durante o período militar, na esteira do espírito desenvolvimentista, do “milagre brasileiro” e da racionalidade técnico-burocrática dos militares, o ensino médio foi transformado em ensino profissionalizante (MORAES, 2003, p. 7). Essas novas diretrizes para a educação nacional conferem-lhe um caráter tecnocrático e produtivista cuja finalidade passa ser a formação de mão-de-obra para acelerar a modernização brasileira. Com a profissionalização compulsória no final ensino secundário, o qual, a partir de 1971, passa a ser dividido em primeiro e segundo

graus, os estudantes eram formados para o trabalho e não para prosseguir com o ensino superior, que se tornava, portanto, mais elitizado (FEIJÓ, 2012, p. 144).

Nesse contexto, por serem consideradas pouco práticas e acessórias, as ciências humanas, através de suas respectivas disciplinas, são desmanteladas e desprivilegiadas em relação às ciências exatas (BRASIL, 2000, p. 7). Com o fim do ensino profissionalizante obrigatório, em 1982, a sociologia vai gradualmente aumentando sua presença no ensino médio como disciplina opcional, contando com as iniciativas locais de alguns estados. No Rio Grande do Sul, a sociologia foi tornada obrigatória no segundo grau através de uma lei sancionada em 1988, porém esta nunca entrou em vigor.

Marcada por uma conjuntura de retração do investimento público na educação, em 1996, a atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) é promulgada e estabelece que o educando tenha, ao final do ensino médio (antigo segundo grau) conhecimentos de sociologia, porém sem estabelecer sua obrigatoriedade. Somente no ano de 2008, a partir de uma alteração na LDB, a disciplina torna-se obrigatória, mudando o eixo dos debates. Das demandas e justificativas para a sua inclusão o foco passa a ser a necessidade de formação de professores, elaboração de material didático e o contexto educacional que se apresenta ao ensino de sociologia (MORAES, 2011, p. 376).

No início das discussões sobre a necessidade formativa da sociologia as questões giravam, segundo Floretan Fernandes, em torno de um “objeto que não existia” (MORAES, 2003, p.5), pois as discussões aconteciam em abstrato. Pesquisas mais recentes, no entanto, mostram as dificuldades estruturais em meio às quais o retorno do ensino de sociologia nas escolas aconteceu. Como resultado de sua invisibilidade ao longo de todos esses anos, aliada à persistente sobrevalorização das ciências exatas, a sociologia, junto com a filosofia, retorna ocupando um espaço reduzido nos currículos, sem profissionais com habilitação específica e sem o apoio de materiais didáticos apropriados.

Segundo Pereira (2011, p. 5), menos de um terços dos professores de sociologia no Rio Grande do Sul eram formados em ciências sociais, sendo responsáveis por lecionar a disciplina professores de áreas como filosofia, história, letras e até matemática e química (PEREIRA, 2011, p. 3). Os conteúdos curriculares não eram definidos, os programas de ensino eram escassos e os professores, diante

da falta de material bibliográfico voltado para o ensino médio, sentiam dificuldade em adaptar os conteúdos da sociologia para o ensino escolar. Esta dificuldade está ligada ao fato de que, segundo Moraes (2003, p. 9), a produção teórica a respeito do ensino de sociologia aconteceu no Brasil de maneira fragmentada, retraindo-se nos momentos em que a disciplina perdeu seu caráter obrigatório, e consolidando-se enquanto saber acadêmico.

Com 87% dos alunos de Ensino Médio frequentando a rede pública de ensino (IBGE, 2011), as condições gerais do ensino público, portanto, recaem sobre a maioria dos alunos da disciplina. Para além do despreparo do corpo docente e da improvisação das condições de ensino, os estudantes de ensino público enfrentam a falta de professores, o acesso desigual ao ensino em relação aos estudantes do ensino privado e a fragilidade da oferta escolar (CARRANO, 2010, p. 150). Segundo Carrano (2010, p. 151), apesar de ter-se expandido nas últimas duas décadas, o acesso ao Ensino Médio ainda reflete as desigualdades típicas do acesso à educação Brasil no que diz respeito, por exemplo, aos recortes de renda, raciais, por região do país e de ensino urbano ou rural. Uma vez que a frequência escolar cai drasticamente entre os alunos com renda mais alta e os alunos com renda mais baixa (RAIZER et al, 2008, p. 113), a necessidade que muitos estudantes pobres têm de trabalhar, principalmente entre aqueles na faixa etária correspondente ao Ensino Médio, os afasta dos estudos, quando não, da escola. Faz parte também do cenário da educação básica uma elevada taxa de reprovação e, portanto, de atraso na conclusão do ensino médio (CARRANO, 2010, p. 152).

Dessa forma, em meio a um contexto de “expansão degradada” do ensino médio (CARRANO, 2010, p. 150), coloca-se à sociologia a necessidade de consolidar-se diante de condições institucionais e profissionais precárias para o trabalho docente (PEREIRA, p. 4). Cercada de incerteza por parte dos professores quanto ao papel da disciplina e sobre o que e como deve ser ensinado (PEREIRA, 2009 p. 10; RAIZER et al, 2008, p. 117), apresenta-se também à sociologia a incumbência de dialogar com um grupo heterogêneo de jovens que se mostram insatisfeitos com a escola (CARRANO, 2010, p. 152).

Seguindo o que a Lei de Diretrizes e Bases estabelece para a educação básica e, em particular, para o Ensino Médio, o ensino de sociologia assume como finalidade, dentre outras coisas, “a preparação básica para o trabalho e a cidadania

do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” e o “aprimoramento do educando como pessoa humana” (BRASIL, 1996, Art. 35º). De maneira mais específica, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000,, p. 37), o ensino de ciências sociais deve possibilitar ao educando “construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno”, “compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive” e “perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário”.

Para Sarandy, o que o ensino de sociologia tem de específico e que não pode ser proporcionado por outras disciplinas, apesar dos pontos de contato entre elas, é “uma percepção, uma compreensão e um modo de raciocínio” (SARANDY, 2001, p. 7) que são orientados pelo conjunto de conceitos e métodos elaborados ao longo da formação da disciplina. Seria possível, dessa maneira, treinar o “olhar” do educando para apreender o mundo social através de uma racionalidade mediada pelos conhecimentos sociológicos, antropológicos e políticos. Através do estranhamento caracteristicamente oportunizado pelas ciências sociais se poderia desenvolver o “pensamento crítico” e seria então “evidente a contribuição da sociologia no que tange à ‘compreensão das práticas sociais’, à ‘preparação básica para o trabalho’ e ao ‘exercício da cidadania’” (SARANDY, 2001, p. 4). O autor ressaltar, todavia, que a sociologia não é imprescindível para a preparação para o trabalho, para a cidadania e para o desenvolvimento do pensamento crítico, que também podem ser promovidos através de outras áreas do conhecimento. Ainda assim, ela pode contribuir de maneira particular para se alcançar os objetivos estabelecidos pelos PCN. A sociologia possibilitaria ao aluno conhecer a realidade social e identificar a dependência que o indivíduo tem do todo, percebendo-se, assim, um ser social e não um indivíduo entre os outros.

Seguindo essa perspectiva, de acordo com Raizer et al (2008, p. 117), o ensino de sociologia deve “buscar refinar as pré-noções dos educandos”, oportunizar a identificação de relações causais entre os fenômenos sociais e desnaturalizar o que foi socialmente construído. A partir do diálogo com a realidade social, cultural e política do aluno, o ensino de sociologia permitiria construir o

pensamento crítico e empoderar os sujeitos, fazendo com que eles tomem consciência do seu papel histórico ao relacionar seus conhecimentos com os conteúdos da disciplina (RAIZER et al, 2008, p. 120).

Ao discutir a importância do ensino de sociologia na formação dos alunos, Pereira (2009, p. 13) afirma que, ao compreender os processos estruturais da sociedade, o educando consegue entender a realidade e, conseqüentemente, situar-se nela, na medida em que conhece as circunstâncias comuns de pessoas em situação social similar à sua. Para a autora, a diferença de discutir problemas sociais e informações sobre a atualidade, a sociologia deve procurar compreender o condicionamento social das questões abordadas. Também a partir da perspectiva dialética, Pereira afirma que, ao vincular-se à realidade do aluno e fazer um confronto entre o saber cotidiano dele e o saber sociológico, o ensino de sociologia opera um refinamento do senso comum, transformando-o em bom senso.

Em defesa de porque se deve ensinar sociologia, nos Parâmetros Curriculares Nacionais também se argumenta a favor do rompimento com o senso comum na medida em que a interpretação das “questões [da realidade] são construídas em termos da explicação, pela mediação teórico-metodológica de natureza própria, por ser um tipo de conhecimento sistematizado da realidade social, consubstanciado por um conjunto pluriparadigmático de conceitos e categorias” (BRASIL, 2000, p. 38).

Segundo Mota (2003 p. 73), foi justamente a partir da formação para a capacidade crítica e para a cidadania que o ensino da sociologia foi reclamado para o Ensino Médio. Por parte das diretrizes curriculares, a educação também deve estar vinculada de maneira imanente à preparação para o mundo do trabalho. Estabelecem-se, assim, como princípios que fundamentam a prática do ensino de sociologia “razão crítica”, “cidadania” e “formação para o trabalho”. Conceber uma proposta pedagógica para a disciplina suscita, portanto, uma breve reflexão sobre eles.

2.2 Em favor da sociologia dos sujeitos

A educação, enquanto promotora de cidadania, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para a sociologia, busca dotar o aluno com força política e capacidade de operar transformações estruturais na sociedade a partir de uma postura reflexiva e crítica. Para Mota (2003 p. 77), no entanto, este e outros argumentos que conferem à educação a capacidade de promover um “modelo de sociedade mais justo e solidário” (BRASIL, 200, p. 37) enfatizam um modelo de educação que faça frente a problemas sociais que vão além de seu âmbito e sobre os quais não tem, portanto, interferência direta. Esse conceito de cidadania seria generalista ao enfatizar a ação crítica do educando descuidando, no entanto, dos meios educacionais necessários para isso.

O ensino deve buscar propostas pedagógicas que considerem o contexto e as necessidades formativas dos alunos, mas sua organização (tempo, espaço, atividades) é secular e foi elaborada em outros contextos educacionais. Segundo a autora, ao desconsiderar também que os problemas sociais se originam de relações sociais fragmentadas, essa perspectiva de cidadania teria uma postura “salvacionista”, pois não aponta que o potencial transformador da educação se enfatiza a partir de sua articulação com outras frentes de intervenção social. Ou seja, a educação é fundamental para uma mudança de paradigmas sociais, porém a capacidade de agência crítica dos indivíduos não pode ser desassociada das condições necessárias para seu exercício.

Em análise dos PCN para o ensino de sociologia, Moraes, Tomazi e Guimarães (p. 357), apesar de esbarrarem em certo maniqueísmo marxista a respeito de teoria e prática, argumentam que a construção de cidadania, ao ancorar-se na capacidade crítica e reflexiva do educando, se limitaria a compreender os fenômenos sociais. Dessa maneira, os autores ressaltam que, de acordo com a legislação, a cidadania e a criticidade serviriam para uma melhor adaptação ao mundo e não para transformá-lo.

A partir dos pontos colocados por esses autores, é possível, por conseguinte, problematizar noções formais e institucionais de cidadania. Por um lado, cidadania pode ser compreendida como um exercício que se dá cotidianamente na participação do indivíduo na sociedade, em diversos espaços sociais, de maior ou

menor escala. Diferencia-se, portanto, de uma abordagem que, de acordo com a legislação e com o que é reproduzido por muitos professores, conforme pesquisou Pereira (2009, p. 13) e Mota (2003, p. 77), pressupõem uma inserção e uma participação restrita às esferas formais da sociedade.

Por outro lado, considerações a respeito da cidadania enquanto subproduto direto da razão crítica proporcionada pela especificidade da sociologia evitaria pelo menos três consequências imediatas, que seriam, segundo Mota (2003, p. 79), a diferenciação entre as ciências que ensinariam a refletir e as que ensinariam a fazer, a operar; a associação direta entre sociologia e transformação social e a desconsideração de que processos educacionais extraescolares, portanto não mediados pela ciência, também podem gerar criticidade. Esse cuidado ao se pensarem as potencialidades que tem o ensino de sociologia de oportunizar a compreensão crítica e engajada das relações sociais torna possível a observância quanto a uma postura salvacionista em relação ao aluno. Da mesma maneira que o posicionamento crítico também se dá em outras esferas para além do contexto escolar, a escola também reproduz desigualdades das quais, às vezes, nem a própria aula de sociologia consegue prescindir. “Se os jovens muitas vezes não têm nenhuma possibilidade de ação dentro da sua própria escola porque seus interesses são vistos como sem razão de ser e incompatíveis com uma ‘aprendizagem de fato’, como vão exercer uma ação naquele sentido?” (MOTA, 2003, p. 81).

Ainda segundo a autora, apesar da base epistemológica e teórica que as ciências sociais disponibilizam para o entendimento das desigualdades e das relações de opressão, isso não implica em uma mudança imediata e linear tanto da realidade da própria pessoa quanto na sua intervenção na sociedade. Isso certamente não implica em um conformismo diante de uma possível impotência das ciências sociais em oferecer uma alternativa crítica e mobilizadora, mas de reconhecer que existe uma latência entre a compreensão das dinâmicas sociais e uma reestruturação do self a partir dela. No que tange à educação, isso é relevante ao se avaliar o desenvolvimento dos alunos.

Menos defendida por aqueles que argumentam a favor do ensino de sociologia, a vinculação do Ensino Médio com a preparação para o mundo do trabalho é um dos fundamentos seguidos pelos PCN. Segundo o Plano (p. 8, 37), a preparação para o trabalho está relacionada com a necessidade de integrar a

tradição humanista com o desenvolvimento tecnológico e o papel da sociologia seria fornecer bases teóricas que permitam compreender o impacto das tecnologias no reordenamento das relações de trabalho. Para Moraes, Tomazi e Guimarães (p. 350), entretanto, os PCN, assim como a LDB atual que lhe dá fundamento, seguem a ênfase na preparação para o trabalho das LDBs anteriores, as quais tinham o foco na profissionalização. Segundo os autores, o foco na formação para o trabalho retoma uma perspectiva instrumental do currículo e desvia o objetivo da educação básica da formação do cidadão e do ser humano para o seu aproveitamento pela economia.

Para Gomes et al (2006, p, 16), o ensino médio profissionalizante não corresponde às aspirações da classe média, que busca uma educação de caráter geral e que prepare os jovens para a instrução acadêmica, a qual forma para a ocupação de cargos correspondentes à educação superior. Assim, a transição para o trabalho na etapa de educação média seria uma preocupação, em geral, das classes para quem a inserção precoce no mundo do trabalho se coloca menos como uma escolha. Em pesquisa realizada junto a alunos que frequentaram a educação de jovens e adultos (EJA), Gomes et al (2006, p. 18) identificaram que um dos principais motivos da interrupção dos estudos dos alunos de EJA foi a necessidade de trabalhar e que, se foi o trabalho que os afastou da escola, foi o mesmo motivo que os fez retornar.

Através de suas ferramentas conceituais, a sociologia torna-se apta, no entanto, a analisar como, para a legislação e as diretrizes educacionais, o trabalho se constitui em uma etapa do desenvolvimento humano para a qual a educação deve servir de instrumento de transição. Da mesma maneira, uma postura político-pedagógica frente às orientações educacionais e curriculares nacionais é capaz de considerar de que maneiras a proposta de formação para o trabalho pode deixar escapar diferenças sutis entre, por um lado, a garantia do pleno emprego e a emancipação promovida pela autonomia econômica e pela capacidade de subsistência e, por outro, uma noção de exercício da cidadania que seria realizado, em si, através da participação nas atividades produtivas.

A partir do que foi colocado a respeito das argumentações em favor do ensino de sociologia, ganha evidência a perspectiva de ela tem como particularidade a capacidade de promover a cidadania através do estímulo à racionalidade crítica dos

alunos; de promover o rompimento com o senso comum a partir da desnaturalização do que é socialmente construído e reiterado pelas estruturas sociais e de promover, em prol da redução das desigualdades sociais, intervenções no mundo que seriam decorrentes de uma postura reflexiva.

Certamente as ciências sociais possuem, a partir das suas mais diversas abordagens epistemológicas, teóricas e metodológicas, uma capacidade privilegiada de fazer uma leitura das relações sociais, da reprodução social, da capacidade de agência e ruptura dos indivíduos, dos mecanismos sociais de reprodução de desigualdades bem como de investigar possibilidades de reparação. Porém, ao se inserirem na educação básica através da disciplina de sociologia, seu potencial formativo crítico coloca em perspectiva a sua própria presença nas relações de ensino e aprendizagem. Assim, são capazes de ponderar o risco de a consecução de seu papel educativo ser confundida com o objetivo de portar verdades, dotar de razão e despertar consciências em sujeitos que seriam desprovidos dessas características. Igualmente, apesar dos obstáculos estruturais existentes, são capazes de pôr em perspectiva a organização do ensino, que compartimentaliza e hierarquiza os saberes, conduz os alunos através de uma educação funcionalista à sua absorção pelo mundo do trabalho e os prepara para se inserirem na lógica meritocrática do ensino superior.

A ideia de relação linear entre dotação de racionalidade e transformação social está ligada ao que Boaventura de Souza Santos (2008, p. 13) chama de “monocultura do tempo linear”, segundo a qual a experiência social se desenvolve de maneira cumulativa, em um sentido único, e a partir da qual fundamentam-se algumas visões evolutivas ou etapistas a respeito de progresso, modernidade, revolução, desenvolvimento, complexidade, ilustração. Ela supõe uma situação originária e conduz a uma leitura da história e do desenvolvimento da razão a partir da sobreposição de bens culturais que seriam adquiridos por herança e que conformariam, de maneira contínua e progressiva, um todo que se solidifica (FOUCAULT, 2008 b, p. 21)

A formação da racionalidade, na perspectiva da continuidade, como síntese totalizadora das experiências encadeadas que a precedem, ignora a heterogeneidade de circunstâncias em que os saberes emergem, em que são apropriados, se constituem enquanto resultado de correlações de forças, sofrem

inflexões e ressignificações e que não são exatamente resultado de um processo cumulativo. O sujeito histórico seria, na perspectiva da continuidade, resultado sincrônico dos acontecimentos e encontraria sua consciência na totalização da história (FOUCAULT, 2008 a, p. 14). A partir dessa centralização, que produziria um sujeito coerente e unitário, se poderia, em sentido inverso, regressar às suas origens e fundações.

Tomada desta maneira, a aprendizagem seria a acumulação de saberes que se sobrepõem e se sintetizam na conformação de uma racionalidade universal e que estaria colocada ao fim de um processo evolutivo. A aprendizagem seria aquisição, sobreposição de saber em cima de saber em que aos saberes prévios dos alunos sobrepõem-se o saber sociológico; uma continuidade que desconsidera como desrazão ou falta de vontade de aprender os usos dados ao saber que podem acontecer fora da objetividade da racionalidade estabelecida; e que considera como fracasso as relações não lineares entre dotação de racionalidade e tomada de consciência de um papel histórico.

Segundo Santos (2008, p. 13), “essa lógica produz não-existência declarando atrasado tudo o que, segundo a norma temporal, é assimétrico em relação ao que é declarado avançado” e condizente com a quantidade de conhecimento formal acumulado. Atribuir um caráter cumulativo à aprendizagem desconsidera que os alunos já chegam à escola com uma bagagem de conhecimentos significantes que não está tão prontamente disponível para ser substituída pela racionalidade adulta e científica. Deste modo, o saber é tomado como algo que se recebe, e não na perspectiva de um processo de apreensão, de apropriações e reapropriações a partir de uma relação entre o indivíduo e um conjunto de saberes.

Ao buscar relacionarem-se com os esquemas de sentidos do aluno, portanto, as ciências sociais não se hierarquizam em relação ao senso comum e buscam encontrar nos próprios significados dos educandos as possibilidades de interpenetrar esses saberes e oportunizar o surgimento de uma “nova racionalidade” (SANTOS, 2005, p. 90). Dito de outro modo, a formação crítica do sujeito, o seu distanciamento crítico do senso comum, ao invés de operar-se através de um salto do senso comum, que é localizado, para o conhecimento científico universalizado, opera-se através do salto do conhecimento científico para o senso comum. Se o objetivo das ciências é que seu conhecimento seja amplamente apropriado, isto é,

constitua-se em senso comum apurado (SANTOS, 2005, p. 91), uma nova racionalidade potencializa-se quando o aluno trás para o mundo de suas relações cotidianas o que ele aprendeu na aula de sociologia.

3. DA RELAÇÃO COM A SOCIOLOGIA

Possibilidades de interações entre sociologia e alunos que não se coloquem de maneira cumulativa ou substitutiva em relação aos saberes destes significa, portanto, reconhecê-los em sua capacidade de articular e interagir com o que aprendem; reconhecê-los como sujeitos. Trata-se de ativar os saberes locais, descontínuos, desorganizados e hierarquizados como não-saber em nome de instâncias teóricas unitárias que pretendem desbastá-los em nome de um conhecimento verdadeiro. Não no sentido, de maneira inversa, de uma “recusa de saber ou de ativar ou ressaltar os prestígios de uma experiência imediata ainda não captada pelo saber” (FOUCAULT, 2008 b, p. 171), mas de evitar os possíveis efeitos centralizadores de uma disciplina que se creia em primazia. É o acoplamento entre o saber disciplinarmente organizado e o saber erigido desde as vivências daqueles que passam por processos de dominação que potencializa o estímulo à “criticabilidade” das coisas, ou seja, das instituições, práticas e discursos que se colocam no cotidiano (FOUCAULT, 2008 b, p. 169).

A partir do reconhecimento de que o saber se constitui em relação com o mundo, considerar os saberes dos alunos significa tomar como válidas as relações que eles estabelecem com o mundo, consigo e com os outros. Segundo Charlot (2000, p. 61), não existe saber em si, pois ele é relação, ou seja, “não há saber sem uma relação do sujeito com esse saber” (CHARLOT, 2000, p. 62-63). O que diferencia a informação - um dado exterior ao sujeito, que está “sob a primazia da objetividade” - do saber é que enquanto aquela pode existir em si mesma, este só se estabelece a partir de uma atividade interna do sujeito, o qual, em um movimento de construção cognitiva, organiza o conhecimento – que é pessoal, intransferível e está “sob a primazia da subjetividade” –, o objetiva e o torna comunicável.

Não há saber, portanto, senão para um sujeito, não há saber senão produzido por uma ‘confrontação interpessoal’. Em outras palavras, a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de

relação do sujeito com ele mesmo, de relação com o sujeito com os outros (CHARLOT, 200, p. 61).

Não se pode, por conseguinte, pensar o sujeito e o saber em separado. Saber é relação.

Esta relação, todavia, tem um caráter epistêmico à medida que implica em apreensão do mundo, em aprender a dominar alguma atividade e a dominar a interação com a realidade. Tais apropriações acontecem a partir do corpo, de onde o sujeito se insere no espaço e no tempo e age em relação ao mundo. É a partir do engajamento do corpo na produção de existência que a relação com o mundo produz saber.

Enquanto relação consigo próprio, em referência à história do sujeito e a seu modo de se relacionar e se identificar com os outros, a relação com o saber é de identidade. Ao estar, por sua vez, colocada em um mundo social, isso significa que a relação com o saber também é social. O saber, portanto, surge da relação com o “eu”, o “outro” e o “mundo”; tem um caráter epistêmico, de identidade e social.

Aproximar a sociologia das relações que os alunos estabelecem com o mundo é uma tentativa de buscar nelas o sentido da aprendizagem. O sentido do saber surge das relações que o produzem e que o tornam possível, isto é, o saber só tem sentido se a relação a partir da qual ele surge tem sentido.

Isso significa que a apropriação de saberes supõe considerar a atividade humana anterior de produção sociocultural desses saberes. Não se trata, porém, de repetir essa atividade, mas de ‘adotar, durante a atividade de aprendizagem, a postura (relação com o mundo, com o outro e consigo) que corresponde a essa atividade humana’ e mais: a partir dessa postura, dominar as operações específicas de tal atividade - aquelas que constituem sua normatividade (CHARLOT apud LIBÂNEO, 2010, p.6).

O caráter crítico desta inter-relação entre os saberes sociológicos e os saberes dos alunos se dá, portanto, não supondo uma separação entre eles. Aproveitam-se as situações em que os alunos estão confrontados com a necessidade de aprender e de se engajar em uma atividade produtora de saber com fins de encontrar uma solução provisória para uma questão, usando, para isso, os saberes sociológicos. Enquanto mediadoras na relação com a realidade, as ciências sociais podem se colocar de modo a evitar o que Boaventura de Souza Santos chama de “desperdício da experiência”.

Para o autor, um conjunto de experiências sociais é desconsiderado à medida que não se enquadram como objetos formalmente elaborados pelas racionalidades hegemônicas. Ao passo que estas se constituem como razão exaustiva e totalizadora, as outras formas de racionalidade são desconsideradas ou secundarizadas como formas “alternativas” de pensamento e as práticas sociais que delas decorrem não seriam consideradas, portanto, como experiências sociais “credíveis”. Dessa maneira, a ciência moderna e a racionalidade estabelecida seriam os únicos critérios de verdade e de qualidade estética; o que não é correlativo ao que se considera contemporâneo é tido como obsoleto e residual; hierarquizam-se essas diferenças entre o que está inserido nos cânones e o que não está; o global e o universal, o estrutural, aquilo que vigora independentemente de contextos específicos, têm primazia sobre o que é local; e o que não se ajusta aos critérios de produtividade estabelecidos pela racionalidade produtivista é tido como improdutivo, improfícuo. Essas experiências não só contam como obstáculo à noção hegemônica de realidade como são tomadas como “partes desqualificadas de totalidades homogêneas que, como tal, apenas confirmam o que existe e tal como existe” (SANTOS, 2008, p. 15).

Segundo argumenta, a subtração destas práticas sociais não consideradas como credíveis a partir das racionalidades canônicas produz seu apagamento e, portanto, o desperdício dessas experiências.

O aniquilamento das experiências, para Charlot, traz a marca da falta. Conforme sua análise daquilo que em educação se chama de “fracasso escolar”, este é tido como desvio, como déficit, como um não-ser que faz referência ao que ele deveria ser (2000, p. 17). Os alunos que não acompanham o ritmo do ensino, que não adquirem os saberes que deveriam adquirir, que não constroem as competências e as condutas esperadas e que têm condutas de desordem, agressividade e retraimento são tratados pedagogicamente a partir da noção de fracasso. Esse fenômeno, que se reifica à medida que se torna evidente por si mesmo, é construído como diferença de posições educacionais entre alunos - currículos, estabelecimentos de ensino, situação familiar - e tais posições só fazem sentido a partir de sua diferença relativa de outras posições. O aluno malsucedido não tem, não é ou não desenvolveu o que os referenciais propuseram.

As situações em que se identifica o fracasso escolar, no entanto, não são apenas de diferença negativa, mas nelas também se estabelecem relações em que as diferenças se dão em relação ao saber e à escola e não entre posições no universo escolar. O fracasso escolar deixa, portanto, de ser atribuído a causas genéricas e pode de ser compreendido também a partir de dinâmicas e relações e não só de posições que se ocupam.

A postura pedagógica que se apresenta implica, portanto, em não pensar aquilo que precisa ser compensado em lugar das relações que apontam uma descompensação, ou seja, é não tomar a falta no lugar das relações que a produzem.

Ao se constatar uma 'falta' no fim da atividade, essa falta é projetada, retroprojetada, para o início da atividade: faltam ao aluno em situação de fracasso recursos iniciais, intelectuais e culturais, que teriam permitido que o aprendizado (e o professor...) fosse eficaz (CHARLOT, 2000, p. 27).

O fracasso, assim, remonta a uma situação originária, a uma condição inicial, que permitiria estabelecer uma relação de causalidade com o fracasso. A falta passa a ser sua própria causa. As experiências que faltam não são tidas como credíveis, por conseguinte, pois elas já têm uma falta inicial que é a causa de seu fracasso, portanto é dispendioso insistir nelas: o aluno vai mal porque lhe falta base familiar, ele não presta atenção porque lhe falta interesse, ele não se comporta porque lhe falta educação. Como é possível, todavia, pensar aquilo que não é? Pensar o ensino de sociologia em relação com a realidade dos alunos, portanto, significa considerar a credibilidade de suas experiências em um processo de aprendizado mútuo: do aluno com a disciplina e da disciplina com os desafios pedagógicos colocados por alunos com realidades complexas.

4. DA EXPERIÊNCIA COM A DOCÊNCIA, OU, “O QUE ESTÁ ESCRITO ALI?”

As reflexões a respeito da relação dos alunos com a sociologia foram instigadas durante as primeiras observações em sala de aula. À medida que as

relações de ensino e aprendizagem eram compreendidas, surgiam estranhamentos a respeito das relações travadas no espaço da escola.

As experiências de estágio foram realizadas em quatro turmas de Ensino Médio noturno compostas por alunos com faixa etária média de 18 anos, oriundos de bairros populares de Porto Alegre e que, em sua maioria, trabalham. Foram duas turmas de terceiro ano, uma de segundo e uma de primeiro, as quais tinham, formalmente, em torno de 30 alunos, porém, dadas as desistências, a frequência em geral não ultrapassava a metade das vagas por turma. No primeiro ano em particular, a frequência não atingia um terço da turma. Do total de alunos, havia uma distribuição quase equânime entre alunos e alunas, sendo que as alunas eram a maioria. Mais da metade desses alunos consideram-se pretos ou pardos, sete alunos já têm filho(s), a grande maioria se considera heterossexual e quase a metade já reprovou ao menos uma vez o ensino médio, sendo que, dos que reprovaram, a maioria reprovou duas vezes.

As aulas que foram observadas tinham o caráter expositivo e seguiam os planejamentos de aula elaborados pelo professor titular, que é formado em filosofia. Os planos de aula continham os temas que eram abordados em cada turma, mencionavam a proposta de aula expositiva, e o modo de avaliação, que seria através de provas e trabalhos. A metodologia de aula observada consistia em o professor escrever no quadro o conteúdo da aula, esperar que os alunos copiassem enquanto ele conversava e interagia com os estudantes e então explicar o que estava escrito no quadro. Nas aulas não eram utilizados outros recursos didáticos e as explicações não iam muito além de repetir o que estava no quadro com eventuais exemplos que não se relacionavam exatamente com as dúvidas dos alunos. Ao final da aula, o professor perguntava se os alunos haviam entendido e estes não respondiam que sim, nem que não. Dada a dispersão dos alunos, muitos deles não acompanhavam o que era explicado e à maioria bastava copiar no caderno o que estava no quadro.

Dessa maneira, as avaliações consistiam, portanto, de provas de múltipla escolha que tinham um nível de complexidade que eventualmente não correspondia ao que era desenvolvido em sala de aula, exigindo, por vezes, que os alunos fizessem inferências e relações conceituais que eles não foram ensinados a fazer. Seguindo o modelo de aula em que os alunos copiam o conteúdo do quadro sem

que este fosse elaborado e didaticamente desenvolvido, na preparação para as provas os alunos buscavam uns dias antes, quando não no dia da prova, o material didático disponível, memorizavam os conceitos e tentavam responder às questões. Quando as questões exigiam um grau de apropriação dos conceitos que fosse além da memorização e associação, os alunos apresentavam dificuldade em responder.

Diante desse quadro, a relação dos alunos com a disciplina era mecânica ao passo em que se baseava na memorização e reprodução com o objetivo de vencer as atividades avaliativas. Uma situação em particular chamou a atenção ao caráter mecânico das aulas, que viria a se confirmar posteriormente.

Ao copiarem do quadro o que o professor havia escrito, seguidamente os alunos o interrompiam e perguntavam pelo que estava escrito em uma palavra que eles não conseguiam decifrar, pois, por não a conhecerem, eles tinham dúvida sobre se ela está grafada corretamente. Vários alunos perguntam “Professor, o que está escrito ali?”, ao que o professor respondia e continua a aula. Mesmo sem tê-la explicado, somente dizendo o que estava escrito, nenhum aluno perguntou o que ela significa. Não havia indagação por parte dos alunos a respeito do que significava a palavra, mas, sim, para saber o que estava escrito. Ou seja, os alunos pareciam indiferentes aos significados do que estava sendo dito e a aula cumpria-se enquanto ritual. Quando a troca de professor, no cumprimento do estágio, acarretou no rompimento com esse modelo de aula, a noção tácita compartilhada a respeito de o que significava aula pôde ser percebida a partir da fala de alunos e do próprio professor.

Diante de uma proposta de aulas cujo conteúdo seria abordado mediante atividades práticas e interativas, um aluno perguntou se o conteúdo não seria escrito no quadro para que a turma pudesse copiar, ou seja, se o professor não ia “dar a matéria”. O desenvolvimento do conteúdo programático por outros meios não foi reconhecido como uma aula propriamente dita e, para o aluno, ele não estava sendo “dado”. Esse entendimento de aula enquanto “matéria dada” foi ratificado pelo próprio professor titular que disse em uma ocasião que “tem que passar matéria no quadro. Se não passar matéria no quadro não tem aula”. Aula, portanto, significa “dar matéria”, o que implica na reprodução escrita de conceitos e definições por parte do professor mediante o uso do quadro (emissão) e na cópia deste conteúdo por parte dos alunos (assimilação).

Durante o estágio, as aulas passaram a iniciar com um disparador (dinâmicas, texto, música, vídeo) que contextualizasse os temas e servisse de exemplo para o que seria abordado e, nos exercícios práticos, bem como nas avaliações, as questões de múltipla escolha foram substituídas por questões abertas em que os estudantes pudessem desenvolver, com suas palavras e através do estímulo da produção escrita, o que eles aprenderam. Enquanto alguns alunos avaliaram a mudança como positiva por ter tornado a aula mais dinâmica, alguns estranharam porque nunca viram “exercício de sociologia que tem que responder” (dissertativo) ou porque eles teriam que “participar” da aula.

A noção de aula que se traduz por “dar matéria” e que é elaborada a partir da transmissão e da assimilação mecânicas de conteúdo evidencia um modo de relação dos alunos com a disciplina de sociologia - o que se insere num contexto mais amplo de educação - que não estimula a apropriação e a resignificação do saber. Se as interações a partir das quais se constrói o saber se efetuam pela reprodução de informações objetivadas cujo sentido está no próprio ato de reprodução e na sua utilização instrumental para driblar as avaliações, o sentido dos saberes que surgem dessas interações dificilmente deve escapar a esta lógica reprodutivista. Assim, aula existe quando se “dá matéria” e o processo de ensino e aprendizagem é bem sucedido quando os alunos tiram notas altas.

A partir desse contexto de relação com a disciplina, dos cinquenta e dois alunos que responderam ao questionário que foi aplicado durante a observação, em uma questão a respeito de sua afinidade com a sociologia, a maioria dos alunos se posicionou entre não gostar muito e odiar a disciplina, sendo que os principais motivos alegados eram que a disciplina é desinteressante, difícil ou pouco relevante. Em contrapartida, dentre aqueles que disseram gostar da disciplina, os principais motivos alegados foram de que ela trata de problemas sociais e questões da atualidade.

Durante o conselho de classe, por outro lado, foi possível aferir os significados atribuídos pelos professores às relações de ensino e aprendizagem. Nessa ocasião, foi possível ouvir que, se o desempenho dos alunos, em geral, era baixo, isso era plenamente responsabilidade deles, que “não querem nada com nada”. Antes de iniciar a avaliação de cada um dos alunos por turma, cada professor conselheiro lia a avaliação das turmas feitas pelos próprios alunos, cujos

representantes não participam do conselho. Nessas avaliações os alunos descreviam os pontos positivos e negativos das turmas e faziam considerações a respeito das aulas. Ao lerem as avaliações feitas pelos alunos, os professores riam e desdenhavam de suas opiniões. Quando eles disseram que tinham dificuldades em algumas disciplinas, os professores deslegitimavam a colocação dos estudantes porque, “se eles não entendem, é porque eles não se esforçam”.

Os professores fizeram uma avaliação negativa de um determinado aluno porque “ele é relapso” e faltava às aulas. Havendo notado a falta do rapaz, investigou-se junto a seus colegas o que havia acontecido e descobriu-se que ele estava com algumas dificuldades familiares e que pensava em abandonar o colégio. Os professores, mesmo sabendo que ele era “relapso” e que tinha um baixo desempenho, nunca procuraram saber o motivo. Quando se mencionou durante o conselho a razão de sua baixa frequência, um professor afirmou que “se ele tá traumatizado, alguém tem que avisar a ele que o trauma dele com estudo ele resolve estudando”.

Ao fim das considerações dos professores a respeito das turmas, a supervisão pedagógica da escola pergunta se eles têm algum encaminhamento. “O encaminhamento é eles estudarem mais, que passam”, diz um professor com a anuência dos demais. Isto é, relatam-se diversas questões a respeito de os alunos não acompanharem o que é trabalhado em sala de aula, que eles teriam dificuldade com os métodos de ensino, que a evasão é alta, que a média das notas é baixa, porém, ainda assim, não havia, segundo os professores, nenhum encaminhamento a ser tomado pela escola.

Essas considerações feitas durante o conselho de classe, que é o momento em que o corpo docente se reúne junto à direção da escola para fazer um balanço da situação dos estudantes são, portanto, significativas. Elas indicam como a avaliação dos professores está ligada à noção de aula enquanto transmissão de conteúdo. Se os professores são transmissores de conhecimento e eles reproduzem fielmente o que está nos livros, então o baixo rendimento escolar só pode ser culpa dos alunos.

Segundo Geraldi:

As avaliações de aprendizagem, que deveriam ser diagnósticos de ações a serem executadas no processo de ensino, indicações de caminhos a serem

percorridos no aprender a ensinar a aprender, tornam-se verificações de fixação de conteúdos e quando o insucesso surge, a culpa é do aluno e não do material como qual ele tentou aprender (GERALDI, 2010, p. 89).

Esta visão de aluno – de que ele não aprende porque ele se posiciona deliberadamente em não querer aprender – ocorre concomitantemente à desresponsabilização do papel do professor. Como afirma Dayrell (2006, p. 140), numa lógica instrumental que reduz a educação à transmissão de conteúdos “o conhecimento é visto como produto, sendo enfatizados os resultados da aprendizagem e não o processo”.

Seguindo a postura das demais disciplinas, a avaliação geral do desempenho dos alunos de sociologia não considerou as críticas que eles fizeram à disciplina assim como descartou qualquer necessidade de readequação das estratégias didáticas. O desempenho dos alunos, segundo o professor, era resultado da “falta de interesse” e eles “não sabem o que dizem ao fazerem críticas ao método de aula”. Isto é, a “falta de interesse” era tomada em si sem que fosse relacionada, portanto, com outras possíveis causas.

Ao discutir as noções dos agentes escolares sobre como se constituem os “alunos”, Maria Xavier (2008, p. 21) aponta que a escola contemporânea espera que a identificação do jovem com esse categoria culturalmente construída e idealizada surja por “geração espontânea, sem investimentos ou ensinamentos”, como se ela já estivesse naturalmente presente da mesma forma em todos os jovens. Assim, a importância da ação socializadora das instituições é substituída pela responsabilização do sujeito sobre si mesmo, segundo a qual ele deve buscar identificações com as categorias sociais de controle e disciplinar a si mesmo (DAYRELL, 2007, p. 9). Ainda segundo Geraldi (2010, p. 89),

Se o aluno não aprendeu, é porque não estudou, não quis aprender, tem deficiências e por isso ele mesmo é o culpado por sua consequente situação social. [...] Se a alguém lhe foi dada a oportunidade e assim mesmo ele não aprende, trata-se de incapacidade, qualquer que seja ela, e em consequência a inserção social dela resultante não deve ser considerada um problema da estrutura da sociedade, mas um problema individual, uma incompetência para construir o seu próprio cuidado de si, já que a sociedade estruturada como está teria oferecido, através da escola, a oportunidade de equalização das desigualdades produzidas pela estrutura social.

As condições de relação com a disciplina de sociologia apresentadas nesta escola, portanto, mostram uma inclinação a tratar o saber como objeto a ser transmitido e não como o resultado de uma relação em que, confrontado com a necessidade de encontrar respostas, o aluno se aproprie dele e o ressignifique.

Sem que seja estimulada, portanto, uma interação com os saberes que os aproximem das relações possíveis de lhe darem sentido, ou seja, das vivências dos alunos, há um processo duplo de “desperdício da experiência”: por um lado, perde-se a oportunidade de os alunos construírem um saber próprio a partir de sua interação com os saberes sociológicos e, por outro, a disciplina perde a oportunidade de se pensar pedagogicamente a partir da interação com as ressignificações operadas pelos alunos. Ademais, sem que se propicie a apropriação e a capacidade expressiva dos alunos, corre-se o risco de se deixarem escapar oportunidades de se desenvolver a “criticabilidade” das coisas, uma vez que a interação entre os saberes sociológicos e os saberes dos alunos acontece de maneira precária.

5. DA EXPERIÊNCIA COM OS ALUNOS

Como forma de se investigar outra realidade de ensino de sociologia, durante o processo de pesquisa para este trabalho foi realizado o acompanhamento das aulas de sociologia de três turmas de uma segunda escola pública situada também no Centro de Porto Alegre. A escola, que possui Ensino Médio regular e ensino técnico, oferece também aulas no período noturno, do qual eram as turmas que foram acompanhadas durante quatro semanas. Os alunos, que tinham em média 20 anos, eram distribuídos de maneira proporcional entre mulheres e homens. A maioria se declarava preta ou parda, heterossexual, quase todos os estudantes trabalhavam e quase a metade dos dezenove alunos que responderam ao questionário já reprovou ao menos uma vez algum ano do Ensino Médio.

As turmas acompanhadas eram de segundo e terceiro anos e uma era organizada por semestre. Nesta última turma, como os alunos se matriculavam por disciplina, havia apenas dois alunos. Nas outras duas, a frequência de alunos se aproximava da metade de alunos matriculados. As aulas nas três turmas eram

expositivas e dialogadas e, apesar de a professora utilizar o recurso do quadro, ele era usado como apoio e o conteúdo das aulas era debatido com os alunos. Ainda que nas aulas não se utilizassem outros recursos didáticos, o envolvimento dos alunos nas discussões e o estímulo à sua participação opinativa, possivelmente se relacionam com o fato de que, dos dezenove alunos que responderam ao questionário distribuído durante as observações, quatorze disseram gostar de sociologia, sendo que o motivo mais alegado é de que a disciplina contribuiu para um melhor entendimento da sociedade e que os tornam mais críticos.

Nas turmas de segundo e terceiro ano, a partir da proposta da disciplina de seminário integrado de discutir a pesquisa em sociologia, surgiu a oportunidade de se realizar um grupo focal em cada turma, cujo objetivo seria discutir com os alunos o sentido dado por eles às aulas de sociologia e à educação. Esperava-se com essa atividade identificar problematizações que os alunos apontam com relação à educação e que são, portanto, questões que compõem o contexto do ensino de sociologia.

Um dos grandes desafios do Ensino Médio tem sido a dificuldade em se estabelecer uma relação entre os alunos e o conhecimento que consiga despertar neles algum sentido que ultrapasse a possibilidade de recompensas futuras imediatas. O sentido dominante da educação nessa etapa do ensino, e possivelmente ele já esteja presente desde quando a criança entra para a escola, ainda parece ser a projeção no futuro da possibilidade de passar no vestibular ou mesmo de conseguir um emprego ao término do Ensino Médio.

Essa forma de se compreender a escola, no entanto, para alguns, tem perdido sentido na medida em que passar no vestibular ou mesmo a possibilidade de ascensão social não é mais vista como uma consequência direta do ensino, especialmente para um grande número de jovens que não têm a mesma condição de acesso a esse futuro de recompensas que a escola traria. Segundo Paulo Carrano (2010, p. 144), as respostas do mundo adulto de porque o jovem deve ir para escola não conseguem dar conta das expectativas e das insatisfações daquelas pessoas que precisam inserir a escola em seu cotidiano e entender como aquilo que está sendo ensinado poderá ser útil em sua vida. Para o autor, o desencontro entre a “instituição futurista” que é a escola e as demandas presentes

dos alunos é resultado da falta de diálogo entre essas duas partes, sendo que a escola tentaria enquadrar em uma racionalidade adulta o sentido das relações de ensino e aprendizagem que se constroem a partir de outras subjetividades.

Traçando um caminho semelhante, Dayrell e Reis (2007, p. 10) afirmam que existe uma tensão entre a condição do jovem e o papel de aluno que ele deve desempenhar. Para os autores, esse desencontro entre a realidade do aluno e o seu papel idealizado pela escola resulta nos mais diversos percursos escolares, marcados pela participação, pela resistência e pelo interesse e/ou pela passividade do aluno. Alguns conseguem articular os saberes oferecidos pela escola com seus interesses, mas a maioria dos jovens ainda tem dificuldade de fazer essa aproximação.

Para Caldeira (2004, p. 17), a escola não soube acompanhar as mudanças sociais que orientam a constituição das juventudes e, dessa forma, mantém uma postura educacional que tem se tornado cada vez mais defasada. Segundo a autora, a escola não se adaptou para receber os alunos, em sua maioria de classes desfavorecidas, que trazem consigo características socioculturais distintas do grupo para o qual a escola foi inicialmente concebida.

É a partir de alguns desses desencontros, portanto, que os alunos apontam faltas de sentido. Se a educação é preparação para uma futura carreira, por exemplo, então os conteúdos que não são projetados no futuro assumem menos importância:

- Eu odeio a escola. Não gosto porque são coisas que eu não gosto de querer saber. Tem matérias que eu curto... Tipo algumas coisas até, vai, embala, tipo debater sobre alguns assuntos, mas eu odeio matemática, física, química e português. Porque tem coisas que a gente não vai usar.

- Tem certas coisas, que, dependendo da carreira que a gente quer seguir, a gente não vai usar de jeito nenhum! Pra que eu vou usar trigonometria?!

Quanto às práticas de ensino, os próprios alunos, a partir de sua interação com a escola, conseguem perceber algumas defasagens e apontar alguns dos desafios de sala de aula como os quais os professores têm tido dificuldade para lidar. Por um lado, eles apontam as limitações de algumas realidades de ensino já bastante discutidas:

- Eu acho que o método que a escola ensina hoje é meio ultrapassado, porque, não sei como é a vida de cada um, mas tem vezes que no meu caso eu não consigo ficar parado, e a gente sua muito Facebook, Whatsapp....

-Tipo, tu tá fazendo os exercícios e, do nada, ah, vou dar uma olhadinha no Face, vou fazer isso, vou fazer aquilo, e tu acaba se desvinculando do assunto.

- Ela [a professora] vem com uns textinhos que eu acho que não tem nada a ver com o conteúdo, só pra encher linguiça... É história, filosofia e sei lá mais o que ela dá. Ela dá três matérias.

Este aluno aponta algo que, conforme mostrou Pereira (2011, p. 5), tem sido característico no caso da sociologia, que é a falta de professores formados na área e a improvisação das condições de ensino.

Segundo Juarez Dayrell, os projetos pedagógicos das escolas homogeneizam os sujeitos - independentemente da origem social, das experiências vividas, do pertencimento de gênero, da idade e da origem social etc. – sob a categoria de “alunos”.

A diversidade real dos alunos é reduzida a diferenças apreendidas na ótica da cognição (bom ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso, etc.) ou na do comportamento (bom ou mau aluno, obediente ou rebelde, disciplinado ou indisciplinado). A prática escolar, nessa lógica, desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos – alunos, professores e funcionários – que dela participam (DAYRELL, 2006, p. 139).

Esses processos de homogeneização, ao que tudo indica, já são percebidos pelos alunos quando afirmam, por exemplo:

- A escola ensina todo mundo a ser padrão e a ser como a sociedade quer. Os alunos são ensinados a decorar pra passar na prova, eles decoram, se preocupam em tirar uma nota média e passam.

- Eu acho que prova é uma forma de tachar os alunos, porque, tipo, claro, agora é conceito, tu tá tachando a pessoa, na real, sabe. 'Ah, ele é CSA', então ele é CSA. Eu sou um CRA, eu sou um CRA na minha vida? Eu acho que esse sistema de provas não funciona porque acabam julgando as pessoas demais.

- Na verdade aí tu acaba julgando a pessoa se ela é boa, má ou média. Então não concordo com prova.

- Eu acho que não adianta nada tu dar prova e eu, tá, vou olhar a prova, vou fazer e vou te entregar, tu vai me dar zero e eu não vou aprender nada. Acho muito mais legal o professor interagir na hora da prova com o aluno, entendeu? É a hora que a gente aprende mais, que é a hora que a gente tá no sufoco, e a gente pega o conteúdo.

Em geral, as críticas levantadas pelos alunos a respeito da escola dirigiam-se aos métodos de ensino e às dificuldades de se conciliar o estudo noturno com assuntos e conteúdos desinteressantes e que, portanto, seriam mais um desestímulo. Em contraponto, todavia, eles souberam apontar sentidos na educação e porque ir para a escola é importante, apesar de tudo:

- A gente fala que não vai utilizar isso [determinados conteúdos] na vida, mas a gente entra em contato com pessoas mais velhas, com pessoas que estão em outros níveis de vida que acabam encontrando algum assunto que a gente aprendeu na escola. Então a gente não precisa dominar um assunto... Eu acho interessante a gente saber um pouco de cada coisa, porque isso faz parte do nosso dia-a-dia. Eu acho importante saber qualquer área.

- Pra mim [a educação] é pra gente poder ampliar nossa visão, pra ver aquilo que a gente acha e gosta de fazer.

No que diz respeito à importância da disciplina de sociologia, os alunos enfatizaram a sua possibilidade de proporcionar um entendimento melhor da realidade:

- É uma nova maneira de olhar, que nem filosofia, faz a gente olhar tudo de uma forma diferente depois de um tempo.

- A gente começa a pensar já não pelo senso comum.

- Porque, tipo, a gente consegue conversar sobre assuntos que tão no nosso dia-a-dia. Tipo, como assim o Brasil é o país do futebol? É um negócio que nós estamos vivendo, sabe.

A partir de suas linguagens, o que os alunos informam é que, diferentemente de uma *falta* de sentido, à educação podem-se estar dando *outros* sentidos que precisam ser explorados, expandidos ou ressignificados. A própria capacidade de os alunos articularem críticas ao ensino, a despeito de não serem elaboradas a partir de instâncias legitimadoras que as façam ser reconhecidas, por exemplo, nos conselhos de classe, indica que a ideia de que o jovem, mesmo dentro de suas limitações, não consegue apontar contradições e que seria alheio a sua condição não é assim tão segura.

Ao serem capazes de problematizar as relações de ensino e aprendizado a partir dos questionamentos suscitados pela dinâmica, os alunos foram capazes de estabelecer uma relação entre o que foi colocado pela discussão sociológica e as suas experiências enquanto estudantes. Os estudantes conseguiram articular as

razões porque gostam ou não de sociologia e sobre como ela pode ou não ser útil em suas vidas. Diferentemente de um processo de reprodução e assimilação, portanto, pensar nas situações-problema e chegar a conclusões implicou na apropriação do saber e na sua reconfiguração, pois, dessa forma, os alunos puderam expressar suas opiniões.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões propiciadas pelas duas situações de ensino, buscaram-se elementos que indicassem diferentes contextos de relação dos alunos com a disciplina de sociologia. Ao se colocarem de maneira diferente nesses dois casos, essas relações apontavam para posturas pedagógicas diferentes bem como para noções diferentes a respeito de como se deve relacionar com o saber em que, ora ele era tomado como objeto a ser transmitido, ora como algo a ser apropriado. Dessas diferenças de relação resultaram, portanto, diferenças de sentido.

Nas aulas observadas durante a imersão na experiência de estágio, a sociologia majoritariamente não tinha sentido e era entendida pela maioria dos alunos como uma disciplina que não tinha relevância. A relação entre alunos e disciplina era instrumental e não se estimulava um diálogo dos saberes da disciplina com os saberes dos alunos.

As observações realizadas em uma segunda oportunidade, entretanto, mostraram que, por meio de uma postura didática que incentivasse uma relação apropriativa com o saber, as aulas de sociologia tinham sentido para a maioria dos alunos. O fato de conseguirem exemplificar possibilidades de uso em seus cotidianos do que foi aprendido nas aulas de sociologia pode ser interpretado como um ato de mobilização dos saberes construídos em sala para o entendimento de outras situações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGANÇA, S. D. Sociologia e filosofia no ensino médio: mais de cem anos de luta. **Espaço Acadêmico**, Maringá, ano I, n. 6. 2001

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, Volume 4**. Brasília, 2000.

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

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. Elaboração de um projeto de ensino. **Presença Pedagógica**. Editora Dimensão. v. 8. n. 44. Mar./Abr.2002. p. 13 – 23.

CARRANO, Paulo C. R. O Ensino Médio na transição da juventude para a vida adulta. In: FERREIRA, C. A.; PERES; S. O.; BRAGA. C. N.; CARDOSO, L. M. C. (Orgs.). **Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o Ensino Médio**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

CHARLOT, B. **Da relação com o Saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Arte Médicas Sul, 200.

DYRELL, J. A escola como espaço multicultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DYRELL, J.; REIS, J. B. Juventude e Escola: reflexões sobre o ensino da Sociologia no Ensino médio. XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. **Anais...** Recife. 2007.

FEIJÓ, Fernanda. Breve histórico do desenvolvimento do ensino de sociologia no Brasil. **Percursos**, v. 13, n. 01, p. 133 – 153, jan/jun. 2012.

FOUCAULT, Michel. In: MACHADO, R. (Org.). **Microfísica do poder**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GOMES, C. A.; CAPANEMA, C. F.; CÂMARA, J. S.; CABANELAS, L. C. Educação e trabalho: representações de professores e alunos do ensino médio. **Ensaio - Avaliação de Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, V. 14, n 50, p. 11-26, jan./mar. 2006.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: PNAD**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. A integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática. In: XV ENDIPE, Belo Horizonte. **Anais...** 2010.

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

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **Reforma Capanema** (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=371>. Acesso em: 22 de jun. 2014.

MORAES, A. C. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, 2003.

MORAES, A. C.; TOMAZI, N. D.; GUIMARÃES, E. F. Sociologia. In: ANPUH. **Anais...** Disponível em http://www.anpuhsp.org.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=24371. Acesso em: 07 de jun. 2014.

MOTA, K. C. C. DA S. **Os lugares da sociologia na educação escolar de jovens do ensino médio: formação ou exclusão da cidadania e da crítica**. (Dissertação de mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2003.

PEREIRA, Luiza Helena. Por uma sociologia da sociologia no ensino médio. In: XIV Congresso Brasileiro de Sociologia, Rio de Janeiro. **Anais...** 2009.

PEREIRA, Luiza Helena. A sociologia no ensino médio: retratos do cotidiano, a escola, o professor e o aluno. In: XV Congresso Brasileiro de Sociologia, Curitiba. **Anais...** 2011.

RAIZER, L; MEIRELLES, M; PEREIRA, I, T. Escolarizar e/ou Educar? As perspectivas do ensino de sociologia na Educação Básica. **Pensamento Plural**, Pelotas, n. 2. p. 105-123, 2008.

SANTOS, B de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 3ª edição. São Paulo: Cortez 2005.

SANTOS, B de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Coimbra, 2008. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2014

SARANDY, F. M. S. Reflexões acerca do sentido da sociologia no Ensino Médio. **Espaço acadêmico**, Maringá, ano I, N° 5, Outubro de 2001.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, A. C (Coord.). **Coleção explorando o ensino v. 15**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. P. 15-44

XAVIER, M. L. M. Educação Básica – resgatando espaços de humanização, civilização, aquisição e produção de cultura na escola contemporânea. In: MULLET, P. N. et al. **Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio**. Porto Alegre: Editora UFRGS.