

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Marcos Antônio Silva

**OS NÓS DA DOCÊNCIA**  
**As vivências escolares de docentes e jovens alunos permeadas**  
**pelo Ensino de Sociologia**

Belo Horizonte  
2016

Marcos Antônio Silva

## **OS NÓS DA DOCÊNCIA**

### **As vivências escolares de docentes e jovens alunos permeadas pelo Ensino de Sociologia**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Ensino e Humanidades.

Belo Horizonte

2016

S586n

Silva, Marcos Antônio, 1983-

Os nós da docência : as vivências escolares de docentes e jovens alunos permeadas pelo ensino de Sociologia / Marcos Antônio Silva. - Belo Horizonte, 2016.

163 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora : Licinia Maria Correa.

Bibliografia : f. 146-150.

Apêndices: f. 151-163.

1. Educação -- Teses. 2. Sociologia -- Estudo e ensino -- Teses.  
3. Professores e alunos -- Teses. 4. Ambiente escolar -- Teses. 5. Ambiente de sala de aula -- Teses. 6. Sociologia educacional -- Teses. 7. Jovens -- Educação -- Teses. 8. Juventude -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Correa, Licinia Maria. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 301.07

**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG**

Marcos Antônio Silva

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência - Promestre da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Lycinia Maria Correa – Orientadora (UFMG)

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Cirlene Cristina de Sousa (UFMG)

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Juliana Batista dos Reis (CEFET/MG)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Amália de Almeida Cunha (UFMG)

Belo Horizonte, 11 de Fevereiro de 2016.

“Se não houver frutos, valeu a beleza das flores; se não houver flores, valeu a sombra das folhas; se não houver folhas, valeu a intenção da semente.”

(Henfil)

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, meus heróis que sobreviveram à infância, meus ídolos que sobreviveram à juventude, e inspiração para toda vida.

A minha querida e amada companheira Nívia, pela paciência frente as minhas ausências físicas e existenciais.

A todos os meus amigos, em especial Willian, Marco Aurélio, Dim e Nayara, pelo incentivo, interlocução e por me escutar inclusive em momentos não tão convenientes assim.

A todos os meus Jovens alunos, com os quais seguramente mais aprendi do que ensinei, por permitirem que fosse seu amigo e professor, não necessariamente nessa ordem e por fazerem de minha experiência docente até aqui um tempo de felicidade, realização pessoal e aprendizado.

Aos pais destes alunos por me confiarem uma pequena parte da educação de seus filhos.

A todos os meus colegas professores, diretores, funcionários da cantina e da portaria, com quem trabalhei durante estes anos de docência, os quais me deram a importante lição que nunca poderia ser aprendida na academia, a de que educação se pensa e se faz no chão da escola.

Aos meus colegas de Observatório da Juventude, em especial o Professor Juarez Dayrell, pelo diálogo horizontal em nossas discussões e por terem me apresentado o universo de estudos do campo da Juventude, o que realmente mudou minha vida, em especial a minha docência frente aos jovens alunos.

Aos meus colegas de PNEM João, Lorena, Lili, Fernanda e Ana Amélia, todos os Formadores Regionais, em especial Margarida, Willian, Guilherme e Úrsula, pessoas com quem tive a honra de trabalhar e aprender sobre o que é educação.

Aos meus colegas de base Fabiano, Ileizi, Haideé e Marcelo, os quais nem sabem o quanto contribuíram para a realização desse trabalho.

A todos os meus colegas do Promestre, em especial Rosana, Priscila, Raquel e Luzia, com as quais dividi esse intenso período de aprendizagem da minha vida e levando mais que conhecimento, amizades para vida, que é o que mais importa.

Ao Raimundo, da secretaria do Promestre, por sua presteza e calma em nossos momentos de apreensão, ser a primeira turma não foi fácil nem para nós nem para ele.

À Professora Maria Amália e todos os colegas de nossa disciplina sobre docência, que se tornou grupo de estudos e foi fundamental na construção deste trabalho.

A todos os professores do Promestre pela coragem de encarar um projeto de tamanha magnitude, o qual realiza a importante tarefa de trazer a universidade para o mundo da escola e também levar a escola para o mundo da universidade, além de conduzirem com tanta competência esse processo.

Aos Jovens Alunos, coordenações e direções das escolas acompanhadas neste trabalho, em especial aos professores, os quais infelizmente não posso citar os nomes, pela presteza e gentileza com que me receberam em suas aulas.

A minha amiga e co-orientadora de coração, Cirlene, obrigado pelo tempo, incentivo, paciência e por acreditar em mim e no meu trabalho.

A minha querida orientadora, a quem admiro não só como profissional, mas como pessoa, devido ao seu comprometimento com a sua família e as causas ligadas à educação pública, agradeço pela dedicação de seu tempo, paciência, calma, atenção e por acreditar na relevância deste trabalho.

Muito Obrigado a todos.

## **LISTA DE SIGLAS**

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CBC- Conteúdo Básico Comum  
CNE- Conselho Nacional de Educação  
EMC- Moral e Cívica  
FAE- Faculdade de Educação  
FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental  
IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFICA E ESTATISTICA  
IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
LDB- Lei de Diretrizes e Bases  
MEC- Ministério da Educação  
OCEM- ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO  
OJ- OBSERVATORIO DA JUVENTUDE  
OSPB- Organização Social e Política do Brasil  
PCN - Parâmetros Curriculares nacionais  
PNLD- Plano Nacional do Livro Didático  
PUC- Pontifícia Universidade Católica  
SEE/MG- Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais  
UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais

## RESUMO

Esta dissertação busca descrever e compreender como se dão as relações de jovens alunos e professores intermediadas pelo Ensino de Sociologia, em duas escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Deste modo, a interação entre Ensino de Sociologia e seus principais sujeitos (jovens alunos e professores) no ambiente escolar foi ponto de partida desta investigação. Para isso foram realizadas três inserções no tema onde, em um primeiro momento, delimitou-se o histórico, os propósitos e as intencionalidades do Ensino de Sociologia na educação básica no atual contexto educacional brasileiro. Em seguida, buscamos construir uma genealogia das trajetórias dos dois docentes participantes da pesquisa, com o intuito de evidenciar a origem de valores, princípios e práticas adotadas ao atuarem como professores de sociologia da Rede Pública de Ensino do Estado de Minas Gerais. Por fim, buscamos analisar as perspectivas que os jovens alunos das duas turmas participantes da pesquisa possuíam frente ao ambiente escolar e ao ensino de sociologia, e a relação professor/jovem aluno nas aulas desta disciplina. A partir de autores da sociologia da educação (TARDIF, DUBET, TEIXEIRA) e da sociologia da juventude (FANFANI, DAYRELL), apresentamos um caminho teórico-metodológico que priorizava o diálogo das perspectivas dos sujeitos envolvidos na pesquisa com os marcos teóricos, os quais nortearam nossas análises. Assim, nesta investigação, pudemos verificar o impacto do componente relacional na constituição da docência dos professores analisados e na relação professor/ jovem aluno nas aulas de sociologia, percebendo como este fator influencia no processo de aprendizagem de seus conteúdos, apontando ainda avanços e limites desta relação frente às turmas analisadas.

**Palavras-chave:** Ensino de Sociologia. Jovens Alunos. Juventude e Docência.

## **ABSTRACT**

This paper seeks to describe and understand how to give the relations of young students and teachers brokered by the sociology of education in two schools in the metropolitan region of Belo Horizonte. Thus the interaction of Sociology of Education and its main subjects (young pupils and teachers) in the school environment was the starting point of this research. For this there were three inserts the subject which at first delimited up the history, aims and intentions of the sociology of education in basic education in the Current Brazilian educational context. Then we seek to build a genealogy of the trajectories of the two teachers participating research in order to show the origin of values, principles and practices in his role as a professor of sociology at the Public Network State of Minas Gerais Education. Finally we analyze the prospects that the young students of the two survey participants had classes outside the school environment, sociology of education and the teacher / young student in class in this discipline. A young people from education sociology of authors (TARDIF, DUBET, TEIXEIRA) and youth sociology (FANFANI, DAYRELL) present a theoretical and methodological approach which prioritized dialogue the perspectives of those involved in research with the theoretical frameworks which guided our analysis. So this research we can see the impact of the relational component in the construction of the constitution of the teaching of the analyzed teachers and teacher / young student in sociology classes, realizing how this factor influences the learning process of their contents, still pointing advances and limits of this relationship across the groups analyzed.

**Keywords:** Sociology of Education, Youth Students, youth and Teaching.

## **LISTA DE GRÁFICOS**

|                                                      |     |
|------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 1: Idade dos Jovens Alunos - Turma A .....   | 114 |
| Gráfico 2: Idade dos Jovens Alunos - Turma B .....   | 114 |
| Gráfico 3: Distribuição por sexo Turma A.....        | 115 |
| Gráfico 4: Distribuição por sexo - Turma B .....     | 115 |
| Gráfico 5: Distribuição- Raça/Cor Turma A .....      | 115 |
| Gráfico 6: Distribuição- Raça/Cor Turma B .....      | 116 |
| Gráfico 7: Distribuição por Religião - Turma A ..... | 116 |
| Gráfico 8: Distribuição por Religião - Turma B ..... | 116 |
| Gráfico 9: Renda do Grupo Familiar.....              | 118 |
| Gráfico 10: Escolaridade do Pai/Padrasto.....        | 119 |
| Gráfico 11: Escolaridade da Mãe/Madrasta .....       | 119 |

## **LISTA DE QUADROS**

|                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1: Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério..... | 71 |
|------------------------------------------------------------------------|----|

## SUMÁRIO

|                                                                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| INTRODUÇÃO .....                                                                                            | 12  |
| CAPÍTULO 1: IDAS E VINDAS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO                                           |     |
| BRASILEIRO .....                                                                                            | 299 |
| 1.1 O Estado da Arte nos estudos sobre ensino de sociologia no Brasil .....                                 | 30  |
| 1.2 Históricos(s) do ensino de sociologia no ensino médio .....                                             | 355 |
| 1.2.1 <i>O Insulamento e a Invisibilidade da Disciplina: Um Olhar sobre o ensino de sociologia</i><br>..... | 422 |
| 1.3 Possibilidades para o ensino de sociologia no ensino médio .....                                        | 46  |
| 1.3.1 <i>Perspectivas sobre os sentidos do ensino de sociologia no Nível Médio</i> .....                    | 46  |
| 1.3.2 <i>O que ensinar em sociologia?</i> .....                                                             | 49  |
| 1.3.4 <i>Análise das Orientações Curriculares para o ensino médio (OCEM/sociologia)</i> .....               | 52  |
| 1.4 Aprofundamento das Reflexões Epistemológicas sobre o ensino de sociologia .....                         | 55  |
| CAPÍTULO 2: METODOLOGIA.....                                                                                | 58  |
| 2.1 Perspectiva qualitativa da Pesquisa .....                                                               | 58  |
| 2.1.1 <i>Primeira fase: indagações e aproximações</i> .....                                                 | 60  |
| 2.1.2 <i>Segunda fase: aproximação com os sujeitos</i> .....                                                | 63  |
| 2.1.3 <i>Terceira fase: os dados e suas possibilidades de interpretação</i> .....                           | 65  |
| CAPÍTULO 3: PERSPECTIVAS SOBRE SABERES, TRAJETÓRIAS BIOGRÁFICAS E A                                         |     |
| DOCÊNCIA.....                                                                                               | 67  |
| 3.1 Docência em questão: os professores como sujeitos socioculturais .....                                  | 68  |
| 3.2 A docência do professor Michael .....                                                                   | 71  |
| 3.2.1 <i>As fontes pré-profissionais do saber-docente do professor Michael</i> .....                        | 74  |
| 3.2.2 <i>Formação acadêmica: das Ciências Exatas ao Ensino de Sociologia</i> .....                          | 80  |
| 3.3 Professor Miguel: da vida religiosa à docência.....                                                     | 944 |
| 3.3.2 <i>Processos formativos pré-profissionais: família, teatro, escola e religião</i> .....               | 96  |
| CAPÍTULO 4: OS JOVENS ALUNOS, SUAS VIVÊNCIAS ESCOLARES E O ENSINO DE                                        |     |
| SOCIOLOGIA.....                                                                                             | 111 |
| 4.1 A condição de jovem aluno e os modos de apropriação da experiência escolar .....                        | 111 |
| 4.2 Quem são os jovens participantes da pesquisa? .....                                                     | 113 |
| 4.2.1 <i>Grupo Familiar</i> .....                                                                           | 117 |
| 4.3 Os Jovens Alunos e a Instituição Escolar .....                                                          | 120 |

|                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.4 Os jovens alunos e o Ensino de Sociologia .....                               | 125 |
| 4.4.1 O que é a sociologia para os alunos pesquisados? .....                      | 126 |
| 4.4.2 O ensino de sociologia, os jovens alunos e seus professores.....            | 130 |
| 4.4.3 Ensinar e aprender sociologia: os jovens alunos e o professor Michael ..... | 130 |
| 4.4.4 Ensinar e aprender sociologia: os jovens alunos e o professor Miguel.....   | 135 |
| 4.4.5 Finalizando o Capítulo .....                                                | 139 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS.....                                                         | 141 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....                                                  | 146 |
| APÊNDICES.....                                                                    | 151 |

## INTRODUÇÃO

Analisaremos nesta dissertação, o ensino de sociologia na educação básica, especificamente no ensino médio, tendo como foco de análise as ações dos principais sujeitos envolvidos nesse processo, a saber: professores e jovens alunos<sup>1</sup>. Ao adentrar em duas escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte, buscamos compreender de que maneira o ensino de sociologia reverbera na vida cotidiana desses sujeitos. Para tanto, construímos como objeto de pesquisa a seguinte problematização: como se constitui o fazer docente e discente em sociologia nas turmas analisadas e como os saberes que circulam no ensino de sociologia contribuem na formação destes sujeitos.

Esse problema de pesquisa emergiu a partir da minha prática como professor de sociologia na rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais e da minha experiência como membro do Observatório da Juventude (Programa de ensino, pesquisa e extensão da FAE/UFMG)<sup>2</sup>. Os sete anos de docência na rede estadual de ensino, como professor de sociologia, permitiram-me vivenciar e construir uma determinada compreensão da realidade escolar.

A cotidiana experiência docente e a convivência com jovens alunos na sala de aula, na escola e também fora dela tem me incentivado a levantar questões, pistas e indicativos sobre possíveis interlocuções e limites entre cultura escolar, ensino de sociologia, e os saberes e as demandas pautadas pelas juventudes que adentram a escola. Nesse mesmo sentido, a participação nos projetos de extensão do Observatório da Juventude da UFMG me aproximou de jovens ligados a vários movimentos sociais. Estes jovens traziam questões e temáticas que dialogam com o ensino de sociologia, tais como: acesso à cultura, uso do espaço urbano, identidades, direito à escola e universidade. Essas questões, de alguma forma, perpassam a proposta de pesquisa aqui apresentada.

---

<sup>1</sup>A opção de nomear em todo o texto os sujeitos discentes da pesquisa como Jovens Alunos não foi uma escolha arbitrária, sendo esta referenciada pela análise de Teixeira (2014), onde esta autora classifica os jovens como sujeitos do processo educativo, sendo estes adjetivados por diferentes dimensões de sua vida, sendo a condição de aluno apenas uma destas dimensões. Portanto, a própria expressão Jovens Alunos apresenta um posicionamento crítico a uma perspectiva lançada frente aos jovens dentro do ambiente escolar, que tenta enquadrá-los somente na condição de aluno ignorando as demais facetas de sua identidade.

<sup>2</sup> O Observatório da Juventude da UFMG é um programa de ensino, pesquisa e extensão da Faculdade de Educação (FaE) que, há mais de 10 anos realiza atividades de investigação, levantamento e disseminação de informações sobre a situação dos jovens da região metropolitana de Belo Horizonte, além de ajudar a promover o debate em torno desse universo.

O contato com os jovens ligados aos movimentos sociais, proporcionado pela extensão Universitária junto ao Observatório da Juventude, resultou em um trabalho de conclusão de curso da graduação em ciências sociais intitulado: “Juventudes da cidade periférica: Coletivo Semifusa de Ribeirão das Neves, um estudo de caso”. Neste trabalho, analisei perfis, práticas (inclusive de caráter educativo) e vivências de um grupo de jovens, membros de um coletivo cultural da cidade de Ribeirão das Neves, que militavam por mais acesso às políticas culturais em sua comunidade.

A trajetória acadêmica e a imersão na docência me levaram a inquirir acerca das relações existentes entre o que se discute sobre a condição juvenil heterogênea plural (tempos, espaços, culturas, subjetividades) na universidade e o modo como as juventudes se instituem e são constituídas no cotidiano escolar, no qual, muitas vezes, a condição de sujeito fica subsumida no papel de aluno.

Nosso entendimento é de que, ao analisar a prática cotidiana do ensino de sociologia e seus sujeitos, podemos contribuir para matizar uma visão unidimensional e naturalizada sobre o ser jovem e o ser aluno do ensino médio, muitas vezes expressa na instituição escolar, em seus projetos políticos pedagógicos, em seus currículos e na prática educativa de seus atores.

Minha experiência docente e minha inserção acadêmica na temática da juventude permitem inferir e corroborar com o que tem sido bastante debatido por pesquisadores da área da educação e juventude. Como informa Dayrell (2007), “ser aluno é tido como uma realidade dada, universal, identificada imediatamente como uma condição de menoridade, seja da criança ou do jovem, marcada por uma relação assimétrica com o mundo adulto”.

Mediante esse processo de naturalização, tendemos a ignorar que juventude e aluno são categorias socialmente constituídas, portanto mutantes, dinâmicas, que acompanham e marcam a sociedade nos espaços e nas relações onde estão inscritas. De tão natural que nos parecem ser, essas categorias pouco instigam a pensar o seu próprio processo de construção social, cultural, econômico e político.

O que as experiências empíricas de docentes e as pesquisas acadêmicas têm apontado, é que mudanças de perspectivas sobre os jovens alunos, envolvidos nos processos educacionais, podem nos aproximar das múltiplas realidades e experiências das juventudes na escola. Tal aproximação pode auxiliar aos docentes a superar uma cultura escolar que subjuga os saberes e as culturas juvenis e, assim, serem construídos, através de diálogos com os jovens alunos, processos educativos

que levem professores/alunos a verem mais sentido nas práticas escolares. Para tanto, é preciso romper com muros simbólicos e conceituais sobre a juventude no mundo escolar. Acreditamos que os estudos sobre o ensino de sociologia e a sua relação com as vivências dos jovens alunos podem contribuir nesse debate.

Por isso, reafirmamos a pergunta que permeia este trabalho, ao buscar compreender como se opera a interlocução entre as propostas curriculares para o ensino de sociologia e as vivências dos jovens alunos, tendo a prática docente como mediadora dessa interlocução. A relevância em investigar a articulação entre ensino de sociologia, juventudes e as vivências dos jovens alunos, fundamenta-se em alguns diagnósticos como o evidenciado no “Estado da Arte sobre Juventude na Pós-graduação Brasileira” (SPOSITO, 2009), que apontou a ausência deste debate nas pesquisas realizadas no período entre 1996 e 2006. Há uma lacuna, em especial, nos estudos que se propõem a analisar o cotidiano de jovens alunos e professores em sala de aula.

Sobre os estudos relacionados ao Ensino de Sociologia na educação básica podemos constatar também uma lacuna como nos informa Maçaira e Handafas (2013) que ao analisarem o Banco de teses e dissertações da CAPS, trabalho que iremos explorar de forma mais aprofundada no capítulo sobre a contextualização do Ensino de Sociologia na Educação Básica, mostram que no período que compreende entre os anos de 1993 e 2012 foram totalizados um número de 43 trabalhos acadêmicos ligados ao Ensino de Sociologia na educação básica, indicadores diminutos tendo em vista o grande número de cursos de graduação em Ciências Sociais no Brasil. Com relação a abordagem realizada por estes estudos observou-se que pouco mais da metade desses trabalhos estavam ligados a prática docente e nenhum analisava a perspectiva dos jovens sobre o ensino de sociologia. Portanto, o campo de análise ligado a interlocução das categorias docência, juventudes e às vivências dos jovens alunos e sua relação com a escola e especificamente o ensino de sociologia na educação básica mostrou-se pouco explorados no debate acadêmico, o que destaca a demanda por estudos focados nessas temáticas.

Outro aspecto que sustenta nosso interesse investigativo tem lugar na prática docente, especialmente no que se refere à “aplicabilidade” das Orientações Curriculares para o ensino médio (OCEM) do Ministério da Educação (MEC) e do Conteúdo Básico Comum (CBC) da Secretaria de Educação do Estado de Minas

Gerais (SEE/MG). Tais documentos são direcionados ao exercício da prática do ensino de sociologia.

Uma leitura preliminar desses documentos nos informa que os estudos sobre juventude e a sua relação com as vivências dos jovens alunos são propostos como temáticas pontuais e acabam sendo tratados de maneira estanque no currículo de sociologia do ensino médio. Todavia, há uma forte discussão acadêmica sobre o ensino de sociologia em relação à temática da juventude, de forma particular sobre o ofício do aluno (PERRENOUD, 1995) e a própria contradição existente entre a condição de ser aluno e ser jovem dentro das instituições escolares, que indica o potencial de uma abordagem mais abrangente e mais complexa sobre essas interações.

Por fim, buscamos, a partir das problematizações que se prosseguiram no decorrer da pesquisa e da bibliografia estudada, análises que sinalizassem a centralidade dessa interlocução entre aquilo que se ensina no ensino de sociologia e a vivência cotidiana dos jovens alunos.

No que se refere aos aspectos metodológicos da pesquisa, os quais serão mais bem detalhados no próximo capítulo, cabe ressaltar que minha atuação como professor de sociologia da rede pública e a imersão acadêmica na temática de sociologia da juventude, certamente “contaminam” meu olhar sobre o campo de pesquisa e seus sujeitos. Tendo explicitado isso, considero necessário o exercício da escuta compreensiva como elemento fundamental para apurar meu olhar e minha compreensão sobre os sentidos que efetivamente os sujeitos (professores e jovens alunos) atribuem a suas experiências frente às Escolas, em especial ao ensino de sociologia, e à relação entre o que se ensina o que se vive e o que se aprende. Dito isso, inscrevemos a seguir a estrutura desse trabalho.

No primeiro capítulo, buscamos explicitar como se construiu historicamente o campo disciplinar do ensino de sociologia na educação básica. Apresentamos o longo percurso que essa disciplina percorreu até atingir o *status* de obrigatória na etapa final da educação básica, o ensino médio. E, em seguida, apontaremos um breve levantamento das expectativas lançadas sobre o ensino desta disciplina. No segundo capítulo, fizemos a descrição do caminho percorrido pela pesquisa, descrevendo a metodologia, apresentando como chegamos aos sujeitos participantes da pesquisa e explicitando nossas opções pelos procedimentos

metodológicos definidos para a pesquisa junto a estes sujeitos. Por intermédio destes sujeitos, obtivemos os dados que serviram como base para nossas análises.

O terceiro e o quarto capítulos são dedicado(s) a uma análise das informações coletadas na observação, nas entrevistas e questionários. Nestes capítulos, conseguimos um maior diálogo com as teorias que fundamentaram nosso trabalho, no sentido de compreender o que “os dados” têm a nos dizer, e recorreremos aos sujeitos entrevistados, buscando interpretar como esses se fazem docentes e jovens alunos, na prática pedagógica de sociologia no ensino médio. Por fim, nas considerações finais, trazemos algumas conclusões, permeadas pelos avanços e limitações naquilo que foi possível.

Para melhor justificar a escolha do objeto aqui analisado e o lugar do pesquisador dentro do contexto da pesquisa a seguir apresento um memorial reflexivo de construção da genealogia do pesquisador/professor buscando relacionar elementos da vida familiar, escolar, profissional e acadêmica com o objetivo de melhor elucidar as escolhas e posicionamentos adotados no exercício da pesquisa. Cabe lembrar que este texto foi produzido originalmente como atividade proposta pela disciplina “Ensinar um ofício. Os professores diante do saber. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério” do Curso de Mestrado Profissional FaE/UFMG ministrada pela Professora Maria Amália de Almeida Cunha. Este exercício devido a sensibilização e clareza proporcionada mostrou-se como um excelente instrumento para auxiliar na apresentação desse trabalho e as opções metodológicas adotadas, especialmente na construção do capítulo 3 desta dissertação, dedicado a compreender as posturas e os valores adotados pelos professores pesquisados no exercício de suas docências em sociologia.

#### Memorial do Professor /Pesquisador

As primeiras lembranças que tenho da escola não são muito boas. Como eu não frequentei a pré-escola, naquela época nem se pensava em ensino infantil na rede pública e minha família não dispunha de condições financeiras para pagar uma escola particular, comecei a ser alfabetizado em casa. Senhora Maria Inez, minha mãe a quem coube essa função, sempre me contou com muito pesar e até mesmo com certa mágoa que só estudou até a quinta série do ginásio (hoje sexto ano), dizia sempre que gostava muito de estudar, inclusive cursou a quinta série por três

vezes, mesmo sendo aprovada nos anos anteriores simplesmente para não parar de estudar. Como morava no interior e perto de sua casa só havia a modalidade de ensino que hoje chamamos de anos iniciais do ensino fundamental, teve que abortar sua carreira escolar precocemente. A sua única possibilidade de continuar estudando seria ir para Caratinga, cidade mais próxima de Córrego Novo, onde morava. Mas, meu avô, logo, afastou esta possibilidade sob a crença de que “menina na cidade vai é procurar homem”. Minha mãe acabou sendo mais uma vítima do machismo que ainda hoje destrói sonhos.

Mas mesmo com seus limitados conhecimentos e nenhuma ciência sobre métodos de alfabetização, dona Maria Inez fez um excelente trabalho. Pois, quando ingressei na escola pública, aos sete anos, já sabia ler algumas palavras e escrever letra cursiva.

Para minha expectativa de menino, ao entrar na escola, logo percebi que nada do que eu já sabia foi levado em consideração, tive que voltar ao começo. Como a maioria das crianças “não sabiam quase nada”, a professor Edir começou a ensinar tudo do zero. Eu achava aquele negócio de ligar pontinho, R de ratinho e outras atividades que eram ministradas em sala de aula muito entediante e realmente me lembro de ter ficado frustrado com a dinâmica das aulas, mas, estar convivendo com outras crianças era o máximo, tinha uma menina moreninha linda, acho que o nome dela era Débora, nunca conversamos, mas, me apaixonei de cara.

O fato mais marcante neste ano ocorreu durante a avaliação bimestral que consistia em uma prova que nos questionava sobre o nome do bairro, nome da escola, nome da professora etc. Neste dia, eu não sei por que e nem como tive a seguinte ideia, resolvi deixar a ficha que continha essas informações em baixo da carteira e fui copiando estes dados para a prova. Quando a professora Edir percebeu o que eu estava fazendo veio com uma imensa raiva sobre mim, pegou a ficha e esfregou em meu rosto. Fiquei apavorado, afinal estava apenas com sete anos de idade. Na época não contei esse evento à ninguém, mas, conversando hoje com minha mãe, ela relatou que meu comportamento mudou bastante do meio do ano pra frente, ou seja, depois do acontecido, segundo ela eu não dormia a noite direito, queria ficar estudando e quando dormia sonhava e brigava com a professora Edir. Por várias vezes minha mãe compareceu a escola para saber o que estava acontecendo e tentar entender porque eu estava tão apreensivo e inseguro com meus estudos.

Mas, como tudo que é mal passa, o ano acabou fui aprovado, um privilégio, porque, um número significativo de alunos não “passavam de ano”, eram rotulados como reprovados. No ano seguinte, ingressei em uma sala de segundo série, ótima. Tia Eliza era um amor de pessoa, muito carinhosa, os alunos a adoravam. Também, foi à primeira vez que eu fui da sala da Nívia, minha esposa, amor que dura quase uma vida toda. Mas, os problemas não haviam acabado. Por ser muito atenciosa e uma excelente profissional, Tia Eliza detectou rapidamente que eu não estava muito bem, varias vezes, naquele ano, minha mãe foi chamada para ficar ciente sobre minhas dificuldades em focar a atenção nas aulas. Segundo a professora, eu ficava distraído, com olhar distante e absorto. Acho que até virei um caso especial. Lembro-me, que por varias vezes fui chamado na sala da direção para ser atendido por uma Inspetora chamada Carmem, a qual ministrava aulas exclusivas. Eu tinha até um caderno só para anotar as lições que ela me passava. Ao final do ano, não deu outra, recuperação em Português. Lembro que minha mãe ficou muito preocupada, mas, eu gostei muito. Ficar com a Tia Eliza dedicando uma semana só para mim foi muito bom. Na sexta- feira, fiz uma prova ela corrigiu, me deu um abraço e falou que eu havia sido aprovado. Em casa, mostrei a prova para minha mãe, ela me abraçou chorando, lembro-me que não entendi nada do que havia ocorrido.

Um novo ano começou como nem tudo que é bom dura para sempre, fiquei na sala da Professora Edir novamente. Como não havia ido muito bem no ano anterior fui alocado para uma sala de repetentes. Tinha nove anos e havia pessoas com até dezesseis anos na turma. Dentre esses meus novos colegas, um rapaz por nome Bruno, despertou-me grande curiosidade, havia tomado sete “Bombas”, era assim que os professores se referiam a reprovação, quatro no primeiro ano e três no segundo. Mas, naquele ano, como eu, Bruno era novato terceira série dos anos iniciais. Fiquei muito impressionado com o caso dele, e o mesmo não parecia se importar com aquela situação. Este rapaz já tinha uma condição boa econômica. Trabalhava com seu pai, em uma banca de eletrônicos, no centro da cidade, a qual eram proprietários. Sempre dizia a gíria da época “Sou autos camelô fí”.

Considero que esta foi, talvez, a turma mais “difícil” se comparada com a turma do primeiro ano. A professora Edir, a qual já foi apresentada, mostrou-se cada vez mais agressiva. Certa vez, um colega chamado Wandreu fazia um barulho com a boca enquanto a matéria era explicada e ela o fez parar com uma tapa no rosto.

No outro dia, a mãe do garoto compareceu a escola, naturalmente muito brava. A professora, não só negou que tinha agredido o garoto como levou a mãe do menino na sala e nos questionou se alguém a havia visto dar o tapa no rosto do garoto. Ninguém teve coragem de confirmar a história, deixando o garoto ficar como mentiroso. Nada foi feito e a professora Edir continuou ministrando aulas para turma normalmente.

O ponto interessante da minha trajetória escolar foi que a minha escolha profissional começou a ser feita na quinta série dos anos iniciais. Neste ano eu conheci a biblioteca da escola e não sei porquê entre aquela grande quantidade de livros de literatura diversa, fui a uma estante lá no fundo e escolhi um livro da coleção “Pergunte ao José” que tinha o seguinte título “ O que é Comunismo”. Eu adorei aquele livro, pois, possuía uma linguagem simples, mas, que instigava o leitor, questionava a desigualdade social e dizia como grandes homens na história, dentre eles Karl Marx, dedicaram suas vidas para tentar superar a desigualdade entre os homens. Depois deste livro comecei a ler todos os livros da coleção como O que é capitalismo? O que é socialismo? O que é Burocracia? O que é Arte? O que são drogas? Etc. Um episódio que me marcou neste período, foi um dia em que na hora do recreio entrei na biblioteca para olhar um livro e fui insultado pela professora que estava “tomando conta da biblioteca”, ela alegava que aquele horário não era para menino ficar ali. Lembro-me que mesmo não tendo dito nada a ela, fiquei muito revoltado e até comentei com o colega: “de que forma queriam incentivar a leitura se a biblioteca não é lugar pra menino dentro de uma escola?”. Confesso, cheguei a dizer: “É por isso, que no Brasil todo mundo é burro”.

A partir destas leituras obtive sucesso nas aulas de história e geografia, nas quais passei a ser elogiado pelos professores e ser considerado Nerd pelos outros alunos. Não era bom em português, nem em matemática, como a maioria de meus colegas, gostava de ciência, mas, apesar de não ter aprendido muita coisa na escola, mas, me destacava nas áreas de humanas.

No sexto ano “o que pegou mesmo” foi à socialização, fiquei em uma turma em que meus colegas me apresentaram o mundo da música, em especial o rock nacional. Até então, como qualquer outro garoto normal da periferia eu gostava de funk, que na época, sua letra não era tão carregada do apelo sexista como o é na atualidade. O funk daquela época, apesar de não ser um ritmo da elite, era marcado, inclusive, por uma crítica social nos temas das músicas, como o clássico “Eu só

quero é ser feliz andar tranquilamente na favela onde eu nasci...”. de todo modo, o convívio com esses novos colegas, que por sinal, odiavam funk, me levou a conhecer bandas como Titãs, Engenheiros do Hawai, Legião Urbana, Capital Inicial etc. As músicas destes grupos que eram idolatradas por esse grupo da sala de aula. Suas letras tratavam de temas como revolta contra o sistema, injustiça, má qualidade da escola, violência, amor (nem sempre correspondido) etc. Não sei explicar direito, mas o contato com este novo seguimento cultural mudou muito a minha mentalidade, passei a ter ídolos que tinha um perfil de classe média, que haviam cursado faculdade e eram muito críticos frente o mundo e como todo fã queria ser semelhante aos meus ídolos. Já naquela época, falávamos em continuidade dos estudos, cursar uma faculdade. Nesta mesma ocasião, comecei, inclusive, a escrever alguns poemas. Havia também a ideia de montar uma banda, o que veio a se concretizar no ensino médio. Os últimos anos do ensino fundamental foram muito bons. Apesar de ano seguinte, nossa turma ter sido separada, mantivemos o contato e ainda sou muito amigo de alguns colegas daquela época.

O início do ensino médio foi bastante tumultuado. Como na escola que eu sempre estudei não havia essa modalidade de ensino, tive que me transferir para uma escola distante da minha casa. Era uma peregrinação diária de seis quilômetros a pé ou de carona quando “rolava”, não havia transporte escolar, mas tudo era festa. Naquele período eu já trabalhava em uma farmácia, então, não podia esperar muito por uma carona, assim tinha que vir a pé mesmo. Aliás, trabalhar para mim foi ótimo. As pessoas me viam com mais seriedade, era chamado de farmacêutico, tinha meu dinheiro e realmente aprendi muitas coisas na farmácia, inclusive, fui obrigado a ler todas as bulas de remédio do estabelecimento, o que acabou sendo uma grande bagagem literária, além de me ajudar muito nas aulas de biologia e química.

A nova escola era bem diferente, a “galera” era mais madura e percebemos que as meninas da nossa sala não eram mais meninas. Infelizmente, foram os caras veteranos da nova escola que perceberam isso na prática, realmente as mulheres amadurecem bem antes de nós homens. Neste ano tive um problema sério com a professora de geografia, o que acabou motivando, já no segundo semestre, minha saída desta escola. Durante uma das aulas desta disciplina em que estávamos estudando acerca da Guerra Fria, à professora fez um quadro generalizando o cenário político da época da seguinte forma: Capitalismo é igual a democracia e socialismo é igual a ditadura. Eu prontamente, como um bom comunista, levantei a

mão e falei que isso não estava certo citando o exemplo do Chile em setenta que era governado por Salvador Allende um socialista eleito democraticamente e havia sido deposto por Augusto Pinochet com o apoio dos Estados Unidos. A professora não reagiu bem, ela disse que não conhecia essa história e que no livro estava daquele jeito. O grande problema é que ao final da aula, fui conversar com ela sobre faculdade e perguntei onde ela havia estudado. Juro que realmente não tinha nada haver com o assunto da aula. Eu realmente estava querendo obter informações sobre faculdades, mas a professora não entendeu assim. No dia seguinte começou a aula me advertindo na frente de toda a turma, falando que eu estava questionado sobre a sua capacidade de ensinar. Para mim foi um momento bastante constrangedor, naquele dia pensei seriamente em me transferir para outra escola com medo de ser perseguido pelos professores, na época já sabia que esse tipo de caso rende muito entre os professores e que eles costumam adotar posturas rígidas frente a esses tipos de acontecimentos. O interessante é que hoje essa professora é minha colega de trabalho atualmente e por sinal é um amor de pessoa. Até hoje não tive coragem de perguntar se ela se lembra do acontecido. Um mês depois deste episódio, realmente mudei de escola. Na verdade mudei de escola outras duas vezes. Ficava entediado e mudava de escola. Isso ocorreu até que uma escola ao lado da minha casa começou a oferecer a modalidade de ensino médio à noite. Matriculei-me nesta instituição de ensino e cursei os últimos dois anos do ensino médio ali mesmo.

Nesta escola tudo foi realmente fácil para mim, pois não era exigido e mesmo sem me esforçar nada era considerado um dos melhores alunos da escola. Lembro-me que certa vez, minha mãe foi à uma reunião e ficou muito orgulhosa com todos os professores lançando grandes elogios a minha atuação como aluno. Diziam que eu era muito participativo, realizava todas as atividades e tinha opiniões maduras sobre os temas apresentados, acho que devo isso novamente ao trabalho, pois, lá eu era uma espécie de "faz tudo" e isso me ajudou muito a entender o mundo.

Outro ponto interessante desta fase foi ter participado do grêmio estudantil. Fui nomeado diretor cultural e conseguimos fazer vários eventos culturais na escola, como um festival com bandas da região, uma rádio na hora do recreio e uma exposição de quadros. Mas, como eu tenho como característica arrumar problemas por me interessar em saber mais e exercer o conhecimento adquirido, um dia, a equipe do grêmio foi convidada a participar de uma reunião de professores. Durante

o encontro a diretora solicitou que nós ajudássemos a colocar nossos colegas para dentro de sala, ao final do intervalo. Respondi prontamente que segundo o estatuto do grêmio esta instituição era para representar e não oprimir e nem regular os alunos. Depois deste evento não tivemos muito apoio da direção em nossas ações. Desta vez, eu realmente acho que eu poderia ter ficado calado, mas, eu não entendia muito de política e achava que a gestão democrática nas escolas existia de verdade. Que inocência não?

Neste período realizei a minha escolha profissional, sempre quis ser professor na época não havia esse discurso depreciativo sobre a profissão, pelo menos esse discurso não chegava aos alunos. Mas tinha uma grande questão, queria fazer história, mas não gostava de história antiga, a outra opção era geografia, mas eu só gostava de geopolítica e não era muito fã de geografia física. Ficou a cabo da mãe de uma ex-namorada, que era pedagoga, equacionar esta questão, por sinal a única pessoa próxima a mim que havia cursado o ensino superior, ela me recomendou fazer sociologia que era um curso que estudava história moderna e tratava de problemas sociais contemporâneos. Acolhi a sugestão de pronto e nunca mais pensei em fazer outro curso na minha vida, tenho até medo dessas minhas certezas. Mas, o fato de no terceiro ano ter estudado sociologia e conversado muito com o professor ajudou a consolidar essa escolha, mesmo que nas aulas a gente tratasse basicamente da vida e obra dos clássicos, gostei muito da disciplina.

Terminado o ano, nem tentei o vestibular, sabia que não tinha a mínima condição de passar na UFMG que era a única opção de cursar uma universidade de forma gratuita, pagar eu nem cogitava por que a mensalidade na PUC, única instituição privada que oferecia esse curso era 900 reais e eu recebia bem menos que isso. No ano seguinte ingressei em um cursinho pré-vestibular, possuía uma rotina bastante puxada para um jovem de 18 anos. Acordava às cinco e meia da manhã pegava o ônibus lotado, chegava as sete no cursinho, voltava para casa ao meio dia, demorava uma hora para ir e outra para voltar se não tivesse trânsito, almoçava e corria para o trabalho. Iniciava a jornada de trabalho às treze horas e encerrava às vinte e uma horas. Ao chegar em casa, localizada ao lado do trabalho, tentava revisar a matéria até que “Morfeu me abraçasse”. No primeiro ano de cursinho cometi o mesmo erro que todo aluno mal instruído cometeria, estudei apenas o que eu gostava, ou seja, história e geografia. Lá encontrei um monte de amigos que tinham a mesma opinião e no final do ano fiz o vestibular da UFMG.

Nem vi a prova, mas, já tinha consciência que não seria aprovado, as defasagens obtidas na escola não poderiam ser superadas em um ano de estudo, na verdade o grau de dificuldade do vestibular era tamanho que naquele ano me contentaria apenas em conhecer alguém, que com as mesmas condições que a minha tivesse sido aprovado naquele exame. E, realmente, ninguém do meu ciclo de amizades que realizou a prova naquela época foi aprovado.

No segundo ano de cursinho me dediquei mais intensamente, inclusive nas matérias que não possuía muita intimidade, lembro que neste ano inteiro conversei apenas com duas pessoas na sala em que estudava; Para quem me conhece sabe como isso deve ter sido difícil. No período da tarde, quando não havia muito movimento na farmácia ficava lendo as apostilas, neste sentido, meus padrões eram bem compreensivos, apesar de não oferecer o benefício ou o direito de folgar aos finais de semana, nem em feriados. Estudava todos os dias. Ao final do ano, veio o vestibular, passei para segunda etapa, mas não fiquei muito bem colocado, minha nota foi justamente a nota de corte, estudei para segunda etapa sem muita esperança e não passei. Nenhuma surpresa.

Após um ano sabático recomecei a fazer o curso preparatório com a mesma dedicação, acordava cedo, dormia tarde, todos os finais de semana dedicados aos estudos e na sala de aula foco total. Veio o vestibular, obtive uma nota excelente, vinte pontos acima da nota de corte, praticamente já havia passado, realizei o preparatório para segunda fase do vestibular muito confiante, mas quando saiu o resultado final foi uma decepção. Não obtive sucesso na prova escrita, e a vantagem que eu havia adquirido na primeira etapa não foi suficiente para garantir a minha aprovação. Fiquei muito chateado, mas ainda tive forças para consolar a minha mãe que não aceitava o fato de eu ter me dedicado tanto, por todos esses anos e sem nenhuma recompensa.

Mas a farmacêutica da drogaria em que trabalhava me alertou da possibilidade de ser chamado como excedente se alguém desistisse da vaga do curso, pois, pelo fato de minha nota ter sido tão alta poderia ter esperança. Lembro-me de estar muito cansado de todo aquele processo, havia decidido se caso não fosse aprovado daquela vez, iria fazer um curso técnico e pronto. Mas, já na primeira chamada para o curso de Ciências Sociais da UFMG três pessoas desistiram e como eu era o primeiro excedente fui chamado para realizar a matrícula no segundo semestre do ano de 2006.

Ao ingressar no curso de Ciências Sociais da UFMG, apesar de estranhar a grande carga de leitura, me adaptei muito bem. Como era mais velho que os demais alunos, que em média tinha entre 18 e 20 anos, sendo que eu já possuía 24 anos, tinha a maturidade ao meu favor além do acúmulo de estudos, pois como havia começado cedo a estudar os temas tratados na área e durante os anos de pré-vestibular adquirido uma sólida base em história e geografia e consequentemente conhecimentos sobre sociologia, antropologia, ciência política e economia etc., não tive maiores dificuldade em me adaptar ao curso, inclusive fui considerado destaque pelos professores e colegas. As pessoas sempre me perguntavam como eu conseguia me lembrar de detalhes de pé de página, eu não explicava, mas na verdade havia decorado as apostilhas de história e de geografia em meus quatro anos de cursinho.

Realmente eu me encontrei nas Ciências Sociais, mesmo o curso possuindo um caráter acadêmico e nada prático. Tive uma excelente formação, os professores eram muito bons, mesmo que maioria possuísse pouco trajeto didático, a dinâmica do curso e a interação como os colegas exigiam que estudássemos muito, no curso uma coisa surpreendente é que todos eram muito dedicados e se esforçavam ao máximo sem exceção, mesmo sem sofrer pressão por parte dos professores, parece que as pessoas realmente estavam ali por que se identificavam com o curso. Gostava muito de tudo e tive muito tempo para me dedicar a vida acadêmica, pois já no primeiro período resolvi largar o emprego para me dedicar exclusivamente aos estudos. Considero ter feito uma excelente escolha. O seguro desemprego garantiu e seis primeiros meses e arrumei um estágio na biblioteca no segundo semestre para guardar livros. A convivência com os colegas era um aprendizado a parte, na verdade o curso inconscientemente se dividia em guetos. Havia os que optavam pela Ciência Política composto pelos estudantes mais centrados e que menos se vinculava as correntes políticas, os antropólogos com ar mais aristocrático e sociólogos mais envolvidos com questões políticas e movimentos sociais. Eu e um grupo de amigos de origem das classes populares ficávamos no sub-gueto da sociologia da educação, éramos os loucos que mesmo tendo a oportunidade de escolher outros caminhos optávamos por ir para escola pública, em parte por opção política em parte por necessidade, eu particularmente me interessei pelo campo da sociologia da educação e me encantei com o trabalho de Bourdieu, até por auto identificação, pois ele era o Homem de *habitus* clivado.

Diante da escassez de profissionais no mercado de trabalho da educação, principalmente pela defasagem de professores da disciplina de sociologia, conseguíamos já nos primeiros períodos ministrar aulas na rede pública como professores designados, mesmo sem ter cursado uma disciplina de licenciatura assumíamos o desafio de ministrar aulas para quatro, dez, até dezesseis turmas de ensino médio. Especialmente, tive sorte em meu início de carreira docente, na primeira vez que assumi um cargo vago no estado para ministrar aulas de sociologia, antes já havia ministrado aulas, mas por curtos períodos como professor substituto, foi no mesmo período que consegui uma bolsa como estagiário no Observatório da Juventude na faculdade de educação. A extensão universitária para mim teve um peso semelhante à própria graduação, participei de vários projetos sempre envolvendo o trabalho com jovens. Neste percurso obtive contato com varias metodologias de trabalho com o público juvenil e muitas destas incorporei a minha prática docente. Entre os vários projetos de extensão que participei destaco o Projeto Interagindo, formação realizada junto aos jovens ligados a Cruz Vermelha que estavam lotados na UFMG. Nossa equipe era formada por um grupo de estagiários sobre a coordenação da professora Licinia Maria Correa e depois sobre a coordenação da Professora Cirlene, nesse projeto tivemos a oportunidade de experimentar e colocar a prova todas as nossas convicções sobre práticas educativas. Este exercício contribuiu de forma expressiva para que eu adotasse uma postura reflexiva frente as minhas práticas pedagógicas. Lembro-me de varias reuniões que juntos discutíamos os limites e as possibilidades da formação, tivemos de lidar com a frustração de uma proposta apresentada nos encontros de não obter o resultado desejado e repassar tudo novamente para o próximo encontro como os jovens.

No observatório da Juventude entendi a importância de levar em conta os sujeitos alvos do processo educativo e a necessidade de adaptar os conteúdos presentes no currículo à realidade dos jovens alunos com que trabalhava. Avalio que se não fosse o contato com o Observatório da Juventude, minha vivência no curso de licenciatura e na Faculdade de Educação seria semelhante aos dos meus colegas da FACICH, que achavam que ali era apenas um local onde se ministrava conteúdos superficiais sobre temas que em nossa faculdade eram tratados com bem mais profundidade. Assim, não tive na escola a fase de tentar reproduzir os conteúdos aprendidos na graduação para os alunos e não compreender o porquê

dos educandos acharem aquilo um tédio. O contato com o Observatório da Juventude e especialmente com a teoria e a pessoa do professor Juarez Dayrell ajudou-me desde os primeiros momentos da minha carreira como docente a adotar uma postura reflexiva frente as minhas praticas pedagógicas e meus educandos. Especialmente, sinto-me privilegiado, pois a extensão universitária permitiu que adquirisse um olhar sensível as questões que envolvem as juventudes, dentro das suas múltiplas facetas presentes no ambiente escolar. Tudo isso me permitiu encontrar caminhos para obter relativo sucesso em minhas aulas, a partir do movimento de buscar entender a realidade dos jovens alunos com os quais trabalhava e assim construir junto com os mesmos, metodologias de ensino que busque realizar uma ponte entre a realidade dos jovens e os conteúdos presentes no currículo de sociologia.

Portanto, a trajetória acadêmica que percorri favoreceu adoção de uma prática docente reflexiva. A experiência vivida na extensão universitária, que como descrevi acima, na minha vivência em sala de aula, no papel de professor, foi muito rico. Mas em minha vivência como professor jamais abandonei o ofício de sociólogo, o que permitiu utilizar o olhar refinado de pesquisador da área das ciências sociais para buscar entender os problemas enfrentados pelas escolas em que trabalhei e por meus jovens alunos. Assim, ao invés de assumir uma postura de lamentação frente às dificuldades enfrentadas pela educação pública em nosso país, busquei sempre o movimento de tentar entender por que o sistema, a escola e minhas aulas não estavam funcionando e como deveriam repensar as práticas e metodologia de ensino para que minimamente obtivesse sucesso em minha docência. Essa postura ajudou-me a não adoecer e nem perder o prazer de ser professor, o que modéstia parte foi reconhecido por todas as equipes de direção com que trabalhei, as quais apresentaram sempre um retorno positivo frente o meu trabalho junto aos alunos.

Por fim, cabe ressaltar o salto de qualidade que o ingresso no Mestrado Profissional da faculdade de Educação proporcionou neste processo de adoção de uma postura reflexiva como professor. Todas as disciplinas que cursei até aqui, sem exceção, potencializaram esta postura e me instrumentalizaram para ser um profissional que pensa ativamente os desafios de ser professor/educador. O mestrado profissional reforçou em mim a ideia de que devo pensar a educação globalmente, mas agir localmente. Acredito que esta postura seja um grande gatilho na superação da alienação e sentimento de impotência que aflige a classe dos

profissionais da área de educação básica em nosso país. Como destaque gostaria de citar duas disciplinas do Pro-Mestre que foram de extrema relevância para aguçar minha postura reflexiva frente à prática docente.

A primeira foi a disciplina ministrada pela professora Renata Aspin intitulada “Educação e Resistência”, onde problematizamos nossas práticas docentes intensamente. Lembro-me que entre alentos e desconfortos motivadas pelas discussões ali realizadas a partir de uma bibliografia um tanto quanto inusitada, da qual partíamos da filosofia de Guattari, Deleuze e Foucault para analisar as relações de poder que se instalam dentro das instituições escolares. Lembro que uma síntese das discussões foi a sensação que todos tivemos no final da disciplina que dialogava diretamente com as sábias palavras de Paulo Freire “Não queremos destruir as escolas, só queremos muda-las completamente”.

A outra disciplina que gostaria de evidenciar, sem demagogia, foi a disciplina “Ensinar e aprender na perspectiva da relação com o saber”. Nessas aulas encontrei uma bibliografia que apontava para uma perspectiva sobre o fenômeno educativo, que como professor da educação básica, sempre havia procurado e até então não obtivera contato. Os autores nos vários textos ali apresentados buscavam analisar a educação como ela de fato é e não como na literatura acadêmica habitual que tive acesso até então realizava sempre ao analisar a educação pelo viés de como ela deveria ser. Sempre tive problema com esta última linha de estudos a qual analisava a educação como ela deveria ser sem um efetivo conhecimento das práticas e contextos escolares, esta perspectiva, na minha avaliação, distanciava os professores e demais atores do chão da escola dos discursos apresentados pela academia, ainda mais, criava uma oposição desta frente os mesmos, na medida em que entendiam que estes discursos buscavam prescrever para os profissionais da educação receitas utópicas para a solução de seus problemas reais.

Termino parabenizando o corpo docente pelo esforço de pesquisa e didática para nos apresentar análises tão ricas sobre “a educação como ela é”. Sem sombra de dúvida o contato com o trabalho de autores como Gaultier, Charlot, Tardif, Perrenoud e Novoa me tornaram um professor mais reflexivo. Entendo que esta bibliografia deveria fazer parte obrigatória dos currículos de nossos cursos de graduação em licenciaturas. Certamente as análises realizadas por estes autores poderão instrumentalizar nossos novos professores, permitido que os mesmos

adotem uma postura reflexiva frente aos desafios que futuramente vão enfrentar em sua carreira docente.

## CAPITULO 1: IDAS E VINDAS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Neste capítulo, dedicamo-nos ao debate sobre o ensino de sociologia, referenciando nossa análise na produção científica que trata do ensino de sociologia na educação básica. Para tanto, fazemos um breve histórico desse campo disciplinar e das perspectivas que se apresentam para o ensino de sociologia no ensino médio. Assim, iniciamos o capítulo a partir de um panorama sobre a produção científica voltada para a área de ensino de sociologia, discussão esta que se mostra fundamental frente ao trabalho que é desenvolvido ao longo dessa dissertação, pois aponta pistas que nos ajudam a entender o lugar que o ensino de sociologia ocupa hoje nas escolas e na academia e seus cursos de licenciatura.

Em seguida, realizaremos um breve levantamento do histórico desse campo disciplinar que remontará o longo caminho que levara a disciplina de sociologia a atingir o *status* de obrigatória em todos os currículos estaduais no final dos anos 2000. Apresentamos ainda, um balanço crítico motivado pelas discussões realizadas por Sarandy (2002), o qual se utiliza da análise de dois períodos históricos distintos para descrever o processo de distanciamento, nas últimas décadas, entre o ensino de sociologia na educação básica e na academia. Processo este que ocorreu a partir da década de 1960, denominado pelo autor de *Insulamentos Acadêmicos das Ciências Sociais*<sup>3</sup>, fenômeno ocorrido após a consolidação da sociologia como disciplina com *status* acadêmico e que resultou no distanciamento das ciências sociais da educação básica e na democratização dos conhecimentos produzidos a partir das análises de seus pesquisadores, limitando-os ao ambiente restritamente acadêmico.

Por fim, realizaremos uma discussão sobre as possibilidades para o ensino de sociologia no ensino médio. Discussões que ganharam fôlego após a institucionalização da disciplina sociologia como obrigatória, trazendo para os profissionais envolvidos com o ensino dessa disciplina, o desafio de compreender como essa deve (ria) ser apresentada aos jovens alunos de todo o Brasil. Para tanto,

---

<sup>3 3</sup> Insulamento acadêmico consistem em um termo formulado por Sarandy (2002) o qual se refere ao isolamento dentro do ambiente acadêmico enfrentado pelas ciências sociais desde sua institucionalização como disciplina acadêmica com a criação dos primeiros cursos de pós-graduação na década de 60 o que segundo sua análise promove a invisibilidade das questões ligadas ao ensino no campo das ciências sociais.

realizaremos análises de documentos que norteiam o ensino de sociologia nos âmbitos nacional e estadual.

## **1.1 O Estado da Arte nos estudos sobre ensino de sociologia no Brasil**

A primeira aproximação nesse tema pode ser realizada a partir da análise do trabalho de Maçaira e Handfas (2013), intitulado: *Estado da Produção Científica Sobre o ensino de sociologia na Educação Básica*. Nesse trabalho, as autoras realizam um balanço dos estudos produzidos no campo entre os anos de 1993 e 2012, totalizando 43 trabalhos, sendo 41 dissertações e duas teses.

As categorias utilizadas para a análise da pesquisa realizada por estas autoras foram agrupadas em três segmentos, a saber: identificação (autor, título e ano de defesa), origem e circulação do conhecimento (programa de pós-graduação, orientador e banca) e perfil teórico e metodologia da pesquisa (objeto/tema, referencial teórico e técnica de pesquisa).

Para facilitar a análise e constatar o progresso dos estudos ligados ao ensino de sociologia no recorte de tempo abordado pela pesquisa (1993 a 2012), as autoras dividiram o período analisado em três momentos distintos.

No primeiro momento, foi analisado o período que contempla os anos (de 1993 a 1999), tendo como referência o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esta fonte, consultada pelas autoras, apontou a produção de 4 (quatro) trabalhos ligados ao ensino de sociologia, sendo 3 (três) destes realizados em programa de pós-graduação de faculdades de educação e 1 (um) realizado por pesquisador vinculado ao programa de pós-graduação de cursos de ciências sociais.

O segundo período analisado vai do ano 2000 a 2006. Nesse período, as autoras verificaram a existência de 13 trabalhos ligados ao ensino de sociologia, sendo 6 (seis) trabalhos ligados a programas de pós-graduação em faculdades de Educação, 6 (seis) trabalhos oriundos de programas de pós-graduação vinculados ao Curso de ciências sociais e um trabalho apresentado em programas de pós-graduação do Curso de Letras. Analisando esses dois momentos de produção, observa-se um equilíbrio entre as produções ligadas aos programas de pós-graduação dos cursos de ciências sociais e Educação.

Por fim, foi analisado o período que vai de 2007 a 2012, onde se observou outro significativo avanço na produção, totalizando o número de 26 trabalhos, sendo 14 realizados em programas ligados a faculdades de educação e 12 realizados em programas de pós-graduação, vinculados aos cursos de ciências sociais. Cabe lembrar que esse último aumento no número de produções pode ser explicado pelo fato de a disciplina sociologia ter passado a compor o currículo das escolas de ensino médio em todo o país nesse mesmo período, especificidade esta que será discutida mais adiante neste trabalho.

Não obstante, Maçaira e Handfas (2013) advertem que o aumento da produção científica sobre o ensino de sociologia, especialmente a partir da década de 2000, não foi acompanhado por uma análise criteriosa e crítica que permitisse realizar um diagnóstico, no sentido de apresentar pontos relevantes e lacunas dessa produção. Em decorrência disso, essas autoras propõem o deslocamento de uma perspectiva empírica dos estudos sobre o ensino de sociologia para uma postura de investigação analítica, tendo como objetivo realizar um perfil da produção acadêmica, nos cursos de pós-graduação, ensino de sociologia investigando como esses trabalhos têm tratado do ponto de vista teórico, a temática ensino de sociologia, buscando identificar os seus principais referenciais.

Portanto, neste trabalho, Maçaira e Handfas (2013), pretenderam realizar uma investigação analítica partindo das seguintes questões: O que tem condicionado o interesse pelas pesquisas sobre o ensino de sociologia? Como tem se dado a inserção dessa temática nos programas de pós-graduação? O que vem sendo pesquisado? Quais são os referenciais teóricos e metodológicos empregados nas pesquisas? É o ensino de sociologia um objeto de estudo das ciências sociais?

Novamente, ao analisarem os dados apresentados pelo banco de teses da CAPES, as pesquisadoras apresentam informações importantes para sanar as questões levantadas acima. Os dados apresentados por este banco mostram que no período entre 1993 e 2012, houve produção de um total de 146 profissionais, entre pesquisadores, orientadores e professores participantes de bancas de defesa de teses e dissertações, em 34 instituições de ensino superior do Brasil. Deste montante, 77 profissionais eram oriundos de programas de pós-graduação ligados ao curso de educação, 62 profissionais compunham programas de pós-graduação ligados aos cursos de ciências sociais/sociologia e sete profissionais eram oriundos de outras áreas.

Os dados reafirmam um relativo equilíbrio entre as produções realizadas nas áreas de educação e ciências sociais/sociologia, o que nos indica uma circulação de conhecimento acadêmico sobre o ensino de sociologia situada em área fronteira entre os campos da Educação e os das Ciências sociais, mas com o predomínio de trabalhos advindos dos programas ligados às faculdades de educação. Essa posição coloca os estudos sobre o ensino de sociologia no Brasil - em sua maioria - ligados à área de Educação e, ao mesmo tempo, indica certo desprestígio desta linha de estudos dentro das ciências sociais.

Ao analisar a produção de trabalhos especificamente ligados ao campo das ciências sociais, Maçaira e Handfas (2013) nos informam que há uma oscilação na valorização da educação como objeto de estudo pelos sociólogos no país e, conseqüentemente, uma descontinuidade dos estudos sobre educação nas ciências sociais no Brasil, ao contrário de outros países.

As causas desta intermitência de estudos sociológicos ligados ao campo da educação e, especificamente, aos estudos voltados para o ensino de sociologia, são inúmeras, mas, em especial, podemos citar a Reforma Universitária de 1968 que, segundo Cunha (1992), realizou a separação dos cursos das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras do Curso de Pedagogia. Essa ação teve como efeito a segregação institucional da Pedagogia e o declínio dos estudos ligados à sociologia da educação. Para Sarandy (2012), a institucionalização e consolidação como disciplina acadêmica, fez com que as ciências sociais/sociologia passassem a se preocupar mais com a lógica acadêmica, distanciando-se da educação básica. Soma-se ao descrito acima a total ausência da disciplina sociologia nos currículos da escola básica, nas décadas de 1970 e 1980. Tais fatores resultaram em um recuo da produção científica das ciências sociais em torno da problemática educacional, como indica Martins em seus trabalhos (1992 2002).

Segundo Cunha (1992) este cenário de desprestígio do tema educação nas ciências sociais não sofreu muitas modificações na década de 1990, devido a múltiplos fatores, dentre os quais se destaca o fato de os cientistas sociais não se verem como educadores; a didática ser desprezada pelos cientistas sociais, na medida em que os mesmos compreendiam o ensino como “improvisação” dependendo predominantemente do talento do professor; e, finalmente, pelo fato de que, no Brasil, as pesquisas educacionais no campo das ciências sociais sempre

foram induzidas pelos governos, o que neste período histórico não ocorria devido à escassez de recursos destinados a esse propósito.

Outro fator que agrava esse quadro de distanciamento nas últimas décadas entre ciências sociais/sociologia e Educação é apresentado por Gouveia (1992), que aposta na hipótese da “causação circular”. A autora argumenta que nas últimas décadas - principalmente após a reforma universitária de 68 – presenciamos um desinteresse dos cientistas sociais por estudos ligados ao campo da sociologia da educação, motivado pela autossuficiência das Faculdades de Educação no trato dos problemas educacionais, concomitante a uma tendência dos Cientistas Sociais de menosprezar as questões educacionais como objetos passíveis de serem estudados por esse campo do conhecimento.

No que diz respeito à natureza dos conhecimentos produzidos por essas pesquisas, Maçaira e Handfas (2013) apontam que, dos 43 trabalhos analisados entre os anos de 1993 a 2012, os quais constavam no banco de teses da CAPES, 26 trabalhos partiam de análises empíricas, 13 trabalhos possuíam como foco de análise a pesquisa documental, 3 trabalhos priorizavam uma análise histórica do ensino de sociologia e 2 trabalhos realizavam um balanço teórico sobre o tema.

Assim, os dados acima evidenciam uma predominância de trabalhos que se propõem a analisar o ensino de sociologia na educação básica de natureza empírica, seguidos de trabalhos de pesquisas documentais. Os primeiros, segundo esta análise, foram realizados em grande parte por profissionais que atuam ou já atuaram na educação básica com este conteúdo e, inclusive, analisando suas próprias turmas.

Como nos indica Maçaira e Handfas (2013), a produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica se propõe a pesquisar sobre diferentes perspectivas a presença do ensino de sociologia na educação básica, o que implica investigar sua história como disciplina escolar e, ainda, as questões relacionadas à formação do professor de sociologia e problemas concernentes à transposição didática dos conteúdos para o contexto não acadêmico são alvos de análise.

Mais especificamente sobre os temas apresentados pelas pesquisas analisadas, seis grandes temas se destacaram, a saber: currículo, práticas pedagógicas e metodologias de ensino, concepções sobre a sociologia escolar, institucionalização das ciências sociais, trabalho docente e formação do professor.

Entre as abordagens temáticas que tiveram como foco de análise os currículos, foi possível constatar que os trabalhos se dedicaram à investigação de diretrizes curriculares nacionais e estaduais, livros/manuais didáticos, propostas curriculares de colégios e professores, bem como as características da sociologia como disciplina escolar.

Outro tema presente em significativo número de trabalhos são os que buscaram examinar as “práticas pedagógicas e metodologias de ensino” no ensino de sociologia. Esses trabalhos privilegiaram a análise dos relatos de experiências didáticas, recursos didáticos, questões relativas à didática em sala de aula e propostas pedagógicas.

Maçaira e Handfas (2013) apontam também como importante foco de estudo a “institucionalização das ciências sociais” nos trabalhos que se dedicaram à história da sociologia como disciplina escolar, à relação de intelectuais com o ensino e à defesa da presença da sociologia na educação básica. Esse último tema tem como pano de fundo a primeira metade do século XX, quando esse movimento se mostrou bastante intenso.

Destacam-se ainda, os trabalhos que tem como tema “concepções sobre a sociologia escolar”, os quais examinam as visões de alunos, professores e demais atores da escola sobre a presença da sociologia como disciplina escolar. E, finalmente, temos trabalhos que abordam o tema “formação de professores”, os quais avaliaram a relação entre bacharelado e licenciatura em ciências sociais e a formação do docente nesta área.

Observando o conjunto de temas analisados por Maçaira e Handfas (2013), podemos extrair possíveis tendências da produção acadêmica sobre o ensino de sociologia na educação básica no Brasil. A primeira tendência é a aproximação e o interesse dos pesquisadores com a aplicabilidade da sociologia no contexto escolar, nas pesquisas que buscam acompanhar práticas pedagógicas, métodos de ensino empregados e recursos didáticos adotados. A segunda tendência são investigações que dizem respeito às condições de trabalho do professor de sociologia das redes estaduais e federais de ensino. Por fim, foram identificadas também pesquisas que buscavam fazer uma discussão sobre os fundamentos didáticos e científicos da disciplina de sociologia, analisando as configurações didáticas em contraponto ao *status* científico que esta disciplina atingiu no Brasil após os anos 60.

Os demais elementos que chamam a atenção no Estado da Arte sobre os estudos ligados ao ensino de sociologia no Brasil é a presença de um número considerável de pesquisadores que atuam ou já atuaram como professores de sociologia, em muitos casos, investigando suas próprias práticas. Esses trabalhos garantem um tom propositivo às pesquisas, ao passo em que apresentam alternativas ao ensino e novas práticas pedagógicas, por meio da elaboração de recursos didáticos ou de novas metodologias de ensino.

Outro grupo presente no processo de construção deste campo de estudos, são os atores sociais que tiveram participação nos processos mais recentes de retorno da disciplina aos currículos escolares. Estes estão diretamente ligados à construção de relatos históricos sobre o processo de luta pela implementação do ensino de sociologia em escolas de nível médio no Brasil.

Esse será tema do item que se segue, que consiste em uma breve descrição do histórico do ensino de sociologia na educação básica brasileira. Em seguida, dedicamo-nos a realizar uma análise da construção dos currículos da educação básica, abordando o que se ensina em sociologia nas escolas brasileiras.

## **1.2 Históricos(s) do ensino de sociologia no ensino médio**

A história da introdução da sociologia como disciplina obrigatória no ensino médio brasileiro enfrentou em sua luta, já centenária, vários percalços. Nesta trajetória, em alguns momentos, o ensino de sociologia foi visto como elemento chave no processo de laicização do sistema de ensino no país e em outros momentos essa disciplina foi excluída dos currículos escolares por ser considerada “subversiva”. Neste capítulo, realizamos um retrospecto deste histórico que nos ajudará a entender os acontecimentos que levaram a um processo de intermitência, da presença do ensino de sociologia nos currículos da Educação básica no Brasil. Dando continuidade, procuramos analisar como a conjuntura política de cada época influenciou nas presenças e ausências desta disciplina no currículo da escola básica brasileira.

A primeira alusão à presença do ensino de sociologia na educação básica se dá no início da República da Espada<sup>4</sup>, onde Benjamim Constant, ministro nomeado por Floriano Peixoto (1891), já defendia a obrigatoriedade do ensino da disciplina de sociologia em todas as escolas de ensino secundário e nas escolas normais da nova República Brasileira. Essa defesa certamente estava alicerçada na grande Influência que o fundador do Positivismo e da sociologia, Augusto Comte, exercia sobre o pensamento de Constant e de todos os membros do novo governo.

Cabe ressaltar ainda que em tal momento, a sociologia era entendida como promotora da organização do mundo social, ao passo que em seus estudos buscavam-se leis e regras que regiam a sociedade, o que vinha de encontro ao contexto daquela época em que os governantes da recém-criada república brasileira buscavam a laicização do estado e o distanciamento de explicações divinas para os fenômenos sociais que fundamentavam o antigo império.

O fato que nos chama atenção nessa tentativa de implementação da disciplina de sociologia nas escolas de ensino médio no Brasil, nesse período, foi sua precocidade. Podemos, inclusive, fazer aqui um paralelo com a institucionalização da própria sociologia como disciplina acadêmica. A primeira cátedra universitária ligada à disciplina foi instituída na França na Universidade de Bourdeuax, no ano de 1887, sendo ocupada por ninguém mais que Émile Durkheim. Sociólogo que elevou a sociologia ao *status* de ciência, aperfeiçoando métodos de pesquisa que aproximavam a recém-criada ciência, àquelas já consolidadas em outros campos do conhecimento, estabelecendo uma distinção clara entre a sociologia e a filosofia.

Verificamos, assim, que apenas 14 anos após a criação da primeira cátedra dedicada à sociologia no mundo, aqui no Brasil já se cogitava a implementação desta disciplina em todas as escolas de nível médio e nas escolas Normais Superiores.

Mas, o que se tem de concreto nesse período histórico, é a introdução da disciplina sociologia na formação de professores, nomeadas naquele período de Escolas Normais Superiores. Efetivamente, a introdução da disciplina de sociologia na educação básica ocorreu por iniciativa administrativa e governamental, mas

---

<sup>4</sup>A primeira república brasileira recebeu várias nomeações, tais como: República Velha, República das Oligarquias, República do Café-com-leite, República da Espada. Esta última refere-se aos primeiros governos do Marechal Deodoro da Fonseca e de Floriano Peixoto.

nunca fora implementada na prática. Somente no ano de 1925, tivemos a efetiva implementação do ensino de sociologia no nível médio de ensino. O tradicional colégio Pedro II, da cidade do Rio de Janeiro, foi a primeira escola de nível médio a ter em sua grade curricular a disciplina sociologia como conteúdo obrigatório, cabendo ao professor Delgado de Carvalho ser o primeiro professor a lecionar essa disciplina naquele estabelecimento de ensino.

Ainda na República Velha, outro passo importante na história do ensino de sociologia no nível médio no Brasil foi dado. A reforma idealizada pelo Ministro Rocha Vaz, em 1928, propôs que a referida disciplina constituísse obrigatória nos currículos das escolas Normais do Distrito Federal (Rio de Janeiro) e do Recife (PE). Nesta última cidade, coube ao sociólogo brasileiro Gilberto Freire, a missão de coordenar o processo de implantação.

Este percurso da efetiva implementação da sociologia como disciplina escolar no ensino secundário foi interrompido na segunda fase do governo Vargas com a Reforma Capanema. Tal reforma tinha como princípio o direcionamento do sistema de ensino fundamental para o intuito de qualificar tecnicamente os jovens brasileiros. Assim, a Reforma Capanema resultou em um modelo de ensino em que as disciplinas ligadas às humanidades possuíam um menor espaço de atuação e, conseqüentemente, nas escolas secundárias a disciplina de sociologia, poderia ser lecionada de forma optativa. Cabe lembrarmos que neste período histórico, a obrigatoriedade da oferta da disciplina de sociologia em estabelecimentos de ensino secundário, era apenas uma medida formal, pouco efetivada nas escolas, mas que, todavia indicava caminhos legais para expansão. Essa possibilidade foi interrompida com a promulgação da Reforma Capanema.

Contrapondo às tentativas de instituir o ensino de sociologia nas escolas secundárias, o movimento mais efetivo contra o ensino de sociologia foi realizado durante o período dos governos militares no Brasil. No início desse regime, no ano de 1964, foram retirados todos os requisitos de oferta da disciplina nas escolas médias do país. Nem mesmo como disciplina optativa, a sociologia poderia compor os conteúdos curriculares de nossas escolas. Em contrapartida, no ano de 1976, com a realização da Reforma do ensino (lei 5.692 de 11 de Agosto de 1971) foram criadas as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) que, em alguma medida, buscavam “suprir” a formação

humana e moral dos estudantes, num formato que favorecia e exaltava o Regime Militar.

No ano de 1979, com os primeiros sinais de ruína do regime militar e com o lento movimento de abertura política, deputados e governadores de tendências progressistas começam a chegar à esfera federal e, principalmente, no âmbito da esfera estadual. Neste momento, passou-se novamente a cogitar a inclusão do Ensino de Sociologia nas escolas de nível médio brasileiras. Tais parlamentares e governadores, durante seus mandatos, demonstraram posicionamentos favoráveis à presença do ensino de sociologia no nível médio inclusive apresentando em seus estados projetos que visavam a (re) inclusão da sociologia nos currículos da educação básica, sendo estas propostas, em alguns casos, sancionadas durante suas gestões.

Com o fim do sistema de governo militar, no Brasil, declarado inimigo da presença da disciplina de sociologia nos currículos de nível médio - e a promulgação das novas Constituições dos Estados, a (re) introdução da sociologia no ensino médio ganha novo fôlego. Várias destas constituições estaduais traziam entre seus capítulos sobre a educação, propostas de introdução do ensino de sociologia no ensino médio. Como exemplo, temos as Constituições de Minas Gerais e do Rio de Janeiro. Esses estados apontavam a disciplina sociologia como obrigatória nesta modalidade educacional. Mas em muitos Estados, Segundo Carvalho (2004), essas medidas sofriam sérias distorções ao serem colocadas em prática. Uma dessas distorções, segundo tal autor, é o fato de a disciplina ser ministrada em uma aula semanal e em apenas um dos três anos do ensino médio e, ainda, não ser ministrada por um professor licenciado em ciências sociais. No caso de Minas Gerais, o autor verificou ainda o agravante da obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino médio não se efetivar em nenhuma das escolas da rede de ensino desse Estado.

No ano 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), o percurso de introdução da sociologia no ensino médio ganhou o âmbito nacional. Segundo Carvalho (2004), o projeto original do texto da LDB continha um artigo, proposto pelo Deputado Reinaldo Calheiros, que estabelecia as disciplinas de sociologia e filosofia como componentes curriculares obrigatórios nas escolas de ensino médio de todo o País.

Contudo, ao ser encaminhada para o Senado, essa emenda foi reformulada pelo Senador Darcy Ribeiro que, no inciso III afirmava que o ensino de sociologia e filosofia eram indispensáveis ao exercício da cidadania, mas sem explicitar sua obrigatoriedade como disciplina escolar. Esta reformulação deu margem para mais de uma interpretação sobre a obrigatoriedade da disciplina de sociologia o que permitiu que os governos estaduais alegassem já ofertar sociologia e filosofia - entendidas agora como conteúdo - entre os temas transversais trabalhados em outras disciplinas.

A reformulação deste texto foi proposta já no ano de 1997, pelo Projeto de Lei do Deputado Padre Roque, que buscava alterar a LDB em seu Artigo 36, e assim garantir a obrigatoriedade do ensino de sociologia e de Filosofia em todas as escolas de ensino médio no país. Este projeto tramitou do ano de 1997 até 2000, chegando ao Senado neste mesmo ano e sendo aprovado nesta casa por ampla maioria de votos (40 a 20). No dia 8 de Agosto de 2001, ao chegar à sanção do Presidente Fernando Henrique Cardoso, o projeto foi vetado integralmente.

Moraes (2004) aponta que o argumento da Presidência da República para justificar o veto da lei que instituíra a obrigatoriedade do ensino de sociologia e Filosofia nas escolas de ensino médio, fundamentava-se em cinco argumentos. O primeiro destes argumentos diz respeito à flexibilidade legal que norteava as políticas públicas neste período, buscando adequar o país ao contexto internacional e garantir maior democracia interna, ou seja, fortalecer as ações horizontais com Estados e Municípios. Assim, o Governo Federal entendia que esta medida configurava uma imposição às Secretarias de Educação dos Estados que, constitucionalmente, tinham garantida a prerrogativa de gerir esta etapa do ensino. Segundo Moraes (2004), mesmo bem fundamentado, o argumento do Governo Federal não possuía coerência frente às demais ações que adotava, como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino Fundamental (Fundef), que concentrava nas mãos do Governo Federal grande poder sobre o orçamento para educação, em detrimento da autonomia dos estados e municípios.

O segundo argumento que fundamentava o veto presidencial consistia na inexistência de profissionais qualificados para lecionar esta disciplina em todo o território nacional. Segundo Moraes (2004), o governo pecou nesta informação por não dispor de números reais para fundamentar este argumento. Tais estimativas eram questionadas por vários cursos de licenciatura de todo o país que

argumentavam haver um grande número de profissionais formados na área e que haviam desviado de seu rumo devido à falta de oportunidade para exercer esta função.

O autor ainda salienta que o desprestígio e os baixos salários pagos ao magistério têm causado um desinteresse em todos os cursos de licenciatura, o que gera uma falta crônica de professores em todas as áreas, sendo estes substituídos por professores eventuais que não possuem formação nas licenciaturas e sequer na área do conhecimento onde lecionam. Assim, este argumento também não se sustenta, pois a falta de profissionais é uma realidade da maioria das disciplinas e não só das áreas de sociologia e filosofia. Tal desafio deveria ser solucionado com a valorização da carreira docente e mais cursos de formação de professores.

O terceiro argumento consistia na falta de recursos financeiros para a implementação dessas disciplinas. Segundo Moraes (2004), esse foi um argumento bastante questionado, pois, em primeiro lugar, levava a entender investimento em educação como custo. Em segundo lugar, esta visão se mostrava equivocada pois a entrada no currículo escolar dessas disciplinas acarretaria na automática redução da carga horária de outras disciplinas, o que efetivamente não representaria maiores custos para o sistema educacional.

O quarto item que compunha a argumentação do veto presidencial consistia na tese de que os conteúdos das disciplinas sociologia e Filosofia já estavam incluídos em outras disciplinas (História, Geografia, Português e até mesmo em Matemática). A crítica a este posicionamento o acusava de reducionista por entender as disciplinas de sociologia e filosofia apenas como discussões livres sobre assuntos ligados a questões sociais aleatórias. Desse modo, as mesmas poderiam ser abordadas sem o devido aprofundamento teórico necessário para a compreensão da complexidade dos temas por estas disciplinas tratados.

Por fim, o governo apontava a necessidade de se respeitar a autonomia das escolas. A tese da presidência defendia que a legislação daquela época facultava às escolas a possibilidade de adotar o ensino destas disciplinas da forma que mais se adequasse a sua realidade. Segundo Moraes (2004), este argumento seria o único realmente relevante para justificar o veto, não fossem as provas dadas pelo próprio governo de desrespeitá-la, pois até aquele momento 75% dos componentes curriculares do ensino médio eram definidos como parte comum obrigatória, sobrando somente apenas 25% para a parte diversificada.

Três anos após o fim do mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, no ano de 2005, o Ministério da educação (MEC), sobre o comando do Ministro Fernando Haddad, conjuntamente ao Conselho Nacional de Educação (CNE), retoma a discussão sobre a introdução das disciplinas de sociologia e Filosofia como obrigatórias para o nível médio. Neste mesmo ano, o CNE (Conselho Nacional de Educação) se posicionou favorável acerca deste tema, indicando que a incorporação destas disciplinas nos currículos das escolas não deve ser um posicionamento dos Estados, mas sim uma decisão da União. No ano de 2008, volta a tramitar no Congresso Nacional, um novo projeto de lei que reformulava o artigo 36 da LDB<sup>5</sup>, sendo o mesmo aprovado na Câmara de Deputados e Senado, seguindo para sanção presidencial.

O ultimo capítulo desta história, que envolve o percurso da instituição da disciplina sociologia como obrigatória em todas as escolas de ensino médio no Brasil, ocorreu no dia 02 de julho de 2008, quando o Presidente em exercício, José de Alencar, sancionou o projeto de lei que alterava o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, assim, tornou obrigatório o ensino das disciplinas de sociologia e filosofia nas redes estaduais de ensino médio de todo o País.

Tendo em vista o histórico descrito acima, podemos perceber que a sociologia no Brasil esteve presente nos currículos do ensino médio e nos cursos de formação de professores bem antes de assumir o status que hoje desfruta como campo de estudos acadêmicos, com um grande destaque nas últimas décadas para a profissionalização da gestão de políticas públicas.

Contrariando sua trajetória, observamos no período mais recente da história da sociologia no Brasil, em especial após os anos 60, um distanciamento da sociologia do ensino básico e de pautas ligadas às questões mais próximas à população. No próximo tópico, destacaremos os possíveis motivos que distanciaram a sociologia da educação básica e corroboraram com uma imagem intelectualizada e de isolamento ao âmbito acadêmico, exatamente após a sua inclusão como disciplina obrigatória nos currículos das escolas brasileiras de nível médio.

---

<sup>5</sup> Artigo **IV** - serão incluídas a Filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008).

### ***1.2.1 O Insulamento e a Invisibilidade da Disciplina: Um Olhar sobre o ensino de sociologia***

Para compreendermos o histórico do ensino de sociologia no Brasil se faz necessário o entendimento das relações estabelecidas no interior do próprio campo das ciências sociais. Este debate além de fatores epistemológicos e teóricos foi ainda influenciado por outros elementos como interesses, conflitos, disputas simbólicas, mecanismos de legitimação, controle, estratificações e status.

Este processo teve como efeito o isolamento das ciências sociais em uma esfera estritamente acadêmica e o distanciamento das discussões sobre o ensino de sociologia no Nível médio o relegando a uma situação periférica dentro das universidades, sendo este tratado com indiferença por grande parte da comunidade acadêmica e gestores públicos da educação e abandonado às discussões, em geral, corporativistas dos sindicatos dos sociólogos.

Sarandy (2012) chamou o processo de abandono das universidades frente ao ensino de sociologia e, conseqüentemente, o distanciamento do debate público iniciados nos anos 60 de "Insulamento Acadêmico das ciências sociais". Para compreensão do processo ocorrido ao longo da trajetória do ensino de sociologia na educação básica o autor propõe outro recorte histórico que trata da relação entre ensino de sociologia e a institucionalização dos cursos de pós-graduação no campo das ciências sociais. Esta abordagem busca indícios que apontem para o distanciamento entre academia e ensino de sociologia na educação básica, tendo em vista que a sociologia esteve vinculada exclusivamente ao campo do ensino, em especial à formação de professores e estudantes secundaristas até o início da segunda metade do século XX.

O distanciamento das universidades em relação às discussões sobre o ensino de sociologia na educação básica pode ser explicado pela própria recusa das ciências sociais em atuar nas licenciaturas e nas pesquisas ligadas ao ensino de sociologia. Soma-se a isso a ausência de cientistas sociais nas discussões sobre a incorporação e os propósitos do ensino de sociologia na educação básica.

Tal distanciamento pode ser constatado ao verificarmos que as recentes lutas em torno da (re) incorporação desta disciplina nos currículos da educação básica têm sido lideradas por entidades não vinculadas às universidades. Sendo

esses debates promovidos por grupos sindicais, como já apontamos acima, os quais apresentam discursos corporativistas e frágeis para legitimar a presença da sociologia no ensino médio.

Para Sarandy (2012), o processo de “Insulamento da sociologia nas Academias”, pode ser percebido a partir da análise do desenvolvimento das ciências sociais no Brasil em dois distintos períodos históricos ao longo do século XX. O primeiro período vai da década de 1920 à década de 1950. O segundo inicia-se nos anos 60 e perdura até os dias atuais. Ao analisarmos estes dois períodos históricos, observamos distintos posicionamentos de intelectuais do campo da sociologia sobre a presença desta disciplina no ensino médio, o que também representa distintos posicionamentos sobre o que se espera da sociologia e como esta se relaciona com as demandas sociais em cada um destes momentos.

No primeiro destes períodos, que vai da década de 1920 aos anos 1950, constatamos um intenso movimento pela institucionalização da sociologia como disciplina, processo este que contribuiu efetivamente para a consolidação das ciências sociais no Brasil. Este movimento foi realizado quase exclusivamente no campo do ensino da sociologia destinado à formação de professores nos antigos cursos normais superiores e com um efetivo empenho de intelectuais da época para a inserção desta disciplina nos currículos de ensino médio.

Um indicador deste processo foi a intensa produção de materiais nesta área, voltados para ensino de sociologia, tendo nomes importantes da história da sociologia brasileira envolvidos neste processo, como: o sociólogo pernambucano Gilberto Freyre e o sociólogo paulista Florestan Fernandes. Levantamentos realizados por Sarandy (2012) apontam que neste período foram publicados mais de três dezenas de livros ligados à sistematização e à construção de conhecimentos voltados para o ensino de sociologia.

Portanto, o ensino de sociologia fora das academias, entre os anos 1920 e 1950, teve uma participação efetiva para o desenvolvimento das ciências sociais no país, até mesmo porque a presença da sociologia nas universidades, naquela época, era praticamente inexistente, estando presente apenas na universidade de São Paulo (USP). A própria inexistência desses cursos universitários se mostrou como condição que privilegiou o ensino de sociologia enquanto disciplina do ensino na educação básica ligada a cursos de formação de professores.

No que se refere à boa receptividade e até mesmo à defesa do ensino de sociologia em escolas públicas por parte de personagens políticos importantes em períodos que remontam épocas anteriores à década de 1920, como os posicionamentos de Rui Barbosa e Benjamim Constant, havia uma demanda pela constituição de uma nova identidade nacional. Nesse sentido, a sociologia apresentaria conhecimentos seguros acerca da realidade social e forneceria instrumentos de intervenção que contribuíssem para a harmonia e para o desenvolvimento da sociedade. Essa perspectiva vinha de encontro ao que demandavam as novas forças políticas que buscavam se instalar no poder naquele período e necessitavam de um projeto de remodelação do Brasil. Para isso, acreditava-se na sociologia como ciência orientadora deste processo, inclusive a serviço da educação dos novos quadros políticos daquela época. Segundo Sarandy (2012), esse discurso motivou um forte componente missionário na produção de materiais ligados ao ensino de sociologia que, de alguma forma, parecem exercer reflexo na defesa pela permanência da sociologia no ensino médio ainda hoje.

Este quadro favorável ao ensino de sociologia nas escolas de nível médio no Brasil começou a ser modificado a partir da década de 60, com a consolidação da sociologia como disciplina acadêmica. O significativo aumento da presença da sociologia no campo científico em universidades via programas de pós-graduação, representou efetivamente a institucionalização da sociologia como disciplina acadêmica. Com exceção da USP, todos os programas de pós-graduação das universidades brasileiras no campo das ciências sociais foram instituídos após a década de 1960. Destaca-se o intenso processo de instalação de cursos desta natureza em grandes centros nos anos 1960 e início da década de 1970. Segundo Sarandy (2012), este novo cenário produziu nos profissionais ligados ao campo das ciências sociais um comprometimento com a lógica de carreira e institucionalização das atividades intelectuais o que os afastou das controvérsias políticas e da vida pública.

Desse modo, o processo de institucionalização criou, a partir do final dos anos 1960, uma situação que favoreceu o isolamento das ciências sociais dentro das universidades. Constitui-se o campo das ciências sociais que, na prática, era impedida de estabelecer conexões efetivas com a sociedade, até mesmo pelo processo político que ocorria no Brasil no período dos governos militares. Mesmo com o fim do regime militar e a afirmação das liberdades democráticas, a cultura

criada dentro das ciências sociais neste período foi mantida por seus membros, que continuaram seguindo práticas profissionais que remetiam à extrema especialização e divisão do trabalho, ao fechamento em Ilhas Burocráticas restritas apenas a especialistas detentores de informações privilegiadas e sem influência externa e à atuação que se limita a um setor específico da vida pública, sem incursões generalizadas no debate dos grandes temas. O processo de institucionalização neste período conturbado da história brasileira obrigou a ciências sociais a adotar medidas que favoreceram este processo de isolamento acadêmico que ainda hoje se faz presente nos departamentos de sociologia em nossas Universidades.

Ao analisar comparativamente estes dois períodos distintos da história da institucionalização da sociologia no Brasil, percebemos uma mudança radical de postura. A princípio, dispúnhamos de intelectuais que defendiam uma atuação até mesmo missionária desta ciência percebendo-a como elemento crucial para a modernização da sociedade brasileira. Num segundo momento, após a sua institucionalização como disciplina acadêmica, verifica-se um afastamento da educação básica, assumindo uma visão ligada ao desempenho profissional, constituído por uma perspectiva científica e distante do ensino básico.

Esta última postura, mesmo com a retomada de posições mais críticas frente ao Regime autoritário, em favor da democracia e do fortalecimento das liberdades individuais, não foi abandonada pelos profissionais ligados às ciências sociais o que, conforme Sarandy (2012) caracteriza um processo de “Insulamento do Tipo Burocrático” da sociologia nas academias.

Neste contexto, a adoção de medidas para democratização do conhecimento produzido no campo da sociologia não constituiu uma meta dos profissionais formados nesse cenário de Insulamento acadêmico em que a ciências sociais se encontra. Somando isso ao tradicional desprestígio que as licenciaturas em todas as áreas dos conhecimentos apresentam no Brasil, podemos traçar um cenário totalmente adverso dentro das graduações para o estímulo à formação de professores de sociologia e à própria produção de materiais que subsidiem o ensino em nível médio.

Até aqui discutimos a longa trajetória do ensino de sociologia. Essa disciplina desfrutou de perspectivas que a concebiam como uma forte aliada à construção de uma identidade nacional e fomentadora de uma perspectiva laica frente ao estado, já, no momento seguinte, notada como opositora do regime político militar e, por

isso, suprimida totalmente dos currículos da escola básica. Posteriormente, observa-se um processo de isolamento desta disciplina dentro das academias, com um distanciamento de temas ligados à educação básica.

No atual contexto, com a recente obrigatoriedade do ensino de sociologia nas escolas de ensino médio no Brasil, cabe agora a todos os profissionais envolvidos, apontarem o que e como deve ser ensinado aos jovens alunos que frequentam as escolas brasileiras. Este será o assunto do próximo item desse capítulo, que tratará das possibilidades de se ensinar e aprender nesta disciplina, tendo em vista que a sociologia por não desfrutar de uma tradição de conteúdos curriculares consolidados, se a compararmos a suas companheiras da área de humanidades, como a história e a geografia configuram-se como um campo de conhecimento escolar ainda bastante aberto.

### **1.3 Possibilidades para o ensino de sociologia no ensino médio**

A consolidação da sociologia como disciplina obrigatória no ensino médio seguiu-se de um significativo avanço nos estudos e na produção de materiais que servissem de apoio e em, alguma medida, regulamentassem o ensino dessa disciplina na educação básica. Neste item, buscaremos realizar uma discussão sobre os princípios que norteiam e regulamentam o ensino de sociologia brasileiro. Para isso, visitamos obras de alguns autores que discutem o tema, analisamos alguns documentos estaduais e de âmbito nacional que servem de referência para o ensino desta disciplina no Brasil.

#### ***1.3.1 Perspectivas sobre os sentidos do ensino de sociologia no Nível Médio***

A obrigatoriedade do ensino de sociologia nas escolas públicas e privadas brasileiras vem de encontro aos anseios de um grupo de cientistas sociais e educadores que defendem a presença desta disciplina nos currículos do ensino médio, no sentido de garantir aos jovens alunos uma formação crítica e reflexiva. Mas Sarandy e Ribeiro (2012) alertam que a simples obrigatoriedade da presença do ensino de sociologia nos currículos de todas as escolas brasileiras, a partir da

implementação da Lei nº 11.684 de 2 de junho de 2008, não justifica e não garante a sua permanência nesta condição. Estes autores afirmam que a identidade da sociologia como disciplina do ensino médio e sua distinção das demais disciplinas do campo das ciências humanas, depende de um projeto político e intelectual que garanta a construção e a consolidação de metodologias e abordagens teóricas que convençam não somente os membros do campo das ciências sociais, mas também estudantes, pais, professores de outras áreas, universidades e governos, da importância da presença da sociologia na formação de nossos jovens.

Nesse sentido, a permanência e a consolidação do ensino de sociologia dependem do empenho e da intensificação dos debates em torno da identidade da disciplina e dos contrastes desta com os demais conteúdos que compõem os currículos do ensino médio. Neste sentido, a defesa da disciplina sociologia no ensino médio tem como propósito a sua (re) construção discursiva, não somente no interior do campo das ciências sociais, mas entre os seus mais diversos interlocutores.

Este movimento se configura como elemento chave para a permanência e a consolidação da sociologia como disciplina obrigatória no ensino médio. Nesta perspectiva, Sarandy e Ribeiro (2012) argumentam que o simples fato de afirmar que a presença desta disciplina no ensino médio garante ao estudante um ensino que lhe permita realizar uma análise crítica da sociedade, obter uma formação para o mundo do trabalho e propiciar instrumentos para o exercício efetivo da cidadania não se mostram consistentes, pois, em última instância, estas atribuições não se configuram como exclusivas do ensino de sociologia no nível médio, mas sim de todas as disciplinas que compõem os currículos desta etapa do ensino.

A construção de sentidos para essa disciplina é tarefa que envolve também professores das redes públicas e privadas que ministram a disciplina de sociologia, dos acadêmicos que atuam nos cursos de graduação em ciências sociais e pesquisadores do campo do ensino de sociologia. Construir sentidos, promover a interlocução com outras disciplinas do campo das ciências humanas e também entre disciplinas dos outros campos do conhecimento são alguns dos desafios.

Apresentar as especificidades do ensino de sociologia a partir da definição de seus conteúdos e abordagens e reconhecer sua articulação com outras disciplinas, especialmente as disciplinas que constituem a Área de Ciências Humanas, requer

uma compreensão da formação dos sujeitos em sua totalidade e a particular perspectiva da sociologia.

A este debate, acrescenta-se ainda questões acerca da implementação do ensino de sociologia que ainda são temas controversos até mesmo entre os defensores da presença desta disciplina no ensino médio. Qual a real função do ensino de sociologia no nível médio de ensino? Devemos formular um currículo mínimo nacional ou não para esta disciplina? De que forma devem ser organizados os cursos de licenciatura? Estas são algumas das indagações que circundam essa disciplina.

Para Dayrell e Reis (2007), o ponto positivo desta recente introdução do ensino de sociologia nas escolas de nível médio é que esta disciplina, não carrega o peso de uma tradição escolar. Não possuir uma lista de conteúdos consolidados por uma tradição coloca o ensino de sociologia no nível médio em condição diferente das disciplinas de história, geografia, biologia, química etc., que, atualmente, lutam para se desvencilhar de alguns conteúdos e práticas que se consolidaram nestes campos do conhecimento ao longo de sua história, mas que tem sua validade questionada por professores e alunos.

Na interpretação de Dayrell e Reis (2007), o ensino de sociologia permite que os jovens educandos possam obter uma compreensão e interpretação da complexidade do contexto social desenvolvido na modernidade a partir de uma perspectiva informada pelas teorias sociais. Nesse sentido, o contexto em que estão inseridos os estudantes de ensino médio e as demandas colocadas por esses sujeitos, pode ser um caminho profícuo para orientar a definição do que precisa ser ensinado e como.

Os sujeitos do ensino médio em seus contextos, em suas similitudes e singularidades, requerem um currículo e metodologias de ensino que levem em conta as profundas mudanças que vêm ocorrendo no mundo e que afetam diretamente a sociedade e os processos de socialização nos quais os jovens alunos estão imersos e que interferem diretamente em sua constituição como sujeitos desafiados por múltiplas temporalidades e múltiplos pertencimentos.

Estudos no campo da sociologia da educação como de Dubet (2006) apontam para a constituição de subjetividades que se operam no interior das escolas. “Tornar-se aluno” já não significa a submissão a modelos prévios e deixar de ser jovem. Ao contrário, consiste em construir experiências, e como tal, atribuir um sentido a esse

trabalho. Nesse cenário, a compreensão das diversas dimensões pelas quais perpassa a vida juvenil pode balizar a discussão sobre o currículo de sociologia no ensino médio. Perceber a relação entre o que é ensinado e o sujeito da aprendizagem não se trata de negar as teorias e conceitos consolidados pelas ciências sociais ao longo de sua história. Pressupõe um diálogo entre os interesses dos jovens e os temas e abordagens historicamente discutidos nas pesquisas sociológicas. Como afirmam Dayrell e Reis (2007), é de suma importância que se busque o contexto de determinada compreensão dos sujeitos que são a razão de ser da própria ação educativa.

O ensino de sociologia chega às escolas num contexto de massificação do ensino. A escola básica passou a receber contingentes de jovens cada vez maiores e mais heterogêneos que historicamente se viam fora da escola. Esses jovens trazem para dentro de seus muros conflitos e contradições sociais já presentes em outros ambientes sociais (FANFANI, 2000; SPOSITO, 2005). A presença de uma disciplina que tem como função primordial a análise de fenômenos sociais, pode desempenhar um papel fundamental, tanto para os jovens alunos quanto para os professores na compreensão e na interlocução com a nova realidade da escola brasileira.

O ensino de sociologia pode se configurar como referência na compreensão das tensões presentes nas formas como os jovens se constituem como alunos. Tensões cada vez mais complexas e mediadas por múltiplos marcadores sociais externos à instituição escolar, tais como: lugar social dos jovens, seus contextos familiares, os espaços onde vivem, as questões de raça e de gênero, entre outros.

Para o professor, a sociologia tem um papel retroalimentador, pois permite inferir a respeito dos fatores internos da realidade escolar, como a infraestrutura e projetos políticos pedagógicos, como também conceber consensos mínimos em torno do que deve ser aprendido e ensinado aos jovens alunos.

### ***1.3.2 O que ensinar em sociologia?***

Um bom caminho para examinar o que deve ser ensinado na disciplina sociologia nas escolas de ensino médio e apurar se há um consenso mínimo sobre as finalidades da presença da sociologia nas escolas públicas brasileiras, é

averiguar quais são as abordagens realizadas nos diferentes estados brasileiros. Bispo (2012) analisa quatorze propostas curriculares de diferentes estados da união e aponta categorias que sinalizam para os consensos e peculiaridades nestes diferentes documentos.

O autor deseja verificar a existência de um mapa comum a partir da análise dos currículos estaduais. Para isso, investiga como estas diretrizes teriam sido construídas e se a interlocução entre estes diferentes documentos poderia subsidiar a discussão de uma proposta curricular nacional. Em seu estudo, examina os documentos curriculares dos seguintes Estados da federação: Acre, Alagoas, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins.

Como ponto de partida de seus estudos, Bispo (2012) busca relacionar os conteúdos presentes nos quatorze documentos estaduais, analisando as categorias propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que servem como subsídio para a avaliação dos livros didáticos no Plano Nacional do Livro (PNLD-2012/MEC), a saber: Cultura, Estado, Sociedade, Etnocentrismo, Poder, Dominação, Ideologia, Instituições Sociais, Socialização, Identidade Social e Classes Sociais.

Para a realização destes cruzamentos, Bispo (2012) utilizou-se do software AntConc 3.2.4, que buscava palavras e realizava cálculos estatísticos delas em um corpus. Esse tratamento permitiu verificar o grau de consonância entre as políticas estaduais e nacionais. Mas o próprio autor salienta que o compartilhamento de referências não significa uma homogeneidade de ideias, ou seja, o simples fato de estar presente simultaneamente nos PCNs e nos currículos estaduais não representa necessariamente haver um alinhamento entre políticas curriculares estaduais e MEC, mas aponta indícios que nos levam a constatar certo consenso entre ambas.

No primeiro exercício onde o software AntConc 3.2.4 realizou buscas nos quatorze documentos estaduais tendo como referência as categorias apontadas pelos PCNs/2012, já citadas acima, destaca-se que as categorias sociedade, cultura, identidade, poder, estado e classes sociais estão presentes em 12 dos 14 documentos analisados.

De forma especial, notabiliza-se a categoria sociedade, que apareceu em treze de quatorze propostas curriculares analisadas. Isso evidencia uma forte tendência dos estudos sociológicos de temas que tratam o indivíduo e a sociedade,

a comunidade e a sociedade, a sociedade política e a sociedade civil, os tipos de sociedade etc., estar presentes nas diferentes redes de debates clássicos.

Outro destaque nesta análise inicial foi a categoria Cultura, presente também em 13 dos 14 documentos. Entretanto, ao aprofundar a conceituação desta categoria, os documentos trazem significativas singularidades entre si, que vão desde perspectivas antropológicas e a problematização do conceito de cultura até discussões abordando temas como cultura erudita, cultura de massa, cultura popular, indústria cultural etc. Ainda podemos verificar a presença de abordagens que buscam conceituação e contextualização histórica da cultura em que são trabalhados conceitos como: evolucionismo, funcionalismo, estruturalismo e interpretativismo. Tendo ainda a cultura como ponto de partida, aparecem as discussões de outras categorias, como: gênero, etnia, identidade, diversidade cultural, etnocentrismo e relativismo.

Um segundo grupo de categorias que estavam presentes em pelo menos nove dos 14 documentos são: Ideologia, instituições sociais (igreja, família, escola) e socialização (o que permite o aluno viver em sociedade, compreender o homem como ser social), tendo estas abordagens, o objetivo de trabalhar com definições clássicas, tipologias e algumas associações.

O terceiro grupo de categorias analisadas são as categorias presentes em sete dos 14 documentos analisados, onde se destaca: Dominação e Etnocentrismo, que também são tratadas de forma conceitual, mas cabe lembrar que as mesmas já apareceram indiretamente nas discussões de outras categorias como cultura, poder e identidade.

O estudo evidenciou que das onze categorias citadas no PNLD 2012, 9 estão presentes em pelo menos dois terços das diretrizes curriculares estaduais, o que indica certo alinhamento entre os currículos estaduais e as orientações de âmbito federal.

A segunda fase deste estudo buscou analisar os princípios organizadores das variações individuais. Para isso, Bispo (2012) realizou uma varredura livre, sem lista de palavras, com o objetivo de verificar categorias presentes em mais de sete documentos analisados.

A primeira categoria que se destaca nesta etapa da análise é movimentos sociais, que está presente em todos os documentos analisados, sendo relacionada a temáticas como formas de representação, condições históricas do surgimento dos

movimentos sociais, movimento operário e sindical, novos movimentos afirmativos de indígenas, negros, jovens e idosos. Ainda segundo Bispo (2012), nestes documentos, a categoria movimentos sociais se configura como ponto de partida ou está associada ao tratamento de categorias como direito, cidadania e democracia. Outras categorias que se destacam nesta etapa da análise são: trabalho e gênero, presentes em 85% dos currículos analisados.

Por fim, Bispo (2013) destaca a invisibilidade de temas tradicionais do campo das ciências sociais nos currículos estaduais, como: etnia, etnicismo e etnocentrismo. Ainda aponta a escassez nos currículos dos estados, de referências à legislação<sup>6</sup> de promoção da igualdade racial, o que causa invisibilidade da temática ligada à história e à cultura afro-brasileira e indígena nos currículos de escolas do ensino médio.

#### ***1.3.4 Análise das Orientações Curriculares para o ensino médio (OCEM/sociologia)***

O ensino de sociologia no Brasil é balizado pelas Orientações Curriculares para o ensino médio (OCEM/sociologia) e as respectivas orientações, emanadas das Secretarias de Educação de cada Estado que compõe a União. Com relação especificamente às OCEM/sociologia, este documento divide suas orientações em Princípios Epistemológicos e Princípios Metodológicos.

##### **a) Princípios Epistemológicos do ensino de sociologia**

Os Princípios Epistemológicos do ensino de sociologia tratam sobre como é pensada esta disciplina e os possíveis desdobramentos que a efetivação de seu ensino vai desenvolver na vida acadêmica e social de nossos jovens alunos. Segundo o OCEM, o ensino de sociologia pretende provocar dois processos epistemológicos em nossos educandos: o estranhamento e a desnaturalização do mundo, que contribuirá para que este tenha uma leitura mais elaborada sobre o mundo que lhe cerca.

---

<sup>6</sup> Lei 10639, de 17 de Junho de 2004 que estabelece o ensino da História da África e da Cultura e Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 que Institui o Estatuto da *Igualdade Racial*.

Por estranhamento, entende-se provocar em nosso educando uma capacidade de estranhar o mundo à sua volta, gerando neste o espanto frente a algo que não se conhece. Assim, ao colocar jovem aluno frente a problemas que até então não haviam percebido, o ensino de sociologia pretende fazer emergir, nos mesmos, um processo que os levaria a não considerar normais determinados eventos que até então entendiam como corriqueiros. Esse estranhamento provocaria a vontade de saber mais e de entender melhor os fenômenos sociais presentes em nossa sociedade.

Já o processo de desnaturalização pretende contrapor as perspectivas que buscam apresentar argumentos naturalistas para explicar os fenômenos sociais. Para isso, as análises utilizadas pelo ensino de sociologia, a respeito dos fenômenos sociais, partem de uma contextualização histórica e social, buscando superar leituras extraídas do senso comum e transformá-las em análises elaboradas da realidade social, buscando dar voz aos diferentes atores sociais envolvidos no processo.

Assim, busca-se substituir preconceitos por conceitos e reflexões elaboradas sobre os temas discutidos nas aulas. Portanto, no ato de desnaturalizar fenômenos ligados ao contexto social onde o educando está inserido, o ensino de sociologia pretende inquietá-los com questões retiradas e consagradas pela normalidade. E, assim, levá-los a analisarem para além das aparências imediatas, informadas pelas regras inconscientes da cultura e do senso comum.

## **b) Princípios Metodológicos do ensino de sociologia**

No que diz respeito aos princípios metodológicos do ensino de sociologia, podemos apontar três principais abordagens na prática do ensino de sociologia: utilização de Temas, Conceitos ou Teorias. Cada uma destas abordagens possui determinadas especificidades que serão apresentadas abaixo, mas de início, cabe dizer que a viabilidade de cada uma destas, necessita da interlocução com as demais para que o educador possa oportunizar aos jovens alunos, uma compreensão mais complexa dos conteúdos sociológicos curriculares.

### **Conceitos**

A centralidade da utilização de conceitos, nas aulas de sociologia, consiste na apresentação de registros linguísticos da ciência, no sentido de explicitar terminologicamente um fenômeno, uma definição ou uma relação. Assim, durante suas aulas, o professor apresentaria conceitos relevantes das ciências sociais, buscando criar conexões entre o mesmo e a realidade social onde estão inseridos seus educandos. Um exemplo desta opção metodológica, seria a apresentação do conceito de “Mais Valia”, formulado pelo sociólogo alemão Karl Marx, que se trata de uma análise refinada sobre a exploração da mão de obra dos proletariados por parte do capitalista. O professor deveria buscar, a partir desse conteúdo, uma interlocução com as questões trabalhistas atuais, ou mesmo, relacionar (por ex.) o conceito ao tema da terceirização da mão de obra, pauta que tramita atualmente no Congresso Nacional e que é debatida por vários coletivos no Brasil.

## **Temas**

Outra possível abordagem metodológica consiste na centralidade da utilização de “Temas” para iniciar as discussões. A principal vantagem deste tipo de metodologia é a possível aproximação do tema à realidade dos educandos. Esta abordagem parte da busca por respostas e entendimentos, que estão próximos da realidade sociocultural dos jovens alunos e, assim, os jovens alunos podem se sentir mais estimulados a participarem das aulas, trazendo suas opiniões e impressões sobre os temas expostos. Outro elemento positivo dessa abordagem é o convite à interdisciplinaridade, pois a explicação de um Tema, em sua totalidade, exige um diálogo com disciplinas como história, geografia e até mesmo disciplinas fora do campo das ciências humanas. O grande perigo da utilização de temas como elemento central é a possibilidade de fuga da perspectiva sociológica. Mas tal perigo pode ser evitado com a utilização de teorias e conceitos sociológicos, para dar mais densidade à discussão proposta em sala de aula.

## **Teorias**

Por fim, temos a metodologia que se centra na apresentação de teorias sociológicas aos educandos. Esta abordagem busca apresentar o acúmulo teórico desenvolvido pela sociologia ao longo de sua existência. Partiria assim dos estudos

dos clássicos da disciplina como: Marx, Weber e Durkheim, até as teorias contemporâneas. O ganho, é que o educando obterá subsídios para realizar uma leitura da realidade social, que supere uma perspectiva fundamentada no olhar naturalizado dos fenômenos sociais. Um desafio para o professor, que opta por utilizar as teorias sociológicas como ponto de partida para suas aulas, reside na resistência que pode encontrar por parte dos jovens alunos, devido à aridez da natureza das explicações fundamentadas nas teorias sociológicas. Essa abordagem necessita de processos de mediação pedagógica, bem elaborados e que podem consistir num exercício, por parte do professor, de traduzir os conhecimentos sociológicos para o contexto sociocultural do educando em questão.

Como se pode observar, as orientações curriculares para o ensino de sociologia, os princípios epistemológicos e metodológicos trazem os objetivos e as possíveis abordagens dos conteúdos, bem como uma preocupação com os jovens alunos. Entretanto, nesses documentos, fica pouco explicitado o lugar do sujeito jovem, suas demandas e a condição de imersão desse sujeito no mundo contemporâneo.

#### **1.4 Aprofundamento das Reflexões Epistemológicas sobre o ensino de sociologia**

Como já apontamos em itens anteriores, a consolidação do ensino de sociologia como disciplina que compõe os currículos das escolas de nível médio no Brasil, passa pela necessidade de se construir um saber organizado que torne possível o seu diálogo efetivo com as demais disciplinas do nível médio, já consagradas no campo das ciências humanas e, inclusive, com disciplinas de outros campos do conhecimento. Nesse sentido, é necessário o devido delineamento do campo de atuação da sociologia, entendendo qual o seu real espectro de atuação nesta etapa do ensino e em quais temas a reflexão e a perspectiva sociológica podem contribuir para uma melhor compreensão por parte dos jovens alunos frente à complexidade das análises interdisciplinares dos mesmos. Neste sentido, a presença da sociologia nesta etapa do ensino deve estimular uma reflexão sobre a própria aula de sociologia, em sua pretensão de eleger temas e conceitos para se trabalhar em sala de aula.

Nesta linha de análise, Sarandy e Ribeiro (2012) salientam que ao ministrarmos aulas, aderimos a valores e a instituições num só tempo. Desconfiar deste saber com certa regularidade é um caminho necessário para distanciar as aulas de sociologia do que os autores chamam de pregações dogmáticas. Neste sentido, as aulas de sociologia podem ser entendidas como lócus de dúvidas e busca coletiva de respostas, que nos aponte para a disposição do constante diálogo e o permanente pensar sobre práticas e conceitos.

Essa perspectiva abarca uma reflexão sobre a necessidade de utilizarmos os próprios processos de desnaturalização e estranhamento para repensar constantemente nossas práticas e fazer com que esta disciplina cumpra efetivamente o seu papel de desenvolver o que Mills (1965) chamou de imaginação sociológica em nossos jovens alunos.

Para tanto, Mills (1965) aponta que as bases do conhecimento sociológico como disciplina do ensino médio, devem se fundamentar na crítica entendida como imaginação, como a razão, criatividade da ação e não como simples negação.

O ensino de sociologia pretende buscar a aprendizagem da imaginação sociológica pela experiência da imaginação sociológica, fomentando a condição crítica que deve estar presente na produção de um conhecimento amplo e reflexivo que envolva e motive o jovem aluno, como aponta Sarandy e Ribeiro (2012), a se instalar em um espaço de investigação, estudo e reflexão, sobre as condições de produção do próprio conhecimento e das práticas discursivas compreendidas como definidoras do campo do real. Nesse caso, tanto professores como jovens alunos devem ter clareza que o objeto de estudo da sociologia consiste em um mundo que é dotado de significados que somente permanecem nesta condição porque acreditamos neles e defendemos como a melhor possibilidade.

Ainda segundo Sarandy e Ribeiro (2012), não podemos perder de nosso horizonte que a mediação pedagógica proporcionada pela proximidade do ensino de sociologia com a vida cotidiana dos jovens alunos não se configura como algo natural da disciplina. Essa aproximação, entre sociologia e cotidiano, dependerá do esforço investigativo e da produção criativa dos coletivos ligados à construção dos conhecimentos produzidos nesta área por professores, universidade e outros parceiros, bem como a compreensão por parte dos docentes de que o rigor teórico não se confunde com o ensino teórico.

Apresentado o panorama histórico da pesquisa e as possibilidades para o ensino de sociologia,

## CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

### 2.1 Perspectiva qualitativa da Pesquisa<sup>7</sup>

Para a realização da nossa pesquisa, escolhemos uma abordagem que integrasse elementos da pesquisa quantitativa e qualitativa, por serem abordagens complementares. No entanto, pela própria natureza de nosso objeto de pesquisa, privilegiamos a pesquisa qualitativa para a inteligibilidade das questões apontadas nesta investigação e do problema delineado.

Segundo André (2008), as pesquisas que se baseiam em abordagens qualitativas devem se fundamentar numa perspectiva de valorização do papel ativo dos sujeitos em todo e qualquer processo de produção do conhecimento e tem por pressuposto que a realidade é sempre uma construção social. Perspectiva esta também apresentada por Melucci (2005), o qual considera a prática de observação como um diálogo com a vida cotidiana do sujeito. A pesquisa, portanto, consiste na “construção intersubjetiva dos significados através das relações”. (MELUCCI, 2005)

Do amplo campo da metodologia qualitativa, optamos aqui pelo estudo de caso. Esta escolha se justifica pelo escopo de compreender as questões de pesquisa a partir da interação entre “ensino de sociologia e seus principais sujeitos, a saber: professores e jovens alunos”, em duas escolas do ensino médio da Região Metropolitana de Belo Horizonte.

Assim, foram selecionadas duas turmas de terceiro ano de ensino médio de duas escolas, ambas com aulas no turno matutino. O primeiro critério para a seleção das instituições estudadas foi pesquisar escolas que oferecessem o ensino médio Regular, uma vez que o interesse da pesquisa se volta para o Ensino de Sociologia, disciplina que compõe somente esta modalidade do ensino da educação básica. Já a escolha, propriamente dita, das escolas, teve como critério a facilidade de acesso por parte de pesquisador, a nota do IDEB<sup>8</sup> e a presença de um profissional formado em Curso de Licenciatura em Ciências Sociais ministrando as aulas de sociologia nestas instituições. Esse último critério não pode ser totalmente atendido, pois

---

<sup>7</sup>A metodologia utilizada nessa pesquisa teve como principal referencial teórico a tese de doutorado intitulada: “Juventude(s). mídia e escola: ser jovem e ser aluno face à midiatização das sociedades contemporâneas” (SOUSA, 2014).

<sup>8</sup>As escolas têm sido avaliadas com nota média entre 4,8 e 4,9, cujo desempenho está na média do desempenho das escolas de ensino médio do estado de Minas Gerais, cuja nota geral é 4,7.

durante o início da realização do acompanhamento na escola B houve uma troca de professores da disciplina de sociologia, sendo que o professor que assumiu a turma não possuía esse pré-requisito, pois é licenciado em filosofia. Entretanto, como já havíamos iniciado o trabalho de campo, optamos por continuar no acompanhamento da turma 3003 da escola B.

Ainda sobre a escolha específica das escolas, observamos que mesmo com os cuidados utilizados nas escolhas das escolas ao adentrarmos ao campo verificamos que mesmo possuindo indicadores próximos e estando localizadas em uma mesma região, estas instituições apresentaram características bastante distintas.

A escola **A** situa-se em uma região de divisa entre Ribeirão das Neves e Belo Horizonte, região de Venda Nova na zona norte de Belo Horizonte. Tal Instituição se tornou, devido a boa administração nos últimos anos, uma escola conceituada e conhecida na região por sua organização. Por isso atrai bons profissionais e muitos alunos de bairros vizinhos e mais afastados, como também alunos oriundos das cidades de Ribeirão das Neves e Vespasiano. Já a Escola **B** está localizada na região de Justinópolis, também próximo a divisa de Belo Horizonte com Ribeirão das Neves e tem seu histórico marcado por muitos problemas em sua direção e administração, passando inclusive por períodos de intervenção. Esta última atende uma população bastante homogênea, oriunda principalmente dos bairros de suas proximidades, que apresentam altas taxas de vulnerabilidade social (baixa escolaridade, baixa renda e altos índices de violência) fatores que afetam diretamente a realidade escolar. Devido a um crescente estigma negativo alimentado pela comunidade do bairro, principalmente por esta receber alunos de vilas e favelas, a escola **B** é taxada como desorganizada, violenta e até mesmo abandonada. Observa-se ainda, um constante movimento de transferência dos 'melhores' alunos e profissionais para outras escolas da mesma região em busca de um lugar de aprendizagem propício ao ensino. Entretanto, mesmo com esse quadro de degradação e falta de infraestrutura apresentado por esta última instituição observamos uma melhor avaliação e empenho nas aulas de sociologia por parte dos jovens alunos da escola **B** em relação a participação dos alunos da escola **A**. Fato que chamou atenção e que será explorado mais adiante nesta pesquisa.

A opção por trabalhar com turmas do terceiro ano do ensino médio se justifica pelo acúmulo dos jovens alunos frente à disciplina de sociologia, tendo em vista que

estes já obtiveram contato com a mesma no primeiro e segundo ano, permitindo-lhes desfrutar de posicionamentos e opiniões elaboradas sobre a disciplina. Outro critério o qual adotamos para a escolha destas turmas consistiu no fato dos alunos possuírem aulas com o mesmo professor por um período de dois anos. Todavia, este critério foi respeitado apenas na escola **A**, devido a uma troca não programada de professores, conforme mencionamos anteriormente.

Já a escolha da metodologia deve-se ao fato desta, em nossa avaliação, se adequar melhor aos objetivos da pesquisa, pois todo estudo de caso se procede a partir de fontes de coleta de dados variadas, instrumentos mais ou menos estruturados, em diferentes momentos e em situações diversificadas. Para Bassey (2003), há três grandes métodos de coleta de dados nos estudos de caso: fazer perguntas (e ouvir atentamente), observar eventos (e prestar atenção no que acontece) e ler documentos. Para tanto, pode-se utilizar questionários, entrevistas e elaborar roteiros de observação, mas o que guia uma ou outra escolha, sem dúvida, é o problema em análise. Nessa pesquisa de campo, utilizamos desses três instrumentos, dividindo nossa coleta de dados em três fases.

### ***2.1.1 Primeira fase: indagações e aproximações***

Nesta etapa da pesquisa, buscamos realizar uma caracterização dos jovens alunos e professores da disciplina de sociologia das respectivas turmas que participaram desta pesquisa, tendo como foco as relações entre esses sujeitos em sala de aula, intermediada pelo ensino de sociologia, e como estes se percebem em seus respectivos “papéis”. Tais observações se fizeram a partir da elaboração de um conjunto de questões ligadas às três dimensões que compõem a pesquisa, a saber: ensino de sociologia, Docentes e Jovens Alunos.

Nas questões ligadas à escola e ao ensino de sociologia, indagamos: Quais são os objetivos do ensino de sociologia no ensino médio? Em que medida esses objetivos são concretizados nas escolas analisadas? Como se dão as dinâmicas das aulas e a interação entre professores e jovens alunos neste ambiente? Quais são os sentidos que os jovens alunos atribuem à escola e especificamente ao ensino de sociologia?

Ao conjunto de questões relacionadas aos Jovens Alunos e ao ensino de sociologia, indagamos: O que é ser jovem-aluno em uma determinada e singular escola pública no Estado de Minas Gerais? Quais são os sentidos que os jovens alunos dessas escolas atribuem ao ensino de sociologia? Como se dá a relação entre os jovens alunos e os professores de sociologia sujeitos desta Pesquisa? Que referências e valores os jovens carregam e como, a partir desses, dialogam com o ensino de sociologia? As relações interpessoais dos jovens alunos são influenciadas pelas discussões e temas abordados nas aulas de sociologia?

No que se refere ao professor e a sua relação com a docência no ensino de sociologia, evidenciamos: Que caminhos levaram os professores em questão a optarem pela docência em sociologia na educação Básica? De que forma a sua experiência escolar desde a infância e as vivências em outras dimensões te fizeram docente? Que saberes de sua formação acadêmica constituem seu fazer Docente? De que maneira os programas e livros didáticos são incorporados em sua prática pedagógica? Como os saberes originados na sua experiência profissional influenciam seu fazer docente? Como os docentes avaliam a carreira e como essa avaliação se reflete na prática pedagógica? Há o movimento de associar as questões apresentadas aos jovens alunos, nas aulas de sociologia, às questões por estes enfrentadas em sua vida cotidiana?

Esse conjunto de questões norteou todo o processo da pesquisa, que vai da observação à construção e aplicação do questionário, bem como as entrevistas. Tais questões objetivavam analisar a relação professor e jovem-aluno, tendo como cenário as aulas de sociologia. Segundo Teixeira (2007), essa dupla relação é o coração da docência e o instrumento metodológico de observação constituiu nosso primeiro encontro com essa relação, que descrevemos nas linhas abaixo.

#### **a) A observação**

Na primeira fase da pesquisa, realizamos o acompanhamento das aulas de sociologia e outras atividades escolares (feira de cultura, sala dos professores, intervalo, entradas e saídas dos jovens alunos) das escolas participantes da nossa pesquisa, durante um bimestre letivo. Essa etapa permitiu-nos acompanhar o cotidiano de professores e jovens alunos dentro da sala de aula e demais ambientes escolares (pátio da escola, sala dos professores, feira de cultura, campeonato

esportivo, auditório etc.). O exercício de observação nos permitiu entrever as posturas destes sujeitos nos processos de interação entre si, com os demais sujeitos presentes no ambiente escolar e como os mesmos se relacionam com o ensino na disciplina de sociologia. O período da observação compreendeu o segundo bimestre do ano letivo de 2015, no caso da turma 3333 da escola A e o terceiro bimestre letivo deste mesmo ano letivo, observando a turma 3003 da escola B<sup>9</sup>.

Assim, essa fase da pesquisa se propôs conhecer *in loco* como se dão as relações no espaço escolar destes dois sujeitos centrais, para o ensino de sociologia, a saber: professores e jovens alunos. De forma pontual, o acompanhamento da turma 3333 da escola A, iniciou-se no dia 30 de abril de 2015. A turma observada nesta escola possuía um total de 28 jovens alunos frequentes, os quais foram observados dentro de sala de aula, durante os recreios e em atividades escolares como a feira de cultura e um campeonato esportivo. Nesta escola, os dias de visita foram todas as quintas-feiras do bimestre em questão. Além das aulas, acompanhei o professor durante o intervalo e na realização de sua hora atividade<sup>10</sup>.

Na Escola B foi observada, a exemplo da Escola A, uma turma do terceiro ano do ensino médio do Turno da manhã, nomeada na pesquisa como Turma 3003. Nesta escola, o acompanhamento das aulas se deu em todas as quintas-feiras do terceiro bimestre letivo do ano de 2015, iniciando-se no dia 20 de agosto de 2015. Os professores e jovens alunos foram acompanhados nas aulas de sociologia, durante os intervalos e em outras atividades escolares como a feira de cultura e um campeonato esportivo.

Ao longo da observação, fui me aproximando dos jovens alunos e professores, buscando apreender a relação desses sujeitos entre si, especialmente quando essa relação era focada nas discussões trazidas pelos temas tratados nas aulas de sociologia. Esta etapa foi documentada em um caderno de campo que posteriormente teve seu conteúdo sistematizado e analisado, como poderemos verificar nos próximos capítulos deste estudo.

---

<sup>9</sup>Tendo em vista a importância de preservar o sigilo dos sujeitos participantes da pesquisa, as escolas e as turmas participantes desta pesquisa foram apresentadas ao longo do trabalho de forma genérica, o que visa dificultar a sua identificação. Portanto são classificadas como escolas A e B e turmas 3003 e 3333, todas nomeações fictícias.

<sup>10</sup>Também chamado na rede Estadual de Minas Gerais de Módulo II, consiste em períodos - (1/3 da jornada de trabalho do docente) – destinado a realização de atividades extraclasse como planejamento das aulas, correção de atividade, reuniões pedagógicas.

Esse momento da pesquisa foi importante para a elaboração do questionário. O contato com os jovens alunos ao longo dos bimestres permitiu um aprofundamento nas questões que eram interessantes de se perguntar aos estudantes. Mais que isso, abriu caminho para a segunda fase da pesquisa, que consistia nas entrevistas.

### **b) O questionário**

O questionário foi aplicado a todos os jovens alunos frequentes das duas turmas participantes da pesquisa. Este instrumento foi composto por 38 questões divididas em quatro blocos: Dados gerais, Grupo Familiar, Condição Juvenil e ensino de sociologia. Tais questionários foram aplicados no final do bimestre em que as turmas foram acompanhadas, sendo respondido por todos os jovens alunos frequentes das turmas pesquisadas.

Os respondentes da Escola A foram 28 jovens alunos e da Escola B, 22. Após a aplicação, os questionários foram sistematizados com ajuda do software SPSS 16, permitindo a construção de gráficos e tabelas que compuseram a análise descritiva nos capítulos 3 e 4.

### ***2.1.2 Segunda fase: aproximação com os sujeitos***

A aproximação com os professores e jovens alunos, nesta segunda fase da pesquisa, se deu a partir do instrumento metodológico, a saber: as entrevistas individuais. Estas contribuíram para o aprofundamento das informações coletadas na pesquisa de campo e nos questionários quantitativos. Mais que confirmar o “já apreendido”, com tais entrevistas pudemos estender nosso contato com os sujeitos, para além daquilo que vimos. O momento da escuta é, segundo Oliveira (2006), fundamental em um trabalho de coleta de dados, pois complementa o olhar.

A escuta atenta e, no caso da entrevista, focada em cada jovem aluno, permitiu-nos retomar os tópicos trabalhados no questionário: Dados gerais, Grupo Familiar, Condição Juvenil e ensino de sociologia, compondo o roteiro de perguntas realizadas nas entrevistas aos jovens alunos. Dados obtidos a partir da análise dos diários de campo também foram referência na elaboração do roteiro de questões

analisadas pela pesquisa, especialmente, no que tange à relação professor x jovem aluno, ensino de sociologia e a vida cotidiana.

No que diz respeito aos docentes, buscamos, com as entrevistas em profundidade, realizar uma genealogia destes profissionais da área de educação, estruturando as entrevistas em uma perspectiva reflexiva sobre o seu fazer docente. Partimos do marco teórico apontado por Tardif (2000), buscando elucidar as trajetórias acadêmicas e não acadêmicas destes profissionais, para melhor analisarmos as posturas e decisões assumidas por estes em sala de aula.

Participaram das entrevistas os dois professores que ministravam aulas de sociologia nas turmas observadas e 8 (oito) jovens alunos, sendo 4 (quatro) de cada turma. Na “seleção” dos jovens consideramos alguns critérios objetivos, como: condição socioeconômica, gênero e raça/etnia. Um critério subjetivo foi a escolha de jovens com diferentes posturas como aluno, ou seja, em nossa amostra tivemos jovens alunos que se relacionavam de forma harmoniosa com as dinâmicas escolares e jovens alunos que eram classificados como indisciplinados .

Os diálogos, nesta oportunidade, foram norteados por um roteiro de questões semiestruturadas e todas as participações foram voluntárias, mediante a assinatura de um termo de compromisso por todos jovens alunos e professores que participaram da pesquisa. Sobre o local e período de realização das entrevistas junto aos jovens alunos, estas foram realizadas em espaços dentro da escola (laboratório de Informática e Auditório), durante o período de aula, após a autorização do docente que estava ministrando aula e da coordenação pedagógica. Já entre os professores, o docente da escola A foi entrevistado no auditório da própria escola e o docente da escola B foi entrevistado em sua residência.

Todas as entrevistas transcorreram sem maiores problemas devido ao apoio dado pelas direções e equipes pedagógicas das escolas à pesquisa. O único problema que tivemos foi na captação do áudio durante a entrevista de um jovem aluno da turma 3003 da escola B, devido à proximidade do horário de intervalo, o que dificultou a transcrição integral dessa entrevista. Tanto professores, quanto jovens alunos se mostraram muito solícitos frente às entrevistas, apresentando bastante interesse e comprometimento frente às questões a eles apresentadas. No momento inicial da entrevista foram reafirmados os termos já apresentados no termo de compromisso assinado durante a aplicação do questionário quantitativo, constando ainda, em arquivo de áudio, o qual informava que o sigilo de todos os

participantes da pesquisa seria preservado, que o entrevistado poderia se sentir a vontade em não responder qualquer questão e que poderia finalizar a entrevista no momento em que desejasse atitude essa que permitiu que os jovens alunos relatassem mais abertamente sobre suas relações familiares, com a escola e com os professores, em especial, com professor de sociologia em suas aulas.

Especificamente sobre a entrevista com os professores, devido ao caráter biográfico e reflexivo das questões apresentadas ao final da entrevista, esses se mostraram bastante impactados com nossa conversa, como poderemos verificar no capítulo três em que analisaremos estas entrevistas. Já entre os jovens alunos foi percebida uma satisfação e um sentimento de valorização por serem escutados por um pesquisador, tendo em vista que o exercício de ouvir os jovens não se configura como prática recorrente nas escolas analisadas, segundo seus depoimentos.

Após a realização das entrevistas, estas foram transcritas, sistematizadas e analisadas, como poderemos verificar ao longo dos próximos capítulos.

### ***2.1.3 Terceira fase: os dados e suas possibilidades de interpretação***

O percurso metodológico de coleta das informações teve como objetivo sustentar uma discussão sobre as relações entre jovens alunos e professores, nas aulas de sociologia. Melhor dizendo, buscamos evidenciar as apropriações que os jovens alunos portando suas vivências, fazem do ensino de sociologia, mediados pelo professor.

A primeira fase “pré-análise” de sistematização do material coletado consistiu na organização propriamente dita. Esse momento foi crucial para relacionar a escolha de documentos e objetivos da pesquisa e a elaboração de indicadores que fundamentassem a análise descritiva. Nessa fase, reunimos o material coletado por meio dos vários procedimentos (caderno de campo, questionários, entrevistas). O caderno de campo foi digitalizado, os questionários e as entrevistas transcritos.

Em seguida, detivemo-nos na interpretação dos significados das questões ali colocadas, tematizando as falas. Nessa fase, privilegiamos os conteúdos/temas que se manifestaram no estudo aprofundado dos resultantes da coleta de dados em diálogo com os objetivos da pesquisa.

A seguir, procuramos delimitar o percurso metodológico desse estudo, nos aproximando mais ainda dos sujeitos participantes dessa pesquisa. De maneira que ao pensar o ensino, pensamos consequentemente a docência. Nosso encontro com os docentes tem como pano de fundo a relação que estabelecem com seus jovens alunos por intermédio do ensino de sociologia. Nosso interesse centrou-se em compreender a docência em todo o seu processo de ação e concepção de ensino por parte do professor de sociologia. Para tanto, levantamos as seguintes indagações numa tentativa de sobre tudo recuperarmos a trajetória de vida dos docentes participantes da pesquisa: O que é ser professor de sociologia no ensino médio? Como se faz a docência em sociologia no ensino médio?

Para isso, analisamos o perfil dos professores participantes da pesquisa lançando um foco biográfico sobre suas trajetórias, na tentativa de encontrar, a partir das análises das entrevistas e dos diários de campo, conexões entre as práticas, posturas e a escolha pela docência em sociologia, traçadas no percurso pré-acadêmico, acadêmico e profissional destes sujeitos.

### **CAPÍTULO 3: PERSPECTIVAS SOBRE SABERES, TRAJETÓRIAS BIOGRÁFICAS E A DOCÊNCIA**

Neste capítulo, inscrevemos o processo de interação entre os percursos e saberes biográficos e a carreira docente dos professores Michael e Miguel, participantes de nossa pesquisa. A fim de compreender esse processo de interação, fizemos um exercício metodológico de construção da genealogia de suas docências. Para tanto, baseamo-nos nos trabalhos de Tardif e Raymond. Segundo estes autores, a genealogia é um termo utilizado em estudos que têm por objeto e/ou problematização de pesquisa, estabelecer a origem dos saberes de uma determinada carreira profissional. Porém, tais autores nos alertam que mais do que um termo, o “pensar a genealogia” é trabalhar em uma perspectiva metodológica que busque evidenciar a complexidade dos referenciais vividos por um determinado profissional em diferentes tempos e lugares da constituição de sua carreira profissional (TARDIF & RAYMOND, 2005).

Tais autores apontam a escrita dessa genealogia da experiência docente, como de capital relevância para o entendimento dessa prática profissional. Eles consideram que a profissão de professor é um dos raros ofícios que permite ao futuro profissional, um contato prévio e constante com práticas e experiências ligadas à função que se irá exercer, tais como: referenciais e saberes da escola básica, dos vínculos familiares, dos percursos universitários, das relações socioculturais e das práticas profissionais que afetam a carreira docente.

Para Tardif e Raymond (2002), esse exercício metodológico pode evidenciar ainda que quanto mais precária for a formação inicial dos professores, no que se refere à didática, aos fundamentos e aos conceitos sobre princípios educacionais, mais os professores se utilizam dos valores e dos conceitos de seus percursos históricos pré-profissionais. Um exemplo claro dessa precariedade é a prática muito comum de alguns docentes de comparar o contexto escolar por eles vivido, com as realidades vivenciadas por seus jovens alunos. Como destaca o professor Miguel em entrevista: “Quando eu tomei bomba era 50 pontos para passar e eu tinha conseguido 48. Eu não me esqueci disso nunca mais. Tudo por 2 pontos. Hoje em dia faltando 30 pontos para os meninos, a escola passa”.

Nesse sentido, a construção da genealogia da docência dos professores Michael e Miguel, possibilitou-nos redesenhar os caminhos e descaminhos que os levaram ao encontro com a docência em sociologia, nas duas escolas públicas da rede estadual do Estado de Minas Gerais em que eles trabalham. Para tal construção, seguimos as trajetórias, as “inscrições” e os “sinais” deixados por suas falas, por suas posturas em sala de aula, pelos “rastros” cotidianos de seus saberes e ofícios de professor.

Na construção dessa análise, para além da centralidade que demos para as pesquisas de Tardif e Raymond sobre o processo de construção da genealogia da carreira docente, baseamo-nos em outros autores, como: Nóvoa (2002), Teixeira (2007) e Dayrell (2014). Esses autores e os dados colhidos em campo nos permitiram realizar o exercício da genealogia da carreira dos docentes em análise. Docências essas construídas em meio a percursos e saberes pré-profissionais<sup>11</sup>, acadêmicos e do cotidiano da prática dos professores pesquisados. Portanto, o objetivo central desse capítulo foi a compreensão de como tais percursos influenciaram nas escolhas e nas posturas manifestas no exercício da docência de tais sujeitos. O nosso *lócus* privilegiado de observação foi o ambiente escolar, com um olhar especial para a sala de aula, ambiência onde a docência se constitui cotidianamente e na qual os professores se mostram pessoas vivas, corporais, sujeitos socioculturais (Teixeira, 1996).

### **3.1 Docência em questão: os professores como sujeitos socioculturais**

Para Teixeira (1996), em uma sociedade plural como a nossa é bastante desafiador o exercício de pensar e ter a formação docente como foco. Segundo esta autora, nas últimas décadas o sistema educacional brasileiro apresentou grande expansão numérica ao lado de uma acentuada diversificação e racionalização técnico-administrativa. No curso dessas mudanças emergem outras significações e expectativas acerca da Educação e do Magistério, delineando-se novos sentidos e

---

<sup>11</sup> O termo pré-profissional refere-se às experiências ligadas aos saberes escolares provenientes da formação anterior à formação universitária dos docentes (escola primária, secundária e outros cursos de formação não universitários etc.), saberes ligados à socialização primária dos docentes (Familiar) e secundária (amizades, ambiências sociais, educação, experiências com o mundo do trabalho etc.).

representações sociais sobre a condição docente. Dentro desse novo contexto, Teixeira (1996) destaca que é preciso sempre considerar, em um processo de formação da docência, que tanto os professores como seus jovens alunos possuem corpos, pertencimentos étnicos, percursos familiares, crenças religiosas e políticas, gênero e orientações sexuais. Eles são sujeitos socioculturais, pessoas vivas, reais e plurais que têm projetos, desejos e significam suas experiências no mundo das formas mais diversas, sob a influência de todas as dimensões que os constituem.

Nesse mesmo sentido, Nóvoa (2002) aponta que a atividade docente se caracteriza por uma grande complexidade do ponto de vista emocional, pois os professores vivem em um espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos. O distanciamento desses componentes emocionais seria a negação do seu próprio trabalho. O autor destaca que é importante que no processo de formação inicial e continuada de professores se inclua, para além da formação pedagógica, as relações afetivas e sociais com os demais sujeitos escolares, com os alunos e com a comunidade local. Além dessa dimensão social e emocional, esse processo de formação exige o reconhecimento da docência como um ofício, uma ação educativa e um processo pedagógico intencional. A qualificação profissional e acadêmica, exigidas para o exercício do magistério, enfatizam a docência como um ofício, uma atividade profissional com identidades e especificidades próprias.

Para Mello (2000), mesmo considerando que há uma complexidade e diversidade no processo de formação da docência no Brasil, é preciso reconhecer que nas últimas décadas há avanços significativos, tais como: o movimento de substituição da formação docente em escolas normais pela formação em cursos superiores, a ampliação das cargas horárias de estágios supervisionados e o aumento dos investimentos públicos destinados a essa área. Ainda nesta perspectiva de avanços, Saviani (2009) destaca que a democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica vêm acontecendo em um contexto marcado pela modernização econômica, pelo fortalecimento dos direitos da cidadania e pela disseminação das tecnologias da informação, que impactam nas expectativas educacionais ao ampliar o reconhecimento da importância da educação na sociedade do conhecimento. Como exemplos, o autor destaca a lei que instituiu o piso salarial nacional para os profissionais da educação básica e o decreto sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica

liderada pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Apesar desses avanços, Tardif e Lessard (2005) apontam que estamos longe de um cenário onde o magistério deixaria de ser visto como um ponto secundário nas políticas públicas e passaria a se constituir como um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, sendo visto como uma das chaves para entender as suas transformações. Nesse mesmo sentido, como nos indica Mello (2000), a situação atual é bastante crítica, certamente devido às omissões que se acumularam e foram progressivamente se agravando ao longo da história da educação brasileira. Especificamente, em termos de formação de professores, Saviani (2009) aponta que a própria LDB apresentou retrocessos ao introduzir como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura, os institutos superiores de educação, promovendo, assim, uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo, como admissão de formação mais aligeirada e mais barata, por meio de cursos de curta duração. Realidade esta que se aproxima de alguns elementos do quadro descrito pelos professores participantes deste trabalho, como poderemos verificar mais adiante nas denúncias da precariedade de seus processos de formação docente durante suas licenciaturas.

Apoiados em tais autores, construímos nosso processo de análise das trajetórias docentes do professor Michael e Miguel. Para tanto, dividimos esse capítulo em dois eixos: no primeiro apresentamos os percursos e trajetórias da carreira docente do Professor Michael; no segundo eixo, apresentamos a constituição da carreira do professor Miguel. O objetivo central dessa divisão foi o de compreender a singularidade de cada uma das experiências desses professores, no que diz respeito à constituição de suas docências no Ensino de Sociologia. Optamos por realizar recortes que apresentassem os tópicos das experiências dos professores que fossem mais significativos para pensar o nosso problema de pesquisa. Para tanto, coletamos elementos configuradores dos seus processos formativos pré-profissionais, acadêmicos e da prática docente em si mesma.

Para essa coleta e processo de análise, baseamo-nos, principalmente, no trabalho de Tardif e Raymond (2000), intitulado: “Saberes, tempos e aprendizagens do trabalho no Magistério”. Este trabalho sintetiza as fases da formação docente nas seguintes categorias: Saberes pessoais, saberes provenientes da formação escolar anterior, saberes provenientes da formação profissional para o magistério, saberes

provenientes dos programas dos livros didáticos e saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. Estes saberes estão exemplificados e caracterizados no quadro abaixo:

**Quadro 1: Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**

| SABERES DOS PROFESSORES                                                                   | FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO                                                                                       | MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| Saberes pessoais dos professores                                                          | Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.                                                        | Pela história de vida e pela socialização primária                                          |
| Saberes provenientes da formação escolar anterior                                         | A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.                                | Pela formação e pela socialização pré-profissionais                                         |
| Saberes provenientes da formação profissional para o magistério                           | Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.                         | Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores |
| Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho                  | Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc. | Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas                     |
| Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola | A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.                                     | Pela prática do trabalho e pela socialização profissional                                   |

Fonte: (TARDIF E RAYMOND, 2000).

Nas páginas que se seguem, buscamos compreender como tais saberes se fazem presentes na vida docente dos professores pesquisados. Para tanto, trabalhamos com uma metodologia de entrevista que valoriza a socialização dos participantes para conhecer o perfil pré-profissional, aspectos da formação universitária e da prática docente dos professores Michael e Miguel. A seguir, analisamos o percurso docente do professor Michael.

### 3.2 A docência do professor Michael<sup>12</sup>

O professor Michael tem 51 anos de idade, é casado e pai de um filho já adulto. Declara-se pardo e é oriundo de uma família de classe popular do interior de

<sup>12</sup>Os elementos descritivos do percurso docente dos professores pesquisados foram baseados em documentações construídas durante o campo de pesquisa, tais como: caderno de campo e entrevistas em profundidade. A entrevista do professor Michael ocorreu no auditório da escola onde ele trabalha, no dia 23 de junho de 2015 e teve duração de 2 horas.

Minas Gerais, da cidade de Itabira<sup>13</sup>. A trajetória profissional de seu pai passa pela profissão de marceneiro e mecânico na Vale do Rio Doce<sup>14</sup>. Já sua mãe sempre exerceu a função de dona de casa, e foi sua primeira alfabetizadora. No relato o docente em questão nos conta que essa lhe preparou para prestar o exame de seleção escolar comum naquela época para selecionar e classificar as crianças que adentravam a escola primária.

Em relação a escolaridade de seus pais, Michael revela que ambos, estudaram até a sétima série e já na fase adulta após se casarem completaram o ensino médio em um curso supletivo.

Quanto ao seu grupo familiar paterno de origem italiana, nenhum membro chegou a cursar o ensino superior. Todos exerciam profissões que não exigiam maior escolaridade sendo que seu pai a princípio herdou o ofício de marceneiro de seu avô. Já em seu grupo familiar materno do qual sua mãe é fruto de um segundo casamento de seu avô, o qual fora professor primário e teve um papel marcante na vida de Michael desde a sua infância. Conforme relata Michael, do primeiro casamento de seu avô materno todas as suas tias são professoras, enquanto que do seu segundo casamento apenas uma tia e uma prima cursaram o ensino superior e se tornaram professoras. Este cenário nos leva a concluir que no grupo familiar de Michael a formação universitária e a opção pela carreira docente não se configurava em uma novidade.

Professor Michael ressalta a cerca de uma formação e disciplina rígidas recebidas de ambas as matriarcas de sua família. Michael enfatiza que estas contribuíram muito para sua formação e identidade social, cada qual a sua maneira. No que se referem a seu grupo familiar de origem materna esta rigidez e disciplina se mostrava presente frente ao apego as tradições, um exemplo, a hora do almoço era sagrada e todos deveriam se reunir a mesa e uma simples correspondência que chegasse antes da hora do almoço só poderia ser aberta após a digestão. Já entre o seus familiares de origem paterna a hora do almoço, como em toda família de origem Italiana era um momento de briga e de discussões de assuntos familiares. Assim, foi nesses dois contextos bem diferentes que se deu sua formação familiar,

---

<sup>13</sup> Município brasileiro no interior do estado de Minas Gerais, Região Sudeste do país. Itabira pertence à Mesorregião Metropolitana de Belo Horizonte e Microrregião de Itabira e localiza-se à nordeste da capital do estado, distando desta cerca de 110 km.

<sup>14</sup> A Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) é uma empresa ligada ao ramo da mineração presente em 14 estados brasileiros e com grande atuação no estado de Minas Gerias.

sendo que em ambos os contextos a busca por um trabalho bem feito se mostrou presente. Segundo professor Michael, estes valores refletiram em suas práticas, métodos e escolhas realizadas em seu ofício como professor.

Este ambiente familiar vivenciado por Michael seu mostrou favorável a trajetória acadêmica de seus membros, pois além dele, seus dois irmãos, também concluíram o curso superior e sua irmã mais nova, realizou, inclusive duas especializações.

Apesar de pertencer à família de classe popular, Michael teve a oportunidade de frequentar escolas básicas públicas e particulares consideradas de “qualidade”<sup>15</sup>. O acesso a estas escolas se fazia via processo de seleção. Michael estudou na rede pública até a quarta série<sup>16</sup>. Em seguida, recebeu uma bolsa custeada pela Vale do Rio Doce para estudar na rede particular até o final do ensino fundamental. O ensino médio foi iniciado na cidade de Itabira, mas com a vinda da família para Belo Horizonte, transferiu seus estudos para um curso de técnico em eletrônica. Exerceu algumas atividades profissionais como técnico em eletrônica, mas não alcançou, com esses trabalhos, o crescimento profissional sonhado. Este fato o levou à educação superior.

No ensino superior, Michael cursou duas graduações: Engenharia Elétrica no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e Ciências Sociais na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A opção de graduar-se na área de exatas partiu de uma escolha pragmática frente ao contexto histórico e socioeconômico no qual sua família estava inserida. Por ser de Itabira, cidade do interior de Minas, com atividades econômicas voltadas para a mineração, a escolha de um curso técnico no ensino médio lhe possibilitaria inserir-se profissionalmente. Mas, sua formação em eletrônica não lhe proporcionou avanços profissionais como ele desejava. Influenciado pelo pai, cursa então engenharia elétrica. Já a graduação em Ciências Sociais é notada como algo pessoal: vocação própria, sonho desde a adolescência.

Michael relata que em sua trajetória escolar, seu maior interesse e suas melhores notas foram na área de ciências humanas, pois ele sempre se interessou

---

<sup>15</sup> No contexto apresentado, escola de qualidade seria a instituição focada na avaliação e nos resultados individuais dos alunos. Esta definição não levava em conta a qualidade social do ensino, valor amplamente defendido na atualidade pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, a qual defende uma formação plural e inclusiva e que garanta o acesso, a permanência e o sucesso no processo de aprendizagem e constituição da cidadania.

<sup>16</sup> Hoje quinto ano do ensino fundamental I.

pelo comportamento humano e por compreender por que as pessoas agiam de forma diferente em determinados locais e situações. Já suas notas em ciências exatas eram o suficiente para passar. Tanto que, apesar de ser formado em Engenharia elétrica, ele nunca atuou efetivamente como engenheiro, apenas realizou alguns trabalhos técnicos na área de eletrônica. Junto à formação acadêmica ainda em Engenharia Elétrica, começa a experiência docente de Michael, quando ele assumiu aulas em um curso técnico para obter renda extra.

### ***3.2.1 As fontes pré-profissionais do saber-docente do professor Michael***

No que diz respeito aos saberes pré-profissionais, os vínculos familiares e a experiência na escola básica estão intimamente relacionados nas memórias do professor Michael. Podemos dizer que a primeira grande referência na trajetória desse professor com a docência se fez no âmbito familiar, através da figura do seu avô materno, um reconhecido professor primário da cidade de Itamarandiba<sup>17</sup>, nascido no ano de 1885.

#### **a) Família**

Nas memórias trazidas do seu avô, Michael recorda o respeito que ele adquiriu em Itamarandiba como professor. Inclusive, ele destaca que sua mãe sempre o lembrava do prestígio que o avô alcançou como docente naquela cidade. Para Michael, o avô era um sujeito de grande erudição e defensor da disciplina escolar. Essa experiência docente do avô foi importante no processo de sua escolha profissional e na configuração de alguns modos e valores de sua docência. Michael fala do avô em tom de reverência, como podemos notar no seu depoimento abaixo:

[...] quando eu tinha 12 anos, morava em Itabira, viemos aqui em Belo Horizonte e meu avô pediram pra eu ler um artigo no jornal pequenininho, umas 20 linhas no máximo. Eu li aí ele perguntou: onde tá o erro? Eu não tinha descoberto o erro, a vergonha que eu tive na hora. Ele falou isso é erro de palmatória, ou seja, abri a mão e recebi a palmada da madeira. Aí eu fiquei todo mundo fala do meu

<sup>17</sup> Cidade situada no vale do Jequitinhonha, Minas Gerais. Sua população, de acordo com a estimativa do IBGE, era de 34 033 habitantes em 2014. Possui uma economia voltada para o setor da agricultura e da pecuária.

avô, eu sou neto dele e estudo aí eu senti um pouco o peso da responsabilidade de ser neto do Antônio Carvalho e não corresponder à figura dele. [...] a questão da sala de aula, mesmo minha mãe falava muito do meu avô, aquele que todo mundo falava dele, virou Deus. (Entrevista com Professor Michael, Escola A).

Se notarmos no fragmento acima, o avô aparece como representante de uma escola de base tradicional, por meio da qual o erro se corrige pela palmatória, pelo rigor. Por meio dessa experiência educacional, o avô teve uma forte influência nos primeiros anos da vida escolar de Michael. Por seu avô ter sido uma figura ilustre e reconhecida no meio educacional, em seu ciclo de relações, Michael diz que tinha um grande medo de não corresponder às expectativas postas sobre ele. Esta situação específica familiar fez com que ele adquirisse algumas características fortes no seu modo de ser aluno, tais como: rigor, disciplina, acumular boas notas, respeitar a autoridade e a figura de seus professores, entre outras.

Essa dimensão da autoridade docente é algo bastante configurador do olhar de Michael sobre sua docência. Ao dizer de sua relação com seus jovens alunos, por exemplo, ele destaca a importância do respeito mútuo que deve haver entre professores e alunos, mas pondera que tal respeito não deve comprometer a autoridade e o poder do professor frente ao aluno. Por isso, ele considera que o professor não deve ter ligações muito afetivas com os alunos, para não comprometer o poder do professor e a disciplina em sala de aula.

## **b) A escola básica**

Em termos de saberes escolares, a trajetória do professor Michael traz alguns elementos importantes para nossa análise. Sabe-se que um aspecto marcante e presente na trajetória escolar dos sujeitos-alunos é o processo de acesso e permanência na escola. No caso do professor Michael, este processo foi marcado por concursos de seleção, fato que aponta que, naquele contexto, o acesso à escola básica não estava ainda democratizado. Desse modo, o acesso de Michael aos anos iniciais da educação básica se deu por meio de seleção. Para tanto, ele teve o apoio e a influência de seu grupo familiar. Nesse caso específico, a mãe se destacou como sua primeira alfabetizadora. Assim, destaca Michael em entrevista: “quem começou a me ensinar a escrever foi minha mãe, quando eu fui pra escola tinha

exame de seleção, parece que eram 7 salas eu fiquei na sala número 1”. (professor Michael, Escola A).

Além desse processo de seleção meritocrático<sup>18</sup> para seu ingresso na escola básica, o depoimento de Michael nos revela que a divisão das classes escolares também se fazia com base no mérito, por uma lógica de competição valorizada por aquela cultura escolar. No caso da escola na qual o professor Michael ingressara como estudante, a divisão dos alunos por turmas se fazia pela nota que cada um tirasse no processo de seleção. Ele, por exemplo, passa a fazer parte da sala número 1.

Portanto, o mérito deve ser notado como um elemento central na memória escolar de Michael. No seu dizer, na escola onde estudava não havia lugar para os alunos ditos fracos, a ideia de selecionar os mais aptos era a configuração e ou/o pilar do processo educativo naquele contexto histórico. Contexto este que favorecia a existência de um modelo de escola excludente, destinada aos grupos, que Bourdieu e Passeron (2014) denominaram de Herdeiros. Ou seja, filhos da classe dominante e “naturalmente” adaptados à cultura escolar. Esta visão não permitia perceber o reflexo das desigualdades sociais dentro da escola, assim, esta instituição era fundamentada em valores meritocráticos, onde amplamente era favorecido um determinado seguimento social, como um elemento de promoção da igualdade. O estudo realizado por Bourdieu e Passeron (2014) problematizou este processo, apontando que as desigualdades diante da escola não resultam somente da desigualdade de recursos econômicos das famílias, mas também era produzida durante todo o curso escolar, o qual não levava em conta as desigualdades e as diversidades entre os alunos, tratando os desiguais como iguais e os hierarquizando entre “bons” e “maus” alunos. Segundo esses autores, o ensino de massa no qual a orientação dos alunos dependeria de suas aptidões e de seus méritos não permitiria uma democratização da escola e sim contribuiria para a manutenção das desigualdades e, portanto, para a conservação da ordem social.

Porém, quanto ao caso escolar do professor Michael, mesmo oriundo de família pobre, ele não pode ser considerado sociologicamente como um exemplo de

---

<sup>18</sup> Meritocracia é um conceito ligado ao predomínio numa sociedade, organização, grupo, ocupação, daqueles sujeitos que têm mais méritos (os mais trabalhadores, mais dedicados, mais bem dotados intelectualmente etc.). A aplicação deste conceito no campo educacional vem sendo amplamente questionado ao longo dos últimos anos devido o fato de nos informar e nos estimular ao tratamento dos desiguais como iguais (DUBET, 2004).

casos improváveis. Isto, pois, a cultura escolar no ambiente familiar de Michael foi fortemente marcada pela figura do avô materno, como destacado anteriormente. O que nos leva a considerar que a valorização da educação escolar no seio da família de Michael se deu pela proximidade e pela forte intimidade do avô materno com tal cultura. Segundo relato do próprio professor, mesmo este não possuindo um núcleo familiar mais próximo (pai, mães e irmãos) composto por indivíduos com escolaridade avançada, o fato de possuir um avô e outros parentes que haviam vivido uma trajetória escolar de sucesso permitiu que o mesmo percorresse caminhos trilhados por estes sujeitos familiares referencias, durante a sua trajetória escolar.

Michael afirma ter vivido experiências preconceituosas, marcadas por práticas de intolerâncias cometidas contra ele por seus colegas de classe durante a educação básica. Michael relata situações de *bullying*<sup>19</sup> por ele sofridas e que não eram problematizadas por seus professores e nem pela direção da escola. Seus relatos trazem lembranças da escola em que se traduzem sentimentos de angústia e exclusão. Estes sentimentos levaram Michael a descrever o ambiente escolar como hostil androcêntrico e homofóbico. Inclusive, ele destaca que essas experiências negativas afetaram suas relações de sociabilidade dentro da instituição escolar. Como podemos notar no seu depoimento abaixo:

Que eu tenho lembrança das amizades, eu tinha um certo problema, o pessoal achava que eu era viado, então, ficava um pouco distante, eu não era de fazer amizade com os meninos. Tive algumas brigas, aquele negócio todo. Aí os meninos ficavam pegando pesado. Eu não jogava futebol, eu só ficava olhando, como eu não era bom de bola eu só ficava de gandula. Esse problema do bullying surgiu mais na terceira e quarta série que os meninos ficavam me chamando de viado. (Entrevista, Professor Michael, Escola A).

Da fala acima do professor Michael, ficam em destaque as marcas do androcêntrismo escolar em sua experiência formativa na educação básica. Postura esta que consiste em uma visão de mundo que parte de um modelo masculino de ser, naturalizado, homogeneizado e estereotipado (OLIVEIRA, 2004). Essa visão generalista dos seres humanos, tanto do homem, como da mulher, se mostrou muito

---

<sup>19</sup> *Bullying* é uma situação que se caracteriza por agressões intencionais, verbais ou físicas, feitas de maneira repetitiva, por um ou mais alunos contra um ou mais colegas. O termo bullying tem origem na palavra inglesa bully, que significa valentão, brigão. Mesmo sem uma denominação em português, é entendido como ameaça, tirania, opressão, intimidação, humilhação e maltrato.

presente no ambiente escolar vivido por Michael. Como relata entre os seus colegas, o estereótipo sobre o que é ser homem se concretizava em uma expectativa por parte do grupo, de uma postura viril, despojada e violenta, como não correspondia a esse estereótipo, era alvo de vários constrangimentos. Constrangimentos estes que afetaram o seu processo de socialização nos primeiros anos de vida escolar, pois, como o professor Michael relatou, após sofrer estes episódios de bullying e discriminação, ele adotou uma postura retraída na escola, sempre se colocando distante dos colegas e com dificuldades de fazer amizades.

Para compensar tal situação, ele buscava, através do destaque em atividades escolares, o reconhecimento dos demais alunos e dos demais sujeitos escolares, que, nos primeiros anos da escola básica, não foi obtido com sucesso. Todo esse processo marcou negativamente uma parte significativa da vida escolar do professor Michael. Tal situação negativa só veio a diminuir quando Michael se transferiu para uma escola particular. Assim, ele relata:

Quando terminou a quarta série de lá eu ia pra o Enza, que é uma escola estadual, a maioria ia pra lá, mas por sorte meu pai trabalhava no Rio Doce aí eu fui para um colégio particular. Fiquei livre daqueles colegas que pegavam pesado comigo, fiz a 5ª até a 8ª série. (Entrevista, Professor Michael, Escola A)

Apesar da negatividade dessa situação escolar, Michael também traz memória de alguns momentos importantes e positivos vivenciados por ele na escola básica. Entre estes desses momentos destacam-se as atividades extraclasse. Na visão do professor Michael aquelas atividades eram movidas pelos conhecimentos das áreas de artes e educação física. Em relação às artes, o contato com a música teve uma repercussão positiva na sua vida escolar. No seu dizer, a música foi uma aprendizagem importante. Michael participou do coral escolar, evento que considera singular para sua futura profissão docente. Assim, ele mesmo o avalia:

Tinha um professor das matérias história, moral e cívica que era o melhor. Ele era um alemão fraterno da Igreja Católica. Veio para cá com mais outros dois e lá ele criou o coral. Consegui entrar no coral, e durante 2 anos participei do coral... não era bom cantor, mas você vai aprimorando, você vê o resultado mais rápido do que educação. Educação você estuda, estuda passa de ano e pronto, você não tem muito resultado. [...] E a questão do coral, que é a questão lúdica, que você sai da sala de aula e vai fazer uma coisa que é legal, que é prazerosa. (Professor Michael, escola A).

É marcante na fala acima, o fato de que quando aluno, Michael valorizava as atividades escolares que exploravam o ambiente extraclasse. No dizer desse docente, estas atividades extraclasse eram importantes por vários motivos como: mudança do ambiente e do tempo de aprendizagem, metodologia que instigava a turma para os ensinamentos escolares. Segundo esse professor, o aprender a cantar era uma atividade em que o resultado se mostrava mais rápido e prazeroso. Mesmo que a prática do canto fosse algo que lhe desafiava, seu aprender era mais perceptível do que a aprendizagem dos conteúdos disciplinares das áreas escolares do conhecimento científico.

No caso das atividades esportivas, um fato importante em sua vida escolar foi a participação na corrida tropical, atividade extraclasse promovida pelo professor de educação física quando Michael ainda cursava o Ensino Médio/técnico em Belo Horizonte. Esta atividade o marcou pela possibilidade de poder participar de um evento, mesmo não tendo “habilidades naturais” para a prática daquela modalidade esportiva. Mas, fica marcante na memória de Michael, o fato de seu professor de educação física atentar-se para a participação de todos os alunos nas atividades propostas. Essa dimensão da participação é algo que o professor Michael diz valorizar em sua prática docente. Ele destaca que tal valor fora aprendido com o seu professor de educação física.

Outra referência foi o professor de Educação física mesmo eu não sendo um bom corredor sempre deixava eu participar. Teve uma corrida, que eu ganhei um prêmio, a Corrida Tropical que ele fez na Pampulha, todo mundo tinha que levar uma fruta como prêmio, como eu cheguei em último eu ganhei um abacaxi. A experiência que eu tive com ele foi a questão de participar, isso foi fundamental, e até hoje quando surge a oportunidade eu falo com a turma. (Entrevista, Professor Michael, Escola A).

Apesar dessa valorização das atividades extraclasse, não foi perceptível, durante a nossa observação em campo, qualquer investimento desse professor em atividades que ultrapassassem a sala de aula. Mesmo observando que Michael se esforçasse para que os conteúdos de sociologia se aproximassem da realidade de seus jovens alunos, essa prática de explorar ambiências de aprendizagem fora da sala de aula não esteve manifesta em sua prática docente, durante nosso campo de observação.

Dito isto, é preciso lembrar que os relatos acima corroboram para a afirmativa de Tardif e Raymond (2002), de que as experiências obtidas pelo contato direto com episódios marcantes com outros adultos, no âmbito de atividades extraescolares ou outras atividades coletivas: esportes, teatro etc., concorrem e ou/somam-se à formação acadêmica do docente. Portanto, consideramos que um dos pontos importantes na formação inicial e continuada de professores passa pelo investimento no fortalecimento e na compreensão dos sujeitos escolares no cotidiano da escola. Como nos questiona Dayrell (2014): “a escola faz as juventudes”? A este questionamento, poderíamos também acrescentar: “a escola faz as docências”? Tais questionamentos devem sempre ser pontos de partida quando pensamos a formação de professores, como nos apontou o próprio professor Michael.

Até aqui interpretamos algumas situações pré-profissionais que nos fazem compreender o processo de formação da carreira docente do professor Michael. A seguir, descrevemos como se deu o processo de acesso de Michael à área de sociologia. Notaremos que tal processo não se fez de forma direta ou linear, mas o percurso até as Ciências Sociais se dá entre as leituras dos clássicos na adolescência, o curso técnico em eletricidade, a graduação em Engenharia elétrica e a profissão de bancário. Mas é preciso já destacar que formações pré-profissionais e acadêmicas se encontram em um processo de mútua-afetação na constituição da carreira docente. Assim, o debate a propósito da influência exercida pela formação pré-profissional na prática docente nos instigou a pensar como esses saberes se “conjugam” ou mesmo concorrem com a “formação docente inicial” dos professores pesquisados. Análise que se coloca a seguir.

### ***3.2.2 Formação acadêmica: das Ciências Exatas ao Ensino de Sociologia***

Como já destacado anteriormente, Michael é graduado em duas áreas de conhecimento: Engenharia Elétrica e Ciências Sociais. A primeira, uma opção ligada ao contexto familiar e socioeconômico por ele vivenciado durante sua adolescência na cidade de Itabira. Como ele mesmo destaca [...] “trabalhar na Vale do Rio Doce era um sonho de muito jovens daquela região e um campo de possibilidade para muitas famílias”. No caso de Michael, o pai influenciava neste sonho, já que se tornou mecânico desta empresa. Mesmo assim, o contato com as Ciências Sociais

esteve presente em sua vida desde a adolescência, quando ele iniciara a leitura de autores clássicos, como Gilberto Freire. Como ele mesmo enfatiza:

O sonho das Ciências Sociais foi desde pequeno, por curiosidade. Quando eu era adolescente tinha a biblioteca do Mobral, ele (professor que estava na biblioteca) falou você não vai entender esse livro, mas eu peguei assim mesmo, não me lembro o nome do livro, mas era do Gilberto Freire. (Entrevista, Professor Michael, Turma A).

Michael também liga seu gosto pelas ciências sociais ao fato de, desde muito jovem, ter um interesse específico pelo comportamento das pessoas, saber como essas pessoas se portavam, seus diferentes modos de ser, as diferentes situações sociais em que esses comportamentos acontecem. Mas tais curiosidades nunca foram expressas para seus professores, colegas ou familiares. Por isso, o encontro mais formal com os estudos de sociologia se fez em meio a outros estudos e experiências profissionais.

#### **a) Graduação**

No que diz respeito a formação acadêmica, grande parte de sua juventude foi dedicada aos estudos técnicos, ao curso de engenharia elétrica e à profissão de bancário. A graduação em Ciências Sociais foi adiada por alguns anos. Em 2000, já adulto, formado em Engenharia Elétrica e exercendo a profissão de bancário na Caixa Econômica Federal, Michael obtém o título de licenciado em Sociologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Porém, antes mesmo dessa licenciatura, chegou a ministrar aulas na escola básica em um curso de eletrônica ainda na década de 80.

#### **b) Ser professor**

A primeira experiência de Michael como professor se deu no ano de 1985, durante a graduação em engenharia elétrica. Neste ano, ele ministrou aulas de matemática em um curso de eletricidade voltado para alunos da rede pública de ensino no Estado de Minas Gerais.

Eu estava fazendo engenharia em 85, primeiro período, tinha um aviso lá, precisa-se de professor de Eletricidade, com eu tinha feito curso técnico, jovem, adolescente, sem dinheiro, tô dentro. Fui numa escola pública do estado lá no bairro Gloria, trabalhar com a 7ª série, eletricidade. Apaixonei pelo trabalho, a partir daí falei: Quero ser professor. Foi essa experiência em sala de aula foi que eu gostei. (Entrevista, Professor Michael, Escola A).

Após essa experiência, Michael foi funcionário da Caixa Econômica Federal, profissão que lhe deu certo conforto financeiro e lhe permitiu realizar o antigo sonho: graduar-se em Ciências Sociais. Já nos primeiros anos de graduação, chegou o momento da grande decisão: continuar como bancário ou se dedicar exclusivamente à docência, pois, mesmo sem ser formado, o fato dele cursar uma faculdade ligada à disciplina de sociologia, já lhe possibilitava trabalhar na rede estadual como professor contratado.

A princípio, ele combinou o trabalho bancário com a profissão de professor no período noturno. Mas, depois foi exigida exclusividade pelo banco. Momento difícil de escolha, no entanto, a situação de privilégio salarial que a ocupação de bancário lhe proporcionava o afastou da educação básica por algum tempo. Próximo de se formar no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, ainda no início dos anos 2000, aderiu a um programa de demissão voluntária e passou a trabalhar exclusivamente como docente na rede estadual na condição de professor designado e no ano de 2012, Michael passou em um concurso para professor da Rede Estadual. Assim ele se tornou professor efetivo na escola onde foi realizada esta investigação.

Nestas primeiras experiências com a docência em sociologia, os primeiros desafios por ele apontados foram os de compreender como se pensa os temas sociológicos na escola básica, o funcionamento da sala de aula e o modo como se pensa a própria atividade “aula”. No que se refere aos conteúdos sociológicos, Michael pensa sua aula a partir de recortes temáticos, seguindo os capítulos do livro didático. As aulas são predominantemente expositivas, o professor segue os capítulos do livro e apresenta aos jovens alunos, de forma oral, inúmeras questões sobre o tema discutido, mas que, geralmente, são respondidas por ele mesmo. Para compreendermos essa forma de estruturação de suas aulas de sociologia, descrevemos a seguir, o exemplo de uma delas.

No dia 14 de maio, o professor Michael chega em sala de aula e de forma direta já coloca para os alunos qual o tema e proposta para aquela aula. Primeiro, apresenta uma proposta de trabalho coletivo aos alunos sobre a Crise Hídrica. Os alunos deveriam pesquisar o modo como a própria escola, onde eles estudam, administrava a questão da água. O desafio dos alunos seria descobrir qual o percentual de consumo direto e indireto de energia elétrica na escola. No segundo momento da aula, o professor trabalha com a temática da Globalização. Ele pediu que os alunos abrissem seus livros e passou a discutir, os temas presentes no livro didático. Ele olha as charges, dados, documentos postos nos livros e vai comentando com seus alunos. O tempo todo, ele faz perguntas generalizadas para os alunos, mas antes mesmo de obter respostas, ele mesmo articula seus pensamentos, responde e passa para outras perguntas e para outros temas. Não se observa, nesta aula, uma conexão entre os temas, a participação dos alunos e os sentidos postos e objetivados para aquele momento de aprendizagem. Parte dos alunos tenta responder aos questionamentos do professor, mas na maioria dos casos sem sucesso. Além do que, notamos que para um diálogo com o professor era necessário anteriormente uma leitura do conteúdo daquele capítulo do livro. Porém, os alunos não tinham esse hábito de leitura, mesmo sobre o estímulo do professor a essa atividade. Outros alunos estavam dispersos realizando outras atividades, tais como: maquiagem, uso de celulares, atividades de outras disciplinas. (Fragmentos do Caderno de Campo).

Em uma conversa com Michael na sala dos professores, ele afirmou que não ia para a escola apenas para transmitir conhecimentos sociológicos: "Minhas aulas não é só sociologia é tudo. Busco fundamentar, não só ficar no discurso. E para isso, trabalho com a transdisciplinaridade"<sup>20</sup>. No dizer desse professor, essa perspectiva transdisciplinar é importante, pois "na vida fora da escola, os indivíduos não são separados em religiosos ou trabalhadores" (Diário de campo). Estas dimensões estão postas em conjunto: "Se é tudo ao mesmo tempo, a escola não pode ser diferente" (idem). Apesar dessas perspectivas do professor Michael, os registros de suas aulas em nosso diário de campo, deram-nos alguns elementos caracterizadores do seu fazer docente e do seu modo de pensar a sala de aula e o elemento "aula", propriamente.

Uma primeira característica de o seu fazer pedagógico em sala de aula é a centralidade que o livro didático assume em suas aulas. Em sala de aula, o professor manuseia e dialoga com o livro didático, a ponto de este material se tornar central na exposição dos temas sociológicos ali propostos.

---

<sup>20</sup> A transdisciplinaridade é uma abordagem plural do conhecimento que tem como objetivo, através da articulação entre as inúmeras faces de compreensão do mundo, alcançar a unificação do saber. A postura transdisciplinar busca eliminar as barreiras entre as disciplinas.

A segunda característica desse fazer pedagógico, é a postura bastante formal de Michael como professor. Ele institui uma separação clara do ser professor e do ser aluno, com distanciamento relacional entre ele e seus os alunos. Tanto que a comunicação do professor com os alunos é bastante instrumental e linear, a saber: quem coloca questões em aula é o professor, as respostas obtidas destas questões são, na maior parte dos casos, dadas também por ele. O que nos pareceu uma perspectiva pedagógica comunicacional bastante monológica: sujeitos falando para si mesmos, sem considerar o outro na relação comunicativa do processo educativo. Não há interação, há vozes em ruídos que se estranham, se emudecem, e em poucas ocasiões se escutam. Observamos, em algumas aulas, alunos arriscando certas perguntas e ensaiando certas respostas. Mas, na maioria das vezes, tais tentativas de comunicação dos alunos ou do professor não eram efetivas, eles pouco se ouviam e/ou se comunicavam. Assim, a aula se torna uma comunicação monológica, onde o professor apresenta e dá respostas às questões enunciadas, o que gera uma situação de incomunicação entre professor e alunos, a saber: o sujeito professor pergunta e responde, repreende algumas respostas dos seus alunos ou as ignora; o sujeito aluno não conhece o tema, responde de forma jocosa em alguns momentos, faz tentativas mais sérias em outros e uma parte significativa dos sujeitos alunos opta pelo silêncio.

Uma terceira características de suas aulas é a de seguir a temática do livro e levantar grande volume de questões em relação à temática sociológica ali proposta. Porém, muitas vezes, não há nexos entre suas questões e nem conceituações aprofundadas dos temas propostos. Como podemos observar no fragmento de aula abaixo:

O Professor Michael realiza uma série de perguntas aos alunos, tais como: Quando a globalização começou? Qual o inverso da globalização? A globalização é legal? Dê exemplos de cultura que não é local. Nesta última questão, um aluno responde “Funk”, a resposta causa risos e os próprios colegas repreendem este aluno, já o professor não dá atenção ao aluno e continua a apresentar mais questões: Qual o lado negativo da globalização? Esta questão o próprio professor responde: “Globalização das doenças”. (Diário de campo, turma A, escola A).

Em outra aula:

Um aluno fala que as drogas vão para a África do sul para consumo local, o professor pergunta: “isso está no livro?” e afirma que aquela visão do aluno era senso comum e não ciência, explicando que os conhecimentos sociológicos não podem ser simples resultados de especulações. Um Silêncio se institui na sala e após esta resposta, outros poucos se aventuraram a responder a outras questões postas pelo professor Michael. (Diário de campo, Escola A).

Notamos, ainda em sala de aula, que quando uma temática de trabalho proposta se aproximava mais do conhecimento cotidiano dos alunos, a atenção dos mesmos à fala do professor era mais intensa. Isto ficou claro quando ele traz para a sala de aula, uma proposta do trabalho sobre a questão hídrica no Brasil. Apesar de muitos não terem realizado o trabalho, o prestar atenção na fala do professor foi maior entre eles. É preciso lembrar que naquele momento, a região sudeste passava por uma forte crise de abastecimento de água e tal assunto estava sendo amplamente debatido nos meios de comunicação social (imprensa escrita, televisão, internet entre outros), e os jovens alunos, em meio a esses debates, traziam para a sala de aula muitas dúvidas, opiniões, curiosidades e sugestões sobre o tema. Com isso, não estamos dizendo que temas sociológicos que não tenham grande circularidade midiática e/ou não se aproximam da realidade mais direta dos alunos, não sejam de seus interesses, mas sim que informações cotidianas, proximidades e intimidades com certos temas sociológicos por parte dos jovens alunos do professor Michael, leva-os a um processo mais ativo de comunicação com o ensino de sociologia em sala de aula.

Um exemplo, nesse sentido, foi a aula sobre a temática da Governança Global, proposta pelo professor Michael. Nesta aula, uma jovem aluna questiona o professor sobre sua opinião em relação ao patrocínio privado das campanhas políticas no Brasil, questão bastante pertinente ao tema proposto. Novamente, tal tema estava sendo debatido na imprensa brasileira, pois Eduardo Cunha, presidente da Câmara dos deputados na oportunidade, havia aprovado a legalização do financiamento das campanhas políticas. Mostrando-se interessado à questão da aluna, Michael diz aos jovens alunos que as empresas financiam as candidaturas e depois pedem favores aos deputados, governos e senadores eleitos e que este tema deveria ser trabalhado com o povo brasileiro. Neste momento, um jovem aluno pede a palavra e fala do fato de sempre o povo votar no “menos pior”, o professor concorda, mas coloca outros elementos à afirmativa do jovem aluno. Naquele

momento, foi perceptível um silêncio na sala de aula, que até então não fora tão observado. Essa aula, portanto, escapou um pouco ao modelo pedagógico de comunicação instrumental até então observado. O papel mais ativo dos alunos e a maior atenção dos professores às suas questões, mudaram o sentido e o rumo daquela aula e transformaram um conteúdo sociológico que poderia ser árido e tratado de forma simplificadora, em questões sociológicas que interessavam àqueles jovens alunos. Também observamos que nessa aula, o fato de o livro didático perder a centralidade possibilitou um processo de aprendizagem de ambos os sujeitos, naquela situação comunicativa: a aula sobre governança política.

Ainda em relação a sua prática pedagógica em sala de aula, o professor Michael também fez uma análise bem interessante sobre o seu fazer pedagógico e os materiais didáticos. Quanto ao livro, o professor Michael o valoriza como instrumento educativo e importante para a aprendizagem dos conteúdos de sociologia. Inclusive, ele diz que o livro didático tem sido uma forma de diminuir as desigualdades sociais e de acesso à cultura letrada na rede pública de ensino e na sociedade brasileira de forma mais geral. Mas, por outro lado, avalia que o livro tem tomado uma centralidade excessiva em suas aulas, o que limita sua autonomia e seu trabalho com temas sociológicos mais próximos à realidade de seus alunos. Como podemos verificar no seu depoimento abaixo:

**Pesquisador:** Quais são os critérios que você utiliza para planejar suas aulas? **Michael:** é o livro, porque como eu estou numa escola pública, nem todos tem acesso à internet. E todos ganham o livro, tem acesso a esta cultura letrada. [...] Basicamente, eu sigo o livro. Meu sonho era ter um livro mínimo, eu ter a liberdade de colocar o que estou trabalhando. Eu sigo algumas áreas do dia a dia. Trabalho em grupo, por exemplo, a Lei Maria da Penha no 1º bimestre geral. Esse ano no 3º bimestre, eu trabalhei o ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente. [...] Eu poderia fazer um bom planejamento pra isso, mas não tenho tempo, há um tempo atrás eu cheguei a criar no papel, colocava uma coisa, mas eu parei. Essa rotina nossa e eu não queria fazer isso sozinho. (Entrevista, Professor Michael, Escola A).

Ao comentar a centralidade que o livro didático possui em suas aulas, o professor Michael afirma que esta postura é justificada pela própria condição socioeconômica dos jovens alunos. Em sua argumentação, a importância da presença do livro se dá devido ao fato de que nem todos possuem acesso à internet. Atendo-se à importância desse recurso pedagógico em sala de aula, o professor

sinaliza para um desejo de depender menos do livro didático na construção de suas aulas, utilizando-o apenas como material de apoio, o que ainda não se mostrou possível. O professor afirma que devido as suas precárias condições de trabalho, como a escassez de tempo para a construção de um planejamento mais elaborado de suas aulas, o livro didático ganha centralidade<sup>21</sup>. Lajolo (1996) ajuda-nos a compreender essa visão do professor Michael, ao destacar que o livro didático assume certa importância dentro da prática de ensino básico mundial nos últimos anos. Isso é notável, principalmente, em países como o Brasil, onde “a precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, pois, de forma decisiva influência no que se ensina, como se ensina e o que se ensina”. Em geral, as práticas escolares destinadas ao ensino fundamental e médio estão estreitamente associadas ao uso do livro didático, sendo este utilizado como currículo pré-ativo<sup>22</sup>. Neste cenário, o livro didático passa a ser entendido como um balizador, que orienta as práticas dos professores. Este quadro tem como ponto negativo, o fato de o professor priorizar demasiadamente os temas abordados no livro e, assim, perder a autonomia na busca de temas que sejam mais urgentes naquele momento para os seus jovens alunos.

Outro aspecto forte na construção da docência de Michael é a sua condição de professor da rede pública de ensino de Minas Gerais. Ele deixa claro em sua entrevista que ser professor de uma instituição pública de ensino é algo marcante na carreira de qualquer profissional da educação. De fato, a inserção e o consequente pertencimento a uma categoria profissional, significa, para os indivíduos, que os papéis por eles desempenhados remetem a normas que devem adotar em relação a essa ocupação. Segundo Tardif e Raymond (2002), no caso dos professores, essas normas não se limitam a exigências formais relativas às qualificações dos membros de uma ocupação. Elas abrangem também atitudes e comportamentos

---

<sup>21</sup> Como nos aponta Hofling (2000), o PNLD é um programa muito importante na política apoios à docência no Brasil e deve ser entendido como uma estratégia de apoio à política educacional com a perspectiva de suprir uma demanda que adquire caráter constitucional onde ele é assegurado “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] VII – atendimento ao educando no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (art. 208).

<sup>22</sup> Neste sentido, o livro didático se apresenta como um elemento norteador das aulas dos professores inclusive no momento de apontar os conteúdos ministrados em sala de aula. O autor informa que essa presença ostensiva do livro nas escolas o coloca como um espécie de currículo não oficial, o que limita o campo de possibilidade do professor.

estabelecidos pela tradição ocupacional e por sua cultura. Estes autores apontam que a modelação de uma carreira situa-se no ponto de encontro entre a ação dos indivíduos e as normas e papéis que decorrem da institucionalização das ocupações. Papéis que devem ser “interiorizados” e dominados pelos indivíduos para que possam fazer parte dessa categoria profissional.

No caso específico do professor Michael, ele destaca que a experiência como professor da rede pública de ensino em Minas Gerais provocou profundas modificações em sua carreira docente. Para tanto, ele faz uma avaliação dessa experiência em meio aos aspectos positivos e negativos. Porém, os aspectos negativos foram mais evidenciados.

Em sentido positivo, o professor Michael destaca que os professores da rede estadual de ensino de Minas tem liberdade para planejar suas aulas e escolher os conteúdos que serão ministrados em sala de aula: “Eu gostei da liberdade de criação que a escola pública permite, a escola particular você tem que fazer o que os proprietários daquela escola querem. É muito rotineiro, muita escravidão”. (Entrevista, Professor Michael, Escola A). Assim, a rede pública seria um espaço de maior liberdade de atuação do professor no que diz respeito ao processo de construção de seus planejamentos e de suas escolhas pedagógicas, em comparação com a experiência de “escravidão” vivida pelos professores da rede particular.

Mas, o fato de os professores das escolas públicas vivenciarem uma maior liberdade de atuação em sala de aula, não é resultante de uma qualificação maior do ensino ministrado e ou mesmo do trabalho docente aí realizado. Ao contrário, na avaliação do professor Michael, a liberdade que os professores têm em termos de planejamento não tem sido acompanhada de outros processos de autonomia e de conquista de direitos docentes, como: melhoria em termos de remuneração salarial, de maior qualificação da estrutura física e da oferta de materiais didáticos mais avançados que pudessem subsidiar as ações e os processos de formação continuada dos professores dessa rede de ensino. Segundo Michael, a liberdade que os professores da rede pública de ensino alcançam em termos de planejamento não resulta em maior apoio, atenção e cuidado dessa rede de ensino para com seus docentes. Para tal professor é perceptível um processo de abandono e de desamparo desse profissional da educação por todo o Brasil. Especificamente, na rede estadual onde atua, ele percebe que a liberdade que os professores têm de

planejar suas aulas é mais um resultado da falta de balizas referenciais pedagógicas, da falta de capilaridade da rede, do que a manifestação de uma filosofia educacional em questão.

Na avaliação do professor Michael, essa realidade tem abalado, nos últimos anos, sua paixão pela docência, a tal ponto de ele manifestar a possibilidade de abandono da educação escolar pública. Portanto, é a partir de sua inserção na rede pública de ensino que sua carreira docente passa a ser avaliada por meio de embates, como: paixão e decepção, gosto e desgosto, desejos e receios. O sonho de ensinar sociologia, de trabalhar com questões ligadas às humanidades, de experienciar o saber pedagógico com os jovens do ensino médio, sofre um processo de reconfiguração neste momento de sua carreira docente. Assim, ele questiona: para onde se esvai a minha paixão inicial pela docência? Minha paixão não existe mais ou está sendo reconfigurada?

Para esse professor, o que mais tem pesado neste processo é, de fato, a grande desvalorização salarial da categoria e a falta de uma melhor organização e filosofia da rede estadual de ensino em Minas Gerais. Ele se queixou de falta de tempo para planejamento de suas aulas, não vê campos de possibilidades para inovações e poucos investimentos para o processo de formação continuada de professores na rede.

Ele destaca, principalmente, a falta de um processo formativo que oportunizasse aos docentes a compreensão da juventude escolar e de metodologias que permitissem um maior diálogo com seus jovens alunos na escola: “quem sabe trabalhar com essa juventude na escola”, outro de seus questionamentos. Inclusive, pareceu-nos bastante naturalizada a visão desse professor sobre seus jovens alunos e sobre a relação entre docência e discência. A relação de Michael com seus alunos se faz por uma visão ainda tradicional sobre os papéis de aluno e professor. No dizer de tal professor, ele tem uma relação cordial com seus alunos, existe respeito recíproco, mas sem muita proximidade. Para ele, manter certa relação de distância com os alunos é preservar a autoridade docente. Em sua opinião, o contato mais intenso e com maior grau de intimidade com os seus alunos poderia comprometer sua autoridade como professor. Inclusive, este professor assumiu, durante o nosso acompanhamento de suas aulas, uma postura docente tradicional. Assim, ele destaca: “optei por adotar uma postura austera, mas nunca indelicada frente aos meus estudantes”. O professor diz manter essa postura de distanciamento

e respeito, que o cargo de docente em uma perspectiva tradicional exige. Ele diz que durante este período na rede estadual, tem primado pela atenção e respeito pelos jovens alunos, mas prima também por uma relação que não permita aos jovens alunos posturas indisciplinadas.

Apesar de pontuar a entrada na rede estadual de ensino como um momento forte de crise na sua docência, Michael destaca que há fortes indícios de que tal paixão e crise foram ainda configuradas durante o curso de graduação em Ciências Sociais. Em termos de paixão, ele cita o encontro com alguns professores que marcaram o seu modo de ser e olhar a docência, em termos de crise/decepção, ele cita a precariedade da formação docente na Universidade Federal de Minas Gerais.

### **c) Crise na docência e a formação acadêmica**

Para o professor Michael, a formação acadêmica não tem se dado conta da complexidade que seus licenciados encontram na educação básica. Ele se mostra desapontado com sua formação universitária, fala de distanciamento dos conhecimentos ali adquiridos e a realidade vivida por ele como docente da rede pública de ensino. E uma de suas críticas mais incisivas foi quanto ao modo de pensar as licenciaturas no Brasil. Em tons de positividade Michael faz memória de alguns professores que foram pedagogicamente marcantes, durante a sua graduação em sociologia.

Michael destaca que sua crise na docência, apesar de ter se fortalecido quando passou a ser professor da rede pública de ensino em Minas Gerais, traz rastros também no seu processo de formação acadêmico universitário. Segundo a opinião de tal professor, a licenciatura é uma modalidade de formação desprezada na educação superior. De sua experiência, na graduação em sociologia, ele destaca a má preparação do seu curso para o aluno que opta pela licenciatura em sociologia. Ao se formar em Ciências Sociais na Universidade Federal de Minas Gerais, ele não se sentia preparado pedagogicamente para o exercício da docência. Como podemos notar no trecho do depoimento desse professor a seguir:

É a crítica que eu faço à federal<sup>23</sup>, é que a licenciatura eram apenas 5 disciplinas. Aí você formava um professor no nível muito

---

<sup>23</sup> Referência a Universidade Federal de Minas Gerais.

complicado, isso eu reconheço. Tenho deficiências, tenho. Isso eu falo com os meninos, mas pedagogo sabe muito mais do que eu. Ele tem formação técnica para ensinar eu não, sou um bacharelado disfarçado com 5 disciplinas e me tornei professor, sou muito mais prático do que teórico. (Professor Michael, escola A)

O professor Michael refere-se às disciplinas pedagógicas do curso de licenciatura, trazendo à baila um aspecto fulcral do debate sobre a formação inicial docente: forma-se para ser sociólogo ou professor de sociologia? Essa pergunta circunda os cursos de licenciatura e bacharelado, desde o rompimento com a formação comumente denominada “esquema 3 + 1”<sup>24</sup>. Este desprestígio vivenciado pelos cursos de licenciatura nos remete também à análise realizada por Cunha (1992) que sinaliza para o processo de separação dos cursos de licenciatura das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras do Curso de Pedagogia, após a Reforma Universitária de 1968<sup>25</sup>. Tal ação teve como efeito a segregação institucional da pedagogia e o declínio dos estudos ligados à sociologia da educação.

Para Tardif (2002), se a formação inicial da docência na graduação é precária, a possibilidade de reflexão por parte do professor, de valores aprendidos nos seus processos de socialização pré-profissionais e acadêmicos e de se fazer presente em sua carreira docente é menos evidenciada e pensada. É notável, no caso de Michael, por exemplo, que muitos referenciais vividos por ele na família, na formação da escola básica e na graduação, direcionam seu pensar e viver à docência. A princípio, estes referenciais não devem ser negativados. Porém, é fato que alguns elementos fortemente herdados dessas experiências pré-profissionais interferem no modo do professor pensar as novas realidades da escola contemporânea. Como, por exemplo, o debate da relação meritocracia e diversidades, que muitas vezes não é refletida pelos docentes que hoje recebem em suas escolas alunos com marcas muito complexas em termos de diferenças e diversidade. Em vários momentos, Michael faz avaliação dos alunos pelo viés do

<sup>24</sup> O esquema “3+1”, consistia em um modelo de formação de professores o qual estes deveriam cursar três anos, ou seis semestres, de disciplinas ligadas ao bacharelado e mais um ano, ou dois semestres, cursando disciplinas ligadas à prática docente, para obter o título de Licenciado o que permitiria ao profissional lecionar em escolas.

<sup>25</sup> Reforma Realizada pelo congresso Nacional no ano de 1968, pela Lei nº 5.540, de 28/11/68, a qual buscava modernizar e expandir as instituições de Ensino Superior, fixando normas de organização e funcionamento destas instituições. Dentre os vários pontos tratados por esta reforma destaca-se o fato deste projeto de lei ter na prática favorecido a criação de instituições privadas de ensino superior e atribuído a função de formação de professores exclusivamente aos cursos de pedagogia, como nos informa Cunha (1992) e Benedito (2009).

mérito, sem problematizar demasiadamente tal situação e sabemos que um contexto educacional baseado demasiadamente no mérito, tem seu pilar sustentado pela exclusão dos diferentes.

Saviani (2009) corrobora para este debate acima, ao destacar que hoje o que está em crise no processo de formação docente é o formato das nossas licenciaturas e o fato de muitas universidades não demonstrarem interesses específicos para o problema atual da formação de professores. Para ele, o que está em causa não é propriamente uma omissão da universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas a luta entre dois modelos diferentes de formação. De um lado, o modelo para o qual a formação de professores propriamente dita se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Do outro lado, um modelo segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo didático. Ou seja, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática, por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará formando professores.

Nesse mesmo sentido, Nóvoa (2002) sinaliza para a necessidade de a formação docente ultrapassar os conteúdos e se ocupar também com a dimensão do saber relacionar-se frente aos diversos grupos que compõem a escola pública, neste novo cenário que preza pela inclusão, pelo acesso dos diversos e pela qualificação social da escola pública. Este novo contexto mostra que além da dimensão técnica de seu trabalho, faz-se necessária uma participação efetiva do docente na esfera política, nos debates curriculares, sociais e culturais e a realização de um trabalho continuado junto às comunidades locais. Para este autor, o processo mais abrangente da formação docente deve ser foco das formações iniciais e continuadas dos professores, com o objetivo de empoderá-los e estimulá-los a superar um modelo que pode o alienar frente à academia e ao Estado. Deve-se procurar um modelo de formação que estimule a autonomia e ações do próprio docente, no que diz respeito aos problemas enfrentados pela comunidade escolar onde atua. Os dilemas enfrentados pelos novos contextos escolares necessitam de reflexões práticas e deliberativas que devem envolver os próprios sujeitos escolares aí relacionados. Para tanto, consideramos que a metodologia de se fazer a genealogia das experiências dos docentes em formação é um elemento singular para tal processo de reflexão sobre a carreira docente.

Mesmo com todas essas críticas, para Michael, foi devido ao processo de mudança das ciências exatas para a Sociologia que ele conseguiu enxergar outro modo de pensar o ser professor. Se por um lado, no curso de engenharia a ideia de professor era a de um sujeito rígido, sem interlocução com os sujeitos discentes e com processos metodológicos lineares, na sociologia se deu o encontro com outras formas de pensar a reunião da docência com a jovens alunos em sala de aula.

Foi legal, você sai das exatas com professores rígidos e encontra professores mais abertos. O que interessa é o debate. Uma coisa que eu não conseguia fazer e eu cobro muito dos meninos é a leitura dos textos, a pior coisa que tem é você entrar em sala de aula, não li o texto e o professor cobrar. Aquilo acabava comigo. (Entrevista, Professor Michael, escola A).

Michael singulariza de forma mais positiva o preparo pedagógico e teórico de alguns de seus professores durante a graduação de sociologia na UFMG. Deles, ele rememora posturas e valores sobre o “ser professor” que contribuíram para sua formação. Ele relembra metodologias, aprofundamentos teóricos, modos de ensinar e pensar suas disciplinas, modos de se relacionarem com os graduandos, modos de pensar a escola básica. Entre estes professores, Juarez Dayrell, professor da Faculdade de Educação da UFMG ganha destaque em sua fala:

Teve o Dayrell, super tranquilo, uma coisa que eu gostei nele, super didático, levou um monte de livros didáticos e falou, observe esses livros e faça uma crítica, ou seja, já nos deu autoridade de criticar os próprios livros que estavam sendo discutidos. (Entrevista, Professor Michael, Escola A).

Mesmo considerando a importância das influências dos professores de graduação na formação docente de seus alunos da licenciatura, é preciso estar atentos para que não se copiem modelos e os transfiram da graduação para a experiência na sala de aula da escola básica. Uma vez que a formação docente na universidade privilegia muitas vezes a cultura geral e o domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar (SAVIANI, 2014).

No próximo item, descrevemos e analisamos as trajetórias da carreira docente do professor Miguel. Nota-se que alguns episódios de sua trajetória dialogam com a do professor Michael e outros são fatos e saberes bem específicos

da vida de Miguel, como os saberes por ele aprendidos da arte teatral e da vida religiosa.

### 3.3 Professor Miguel: da vida religiosa à docência<sup>26</sup>

Miguel é um professor pardo de 45 anos de idade, pai de uma menina, mas nunca se casou. Oriundo de uma família de baixa renda, seu pai ocupava a profissão de motorista de caminhão e sua mãe era dona de casa e trabalhava com costuras. Em termos de escolarização, o pai cursou até o sexto ano e a mãe até a terceira série do ensino fundamental. Miguel é graduado em filosofia e lecionava sociologia e filosofia na rede estadual de Minas Gerais em dupla jornada: manhã e noite. Foi seminarista católico na diocese de Belo Horizonte e depois se transferiu para a Comunidade Nova Jerusalém em São Paulo<sup>27</sup>. A seguir, descrevemos como os processos pré-profissionais, acadêmicos e de prática docente, influenciaram o modo de o Professor Miguel experienciar o ensino de sociologia e refletir sobre sua carreira docente.

#### 3.3.1 Professor Miguel: da vida religiosa à docência

Apesar da baixa escolaridade e das dificuldades financeiras da família, os pais de Miguel sempre procuraram manter os filhos na escola: “meus pais sempre apostaram nos meus estudos e dos meus irmãos”. Com todas as dificuldades, eles

<sup>26</sup>As informações sobre o professor Miguel foram retiradas do nosso caderno de campo e da entrevista com ele realizada. Esta entrevista ocorreu na casa do próprio professor. Encontramo-nos em uma quinta-feira, no período da tarde, entre a sua dupla jornada, ministrando aulas de sociologia e filosofia para 16 turmas desta instituição. Tal entrevista durou aproximadamente uma hora e meia.

<sup>27</sup> Tal comunidade é identificada, assim: “Somos um Instituto Religioso formado por irmãos e irmãs que a exemplo de seu fundador, Pe. Caetano Minette de Tillesse, vivemos um amor todo especial pela Sagrada Escritura e por isso, fazemos dela a razão de nossa existência e de nosso apostolado. Em união com a Igreja, anunciamos a Boa Nova da Salvação. *Pe. Caetano(Gaëtan) Minette de Tillesse* nasceu em Neder-Ockerzeel, perto de Bruxelas, na Bélgica em 07/06/1925. Depois da 2ª Guerra Mundial, entrou no Mosteiro Cisterciense Trapista de Orval (Bélgica) em 11/02/1946, permanecendo até março de 1968, no qual passou 22 anos em silêncio e oração. Estudou filosofia e teologia no Mosteiro. Em 1952 foi enviado a Roma para fazer licenciatura em teologia na Faculdade Gregoriana e lá ingressou no Instituto Bíblico em 1956. Voltando ao mosteiro, passou a ensinar Bíblia durante 11 anos, onde sentiu a necessidade de intensificar toda sua experiência com o povo pobre e humilde. Em 28/03/1968 chega ao Brasil, acolhido no mosteiro de São Bento, Salvador/ BA. Em novembro do mesmo ano, chega a Fortaleza/ CE, Pirambu (hoje Cristo Redentor). No meio dos pobres sente que Deus quer algo novo, ou seja, uma nova forma de vida consagrada suscitada pela ação do Espírito Santo. Funda assim, em 11/01/1981, o Instituto Religioso Nova Jerusalém, com a colaboração da irmã Maria dos Anjos (co-fundadora). In. [http://irnovaJerusalem.com.br/?page\\_id=2](http://irnovaJerusalem.com.br/?page_id=2). Acessado em 12/01/2016

buscavam, ainda assim, facilitar o acesso dos filhos à educação básica e se mostravam presentes e interessados na vida escolar deles, inclusive, da filha que possui Síndrome de *Down* e estudava em um instituto especializado, na época, localizado a vários quilômetros de sua residência no centro de Belo Horizonte. Mesmo não possuindo uma passagem prolongada pela escola, os pais do professor Miguel, segundo sua análise, se mostravam muito inteligentes dentro de suas funções. Para ele, a destreza de sua mãe em seu ofício de costureira, ofício em que exercia com maestria, realizando cálculos e uso de figuras geométricas. Assim, esses processos rudimentares de construção do conhecimento oferecido por seus pais, em sua opinião, estimulou o seu interesse pelos estudos desde sua primeira infância .

No dizer de Miguel, o esforço dos pais trouxe recompensa familiar, pois ele foi o primeiro membro da família a possuir formação de nível superior. Mas esse percurso até universidade não se fez de forma regular, pois ao terminar o ensino médio, ele privilegiou o mundo do trabalho. Miguel foi promotor de vendas e mesmo sem curso superior tinha certa estabilidade financeira. Assim, a possibilidade de cursar uma faculdade não se colocava de forma imediata no seu horizonte de futuro.

Depois do ensino médio e dessa experiência como promotor de vendas, a trajetória de Miguel tomou novos rumos, ele decide entrar para a vida religiosa. A conversão religiosa veio em um momento bastante específico, quando Miguel enfrentava um quadro depressivo e de crise existencial. Mas, ao se tornar seminarista diocesano em Belo Horizonte, ele começou a projetar novas perspectivas para sua vida. A grande guinada veio quando ele largou o seminário em Belo Horizonte e passou a viver uma nova experiência religiosa na comunidade carismática católica Nova Jerusalém, situada no interior de São Paulo.

Segundo Miguel, diferentemente da sua experiência no seminário, a sua rotina na comunidade carismática católica não favoreceu muito seus estudos superiores. O seu dia começava às 5 h da manhã, quando ele participava da missa. Depois do café, os membros da comunidade se ocupavam de atividades no mosteiro. O trabalho era dividido por equipes: área de carpintaria, de pedreiro e atividades com trabalhadores do corte da cana de açúcar, esta última acontecia fora do mosteiro. Ele viveu como religioso nessa comunidade por sete anos, mas se desligou dela devido a um episódio de indisciplina. Apesar de se sentir angustiado, quando se afastou da comunidade pensou: “o que vou fazer da minha vida agora”?

Ele avaliou a saída daquela comunidade como algo positivo para o seu crescimento pessoal, destacando que vivia uma “crise de abandono da vida religiosa e não crise de fé”, pois já não tinha tanta certeza se queria dedicar-se exclusivamente à vida religiosa.

Entre estas duas experiências religiosas, Miguel entrou no curso de filosofia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, numa modalidade de formação filosófica voltada para a formação de seminaristas. Mas tal graduação foi concluída na Faculdade Clarentiana de Batatais, quando ele já havia deixado a vida religiosa. Da crise religiosa, Miguel chega à carreira docente. No ano de 2000, já formado em Filosofia, ele assumiu o desafio de ministrar aulas, trabalho pelo qual se apaixonou e encontrou novo sentido para sua vida. No seu dizer, ele encontrou um novo lugar no mundo, a saber: “ministrar aulas para jovens”. A seguir, abordamos os saberes que formam e são configuradores da carreira docente do professor Miguel.

### ***3.3.2 Processos formativos pré-profissionais: família, teatro, escola e religião***

Ao fazer reflexões sobre sua vida docente, Miguel rememora os saberes aprendidos do seu grupo familiar, de sua formação teatral, da escola básica e de sua experiência religiosa. Esta última ganha grande destaque dentro de sua carreira docente.

#### *a) Escola básica e família*

Da escola básica, ele destaca sua relação com o mundo da leitura, uma lembrança que envolve a instituição escolar e também familiar. Miguel descreve um episódio do ensino fundamental que lhe marcou significativamente e que ele intitula de “o roubo do livro”. Assim, descrito:

Teve um fato que me marcou no ensino fundamental. A professora faltou de aula, então para não ficar com aqueles horários grandes e vagos, foram distribuídos alguns livros e a sala aquela bagunça. Eu sempre gostei de ler, peguei um livro que chama “O segredo de Taquarapoca”, nunca mais esqueci o nome dele. Não era da série vagalumes não, aí acabou o horário, recolheu se os livros e tava faltando um e todos ficaram presos na sala de aula, alguém tinha

roubado um livro. E sabe quem tinha pego o livro, eu. Eu tinha roubado o livro. Eu devia ter uns sete anos mais ou menos. Ai teve que chamar minha mãe, meu pai, muito complicado. Meu pai perdeu um dia de emprego, porque a escola exigia a presença do pai em caso de roubo. Eu já sabia da coça que eu ia tomar, das correíadas. Chegou lá, explicou e tal, aí falei que tava gostando da leitura. Diferença pra hoje né. No outro dia, meu pai chegou a noite e me chamou e me perguntou como tava lá na escola, me deu um embrulho e era o livro que eu tava lendo, eu fico até emocionado. (Entrevista, professor Miguel, Escola B).

Neste relato, destaca-se a sensibilidade do pai do professor Miguel que se diferenciou da postura punitiva adotada pela escola frente a uma situação de conflito que envolvia aquele aluno de sete anos e o mundo da escola. Esta atitude do pai surpreendeu até mesmo as expectativas de Miguel, que esperava uma punição frente à gravidade do fato e à severidade com que a escola fez repercutir o problema. A atitude do pai, segundo sua avaliação, motivou ainda mais o seu gosto pela leitura.

Tal episódio nos informou ainda um elemento sobre modos adultocêntricos de pensar a relação “leitura e jovens alunos”. Na visão de muitos professores e pais, os jovens têm uma frágil relação com os livros. Notamos rastros desse modo de pensar, no fragmento que Miguel narra sobre o roubo do livro *O segredo de Taquarapoca*. Um momento específico de seu relato nos chama atenção, a saber: “Chegou lá, explicou e tal, aí eu falei que tava gostando da leitura. Muita diferença pra hoje né”. Esta expressão “Muita diferença para hoje né”, pareceu-nos uma pequena evidência desse olhar para a relação *leitura e juventude*. Em outros momentos mais informais com o professor, esse olhar também se manifesta. Assim como também na entrevista feita com o professor Michael: “incentivar a leitura hoje é difícil”. A marca dessa relação nos chama atenção, principalmente pelo fato de observarmos que tal incentivo à leitura era pouco usual nas aulas que foram observadas dos professores Miguel.

#### b) O teatro

O professor Miguel destaca também um contato positivo de aprendizagem no campo das artes, na modalidade teatro. O teatro contribuiu para que ele superasse a timidez e se tornasse uma pessoa mais dinâmica. Além disso, ele considera que

essa experiência com o teatro foi notada como algo que fortaleceu e dinamizou suas atividades docentes. Assim, podemos observar no seu depoimento abaixo:

O teatro me ajudou muito, eu fiz antes da minha escolha pela educação. O teatro foi uma forma que eu canalizei para me expor. Sempre fui nervoso para falar, na igreja para ler aquelas cartas, primeira leitura, segunda leitura, eu tremia. A minha trajetória todinha até chegar a sala de aula como professor, é totalmente influenciado pela forma como eu fui me formando, o teatro, a própria paixão pelo dinamismo, pelo esporte, enquanto formando, hoje está tudo em sala de aula. (Entrevista: Professor Miguel, Turma B).

Do teatro, o professor Miguel utiliza elementos para uma melhor postura didática em sala de aula: dramatiza sua forma de expor os conteúdos de sociologia, expressa-se com recursos teatrais que facilitam o entendimento dos seus jovens alunos ao temas abordados (oratória, gesticulações, tonalidade da voz, expressões engraçadas, o modo de olhar e sua forma pedagógica mais interacional de comunicação); a criatividade interfere no seu modo de elaborar suas aulas (recursos didáticos diversificados); envolver-se mais afetivamente com seus jovens alunos. De fato, constatamos durante observação, esse fazer pedagógico do professor Miguel relacionado com o seu saber teatral. Para melhor compreendermos essa relação, descrevemos a seguir um fragmento do nosso diário de campo que narra a primeira aula que observamos do professor Miguel, a saber:

Em sua primeira aula, o professor Miguel escolheu realizar uma performance teatral e convidou um aluno que tocava violão da turma para compor uma música ambiente. Sua apresentação consistia em uma eloquente declamação da letra Geni e o Zeppelin de Chico Buarque de Holanda. Após uma breve apresentação da letra da música e da autoria. O professor começa a declamar, com uma forte gestualidade, ele dava vida ao texto. Os alunos ficam vidrados no professor, enquanto ele interpretava o texto. Neste momento, todas as atenções estavam voltadas para sua performance, o professor tinha o domínio total da turma. Inclusive, este domínio de turma é amplamente citado durante os conselhos de classe, no caso das aulas desse professor. Terminada a performance teatral sobra aplausos de toda a turma. Após tais aplausos, o professor pergunta aos alunos quem na escola é tratado como a Geni da música, que mesmo querendo o bem de todos ainda insistem em cuspir nesta pessoa, em jogar bosta nela. Frente ao silêncio da turma, o professor responde: "aqui na escola quem é tratado igual a Geni é o professor que vem de sua casa todas as manhãs com a boa vontade, compartilhar seus conhecimentos adquiridos após anos de dedicação em um curso universitário e são ignorados totalmente por parte significativa dos alunos. (Diário de campo , turma B, escola B)

O professor Miguel usa de sua performance teatral para promover uma reflexão junto aos alunos a cerca das condições de trabalho e da forma de tratamento hostil dirigida ao professor brasileiro na atualidade. Miguel consegue atrair a atenção dos alunos, e diante dessa linha de trabalho exemplifica e conclui a proposta comparando a figura de Geni ao professor. Ainda que o professor da educação básica no seu cotidiano escolar seja tratado com descaso por parte do governo, da sociedade e especialmente dos jovens alunos, muitos deles vivenciam a experiência da figura da Geni, a resposta também faz parte da performance do professor, no sentido de alerta aos alunos sobre a forma de relaciona-se com seus professores. Porém à sua resposta, muitos jovens alunos poderiam acrescentar outras Genis, mesmo que naquele momento a pergunta os tenha silenciado. Lembramos, por exemplo, do questionamento que nos faz o professor Miguel Arroyro (2014), na introdução do seu livro “Outros sujeitos, Outras pedagogias”, a saber: Quem são os diversos, os diferentes que chegam à escola pública hoje? A qual ele mesmo responde: “os negros, as mulheres, os homossexuais, os jovens, as crianças de classe populares, os quilombolas, os camponeses, os ribeirinhos entre outros”. Estes também não poderiam estar vivendo a experiência da Geni, na escola?

Dito isto é preciso notar que, com seu conhecimento teatral, o professor Miguel consegue debater temas próximos a realidade dos alunos e ao currículo oculto escolar, que muitas vezes não são considerados dentro da grade curricular da educação básica.

Outro saber bastante importante na docência de Miguel e que fora adquirido por meio do teatro é o seu modo afetivo de se relacionar com seus jovens alunos. Uma relação que fora notada durante todo o processo de observação de suas aulas e em outros espaços escolares. Inclusive, Miguel relata que a dimensão afetiva é algo que aproxima e fortalece a docência ao promover vínculos e laços relacionais para além da sala de aula. Ele relatou que vários de seus alunos e ex-alunos frequentam sua casa e são seus amigos. Entre estes, 10 ex-alunos, hoje amigos muito próximos, fizeram faculdade na área de filosofia. Para Miguel, estes vínculos são facilitados pelo seu saber teatral. Que, inclusive, ajuda o professor Miguel a mobilizar a participação dos alunos em sala de aula. Este entendimento da relação escolar do professor Miguel vai de encontro com os estudos da docência feitos por

Teixeira (1996) que destaca: “o coração da escola é a relação entre docência e discência”.

Para o professor Miguel, relações mais afetivas podem evitar situações não educativas, como algumas situações de intolerância que ele viveu na escola básica. Os colegas de Miguel no ensino fundamental e médio tinham visões naturalizadas sobre a figura masculina. Segundo Miguel, por ele não corresponder ao modelo de ser menino que circulava naquele ambiente escolar, foi vítima de intolerância por parte desses colegas. Assim relata:

Na época tinha a questão do bullying essa coisa não era divulgada, não existia esse termo na década de 70 pra 80, eu sofri bullying, eu era franzino, muito pequenininho, até dentro das circunstâncias, eu era delicadinho demais com as coisas, não combina né com menino. (Entrevista como professor Miguel , Escola B)

### ***c) Episódios escolares e o livro didático***

A meritocracia também configura a experiência escolar do professor Miguel, seu processo de escolarização se deu em um ambiente educativo de grande competitividade. Neste ambiente eram claros os modos de pensar o que é ser bom aluno e ser bom professor, com ideias prontas sobre o que é aprender, sobre os sentidos e as funções da educação escolar etc. No relato abaixo, Miguel pontua alguns desses elementos:

Como eu era bom aluno, então eu gostava do professor severo, que o severo dá zero para quem merece zero e dez para quem merece dez. Eu gostava de destacar em notas, era uma escola com quadros dos melhores alunos, todo bimestre meu nome tava lá [...] Eu queria ser valorizado pelo que eu sabia e o outro não sabia, era uma competição, eu queria ser o melhor. (Entrevista, Professor Miguel, Escola B).

Neste fragmento, refletindo sobre a sua trajetória na escola, o professor Miguel analisa o efeito que este ambiente de extrema concorrência provocara em sua condição de aluno, impactando, inclusive, na sua relação com o saber. Em sua fala, Miguel evidencia que entre os alunos, havia uma postura de valorizar professores com práticas mais austeras, sendo que a adoção desta postura não era

para motivar e aproximar os alunos com o saber, e sim classificá-los entre “bons” e ruins.

Estas situações nos faz lembrar os debates de Charlot (2005), ao destacar que muitas práticas de ensino em sala de aula e políticas escolares estabelecidas nas instituições educativas são aspectos que podem ter um efeito diferenciador na reprodução das desigualdades sociais e na reprodução de representações estereotipadas, como podemos perceber nos relatos dos professores Miguel e Michael sobre a escola básica e a questão de gênero. Nesse sentido, para Charlot, aprender é entrar em um conjunto de relações e processos que constitui um sistema de sentido dentro do ambiente escolar que vão dizer ao sujeito quem ele é no mundo e frente aos outros. Portanto, a dimensão dos sentidos do saber escolar deve ser problematizada. Se a relação com o saber dentro da escola se dá em um ambiente androcêntrico e de alta competitividade, estes estereótipos e valores podem marcar profundamente a identidade desse sujeito e refletir futuramente em suas carreiras profissionais de forma positiva ou negativa, de forma educativa ou deseducativa.

O livro didático é outro fator que marca o fazer docente do professor Miguel. Para este professor, os livros didáticos que chegam às escolas públicas são de qualidade e importantes para a formação dos jovens alunos. Mas, o problema para esse professor é o modo como se dá o uso desse material na escola, como podemos verificar no fragmento abaixo:

Os livros são muito lindos, cara! Isso eu não posso reclamar, esse material didático que o governo manda para a escola é chocolate em relação a qualquer escola particular. Mas acontece que a forma como é aprendido dentro da escola pública que não funciona. [...] O conteúdo hoje que eu dou em sala de aula, de filosofia ou de sociologia não tem nada a ver com o que eu estudei de filosofia na faculdade, porque se eu for transmitir esse conhecimento que eu adquiri na faculdade ou o conhecimento dos livros empurrado para os alunos, difíceis, distantes, eu perco o meu dinamismo em sala de aula. Na verdade, eu aplico, mas não essa bagaça de teoria, vou tentando dinamizar várias situações. [...] eu vou dando aula, não posso pegar aquela teoria de livro, distante dos alunos, de suas linguagens, dos seus modos de vida. (Professor Miguel, escola B).

O professor Miguel avalia que uma parte significativa dos livros que chegam à escola não trazem elementos ligados ao contexto sociocultural dos jovens da escola pública. Miguel considera que os livros têm uma linguagem difícil e que pouco atrai o

público juvenil escolar. Ele critica ainda o caráter excessivamente acadêmico e voltado para as avaliações externas à escola. Essa dimensão muito acadêmica dos livros didáticos, para o professor Miguel é pouco compreendida pelos alunos e não contribui para o conhecimento das realidades mais próximas a eles. Por isso, ele resiste a que o livro tenha uma centralidade em suas aulas, o livro didático para ele deve ser apenas um material para consulta e aprofundamento de alguns conteúdos. Além disso, ele considera que o livro didático, se for usado como cartilha, impede a autonomia do professor, o professor deve ter a liberdade de escolher o formato de suas aulas, da experiência que já adquiriu com metodologia de seus antigos professores e outros.

Em diálogo com essa reflexão do professor Miguel, Tardif e Raymond (2000) salientam que parte dos professores que norteiam suas escolhas de materiais didáticos a partir das experiências pessoais, fazendo pré-julgamentos de que seus alunos não darão conta da linguagem e dos textos dos livros didáticos, podem, dependendo da experiência, subestimar a capacidade de seus alunos e com isso limitar o seu campo de possibilidades e seu acesso à cultura literária e até mesmo ao livro didático.

Achamos que tal reflexão de Tardif e Raymond (2000) seja importante para pensarmos o fazer pedagógico do professor Miguel. Ao acompanharmos suas aulas era notável sua criatividade e o seu dinamismo, como já destacamos, no que se refere à sua experiência de fazer relacionar o seu saber teatral com sua didática em sala de aula. Porém, ficou-nos evidente que em muitas de suas aulas havia uma abordagem bastante superficial de temas, conteúdos e até mesmo de objetivações mais concretas do processo de aprendizagem.

O relato de sua aula no dia 20/08, na qual ele realizou uma espécie de gincana sobre conhecimentos gerais, pode ser um exemplo nesse sentido. Os alunos foram divididos em vários grupos. O professor escreve no quadro: “Vanguarda: Conhecimentos Triviais” e informa aos grupos que irá realizar uma série de perguntas, envolvendo todas as matérias. Cada grupo foi obrigado a responder às questões: Qual a Nacionalidade de Charles Chaplin? Qual a fórmula do Sal de Cozinha? Qual o efeito da dipirona no Organismo? Neste momento, todos os alunos participam e se divertem frente a este formato de aula, observou-se a ludicidade e a diversão como algo que contribuía para a interação entre professor e aluno. Durante toda a atividade, os alunos não se dispersaram com outros elementos, todos

estavam envolvidos. Inclusive, essa dimensão do gosto pelas suas aulas é considerada pelo próprio professor: “Quantos alunos falam, professor sua matéria não dá bomba não, mas eu gosto da forma como você dá a aula. O aluno mata uma aula de matemática, mas não mata a sua pô. É uma forma de elogio”. (Entrevista, professor Miguel, escola B).

Se fizermos um registro comparativo entre estas aulas dinâmicas do professor Miguel, com o formato mais tradicional do professor Michael, esta comparação não nos autorizaria a dizer que a dinamicidade do professor Miguel faz com que os alunos estejam sendo formados de forma suficiente para a sociologia. Ao contrário, grande parte das aulas de Miguel está bastante distanciada dos objetivos e conteúdos do que se espera minimamente para o conteúdo de sociologia.

De forma geral, notamos que os conteúdos ministrados pelo professor Miguel no terceiro ano do ensino médio eram de cunho enciclopédico e possuíam um propósito de testar conhecimentos gerais dos alunos, mas sem exigir um grau maior de elaboração e/ou do exercício do estranhamento e da desnaturalização das relações sociais. Bem diferente dos conteúdos ministrados nas aulas do professor Michael, que, apesar de seguir demasiadamente o livro didático e ser pouco dinâmico no modo de pensar a relação pedagógica, trazia para a sala de aula, conteúdos de cunho sociológico.

Tal discussão nos remete a Young (2011) ao analisar a função da escola em uma sociedade concebida como centro do conhecimento. Nesse sentido, o autor afirma categoricamente que “Ninguém vai a escola aprender o que já sabe”. Segundo este autor as atuais políticas educacionais sempre buscam evidenciar a preparação dos estudantes para a sociedade do conhecimento, certamente, papel importante a ser desempenhado pela educação. No entanto dizem muito pouco sobre o papel do conhecimento em si, na educação.

Young (2011) traça nesta perspectiva uma linha divisória clara entre a postura que deve ser adotada pelas escolas frente o aluno, diferenciando o empírico (relações cotidianas) e o epistemológico (visão do mundo informada por uma perspectiva científica). Por tanto, afirma que as escolas são lugares onde o mundo é tratado como um “objeto de pensamento” e não como um “lugar de experiência”. Esta perspectiva dialoga com os princípios epistemológicos da disciplina de sociologia indicados pelos OCEM/Sociologia o qual aponta como um dos principais

propósitos do ensino de sociologia na educação básica o movimento de desnaturalização e estranhamento das relações sociais.

Para fundamentar seu argumento cita Charlot (2009) o qual apresenta à conclusão de que os professores possuem duas tarefas pedagógicas fundamentais em seu fazer docente. A primeira consiste em ajudar os jovens alunos a administrarem o relacionamento entre os conceitos das diferentes disciplinas que constituem o currículo e suas vidas cotidianas. Já a segunda é apresentar aos alunos conceitos que têm significados que não derivam de sua experiência nem se relacionam diretamente com ela.

Fica evidente, neste sentido, que o fato do professor Miguel não ser graduado em sociologia fazia uma diferença muito grande neste processo de formar os jovens do ensino médio para pensar a sociologia. Inclusive, em conversa posterior a entrevista com o professor Miguel, ele destaca suas limitações frente ao ensino de sociologia, admitindo que apesar da grande adesão e aprovação por parte dos alunos de suas metodologias, ele não contemplava de forma mais intensa os temas propostos no currículo de sociologia. Este depoimento nos leva a refletir sobre a importância do currículo e a sua clara diferenciação frente o fazer pedagógico. Assim, devemos perceber o currículo como um balizador dos conteúdos o qual o professor deve ministrar, ou seja, o instrumento que dará clareza ao professor sobre o que ensinar atribuindo ao docente a prerrogativa de desenvolver a partir conhecimento sociocultural de seus jovens alunos e de seus talentos individuais o como ensinar.

Como informa Young (2011) são os professores com sua pedagogia, e não os formuladores de currículos, que se servem do cotidiano dos alunos para ajudá-los a se engajarem com os conceitos definidos no currículo e perceberem sua relevância, em contra partida, o conhecimento incluído no currículo deve basear-se no conhecimento especializado desenvolvido por comunidades de pesquisadores a qual tenha todos os atores envolvidos no processo de ensino (Universidade, escolas, professores, associações, pais etc.) daquele campo do conhecimento e não uma ação individual do professor.

Outro elemento que o professor Miguel destaca como importante para o seu processo de formação docente são os saberes adquiridos na relação com os demais docentes e sujeitos escolares. Neste ponto, ele volta a destacar que em Minas Gerais, os professores desfrutam de certa liberdade para escolherem seus materiais

didáticos e os temas a serem trabalhados em sala de aula. Por isso, os temas que ele trabalha em sala de aula não são cópias do livro didático. Mas, apesar dessa liberdade da Rede, os professores enfrentam cotidianamente problemas com o modo como alguns gestores, pedagogos ou até mesmo colegas de profissão pensam o planejamento escolar. Um exemplo dado por ele nesse sentido foi o plano de aula. Ele não enxerga tal plano como algo definitivo que deva ser colocado no papel para ser arquivo na escola. Ao contrário, para ele, um plano de aula deve ser entendido como a configuração de um espaço de produção de conhecimento e de reflexão sobre a realidade social.

O plano de aula da escola é o plano falido, você tem que entregar só pra arquivar na sua pasta. O que você vai dar no primeiro bimestre, no segundo, terceiro e no quarto bimestre. No meu plano de aula não tava a impunidade dessas tragédias que aconteceram em Mariana<sup>28</sup>. Minha aula eu traço toda semana, eu tenho o conteúdo, uma linha, mas ele é um espaço de reflexão cotidiana. Mas uma linha decisiva não, muda toda hora. Essa semana, por exemplo, os alunos pediram mais calma, que eu cobro, eu começo a ficar nervoso mesmo, mas eles gostam, a tragédia só vive quem tá lá, no caso de Mariana. (do discurso quando eu tô nervoso. Eles falam que eu fico tenso. A TV não transmite a tragédia, ela transmite o fato trágico Entrevista como o Professor Michael , escola B)

Para o professor Miguel, institucionalmente, o planejamento é uma atividade burocrática, que não garante a liberdade pedagógica, e por isso uma das aprendizagens da docência é o ato de burlar algumas normas institucionais. Ele destaca ainda que o amadurecimento profissional de cada professor e o seu modo de lidar e compreender a cultura escolar e do convívio com seus pares, são saberes importantes dessa profissão. Assim, os saberes da carreira docente são também produzidos institucionalmente, em meio às rotinas e tempos escolares, às amizades e aprendizagens com os pares e/ou ao enfrentamento desses pares, tal como ele diz:

Enquanto professor eu não perdi a gentilidade, a dinamicidade. Alguns colegas falavam no São Genaro (escola) que esse jeito de começar com teatro, essas discussões, dorme aí, eu não vou durar nada vai desgostar. Que isso, eu tenho 15 anos de

<sup>28</sup> Tragédia causa pelo rompimento de duas barragens de empresa mineradora na cidade de Mariana/MG, ocorrida no segundo semestre do ano de 2016. Foram atingidas 128 residências pela onda de lama e dejetos, causando grande impacto em toda a bacia hidrográfica que compõe o Rio Doce, inclusive degradando o ecossistema de sua foz, no estado do Espírito Santo.

educação e tô fazendo mais coisa ainda pela escola. [...] Então quando eu comecei na escola, foi no ano de 2000. Fiquei amigo demais do diretor Adilson, farristas. Ele perguntou você quer que eu te leve na sala de aula para te apresentar os alunos? Eu disse: que isso, você vai acabar com o meu primeiro dia de aula já, você é louco? (Professor Miguel, Escola B). [...] são quinze anos, mudou muita coisa, mas o essencial nunca muda. A gente vai só aprendendo, aquilo ali que aquele professor faz é bom demais e tal. Eu não tenho uma competição, não tenho meus colegas como competidores não. Muito pelo contrário, o que é bom eu capto pra mim. (Entrevista, Professor Miguel, Escola B).

Cabe lembrar que estes saberes ligados à socialização junto aos seus pares são distintos em cada instituição, pois são produtos da interação entre os mais diversos sujeitos escolares: jovens alunos, professores, direção, pais, demais funcionários etc. Este quadro nos permite compreender os desafios da carreira docente. Mas, concordamos com Nóvoa (1991), de que não há possibilidade de se produzir um conhecimento pedagógico para além dos professores e/ou que não leve em conta as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente. A metodologia que utilizamos neste capítulo para conhecermos a carreira docente do professor Michael e Miguel também corrobora neste sentido. Para o professor Miguel, o processo de refletir e rememorar fatos que marcaram sua carreira docente foi muito positivo e motivador para ele. Ele disse que não tinha tamanha consciência do quanto a escola básica, a universidade e a vida religiosa eram configuradoras da sua docência. Ao final de nossa entrevista, era perceptível o impacto daquela dinâmica para Miguel. Ele declara que fazer memória dessa experiência iria interferir pessoalmente num momento específico da sua docência, o fato de, naquele ano, estar participando de um processo de eleição para diretores. Para ele, sua participação em nossa pesquisa e o fato de poder externar sua experiência docente e aí tomar consciência de vários fatores que marcaram esta sua experiência, havia lhe dado várias ideias para trabalhar na formação dos professores, caso fosse eleito.

#### ***d) Saberes religiosos***

Dito isto, passamos agora para outro saber que marcou profundamente a carreira docente do professor Miguel, a saber: sua experiência religiosa. Segundo Miguel, sua opção de trabalhar em escolas de periferia, a opção pela educação juvenil, o modo de olhar e conviver com seus jovens alunos e seus colegas de

profissão e de recortar temáticas com vínculos humanos para suas aulas, são fortemente marcados pelos saberes adquiridos no seu tempo de religioso católico. Ele chega a dizer que pensa a sala de aula como um novo espaço de aprendizagem e de experiência religiosa.

Para tal professor, a necessidade que ele sente de conhecer mais profundamente a realidade de seus alunos, vem da experiência de imersão social vivida no tempo de sua vida monástica. Principalmente, da sua convivência com trabalhadores cortadores de cana em São Paulo. Ele diz que o valor aprendido de conhecer e conviver com as pessoas através da imersão e da compreensão dos seus contextos e lugares de vida o fez escolher morar na própria comunidade onde hoje ele leciona. Segundo o professor Miguel, o fato de conhecer melhor a comunidade onde atua profissionalmente tem possibilitado uma imersão maior na realidade de seus jovens alunos, o que tem contribuído para um maior diálogo entre os conteúdos que ele ministra em sala de aula e a realidade local. Assim, os elementos da vida monástica, tais como: experiência de vida comunitária, se colocar na experiência do outro exercendo a escuta, conviver com os outros de forma gratuita e aproximar a fé em seu contexto histórico, são considerados, por Miguel, como motivadores de sua docência hoje.

Por fim, ele destaca que sua experiência missionária reflete na sua dedicação e amor pela escola e pelos seus jovens alunos. Estar próximo aos jovens alunos, oferecer aulas mais afetivas, conviver de forma mais fraterna com outros sujeitos escolares é fruto da sua vida religiosa, hoje presente em sua docência. Além do que, durante o tempo da vida religiosa, ele alcançou uma formação bastante heterodoxa: tópicos de teologia, filosofia, artes, trabalhos sociais e pastorais, entre outros, que lhe são hoje fundamentais na escola. Entre os valores aí vividos, para ele, o mais caracterizador de sua experiência docente é: “o respeito à pessoa humana”. Esta perspectiva do saber religioso experimentada pelo professor Miguel, leva-nos, novamente, ao pensamento de Charlot (2005), ao destacar que é na forma como um determinado sujeito apreende o mundo é que acontece o modo de construção e de transformação de “si próprio”. Ou seja, aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo e para participar da construção de um mundo pré-existente.

A seguir, trataremos mais especificamente sobre os saberes universitários, o ensino de sociologia e seus traços no saber docente de Miguel.

### **3.3.3 Graduação em Filosofia e Ensino de sociologia: traçando outros lócus do saber docente**

Segundo Miguel, os professores da Faculdade Clarentiana tiveram grande influência no seu modo de pensar a educação. Antes de fazer essa experiência acadêmica, ele tinha um olhar para a educação escolar bastante tradicional, no seu dizer. Via a meritocracia como um caminho próprio para o sucesso para qualquer aluno, a relação professor e aluno como algo linear, e a visão conteudista como algo primordial da educação escolar.

No curso de filosofia, a postura mais aberta, próxima e liberal de alguns professores provocou nele outro modo de olhar a educação escolar. Durante a entrevista, ele destacou a figura do professor Gera: “hippie”, “largadão”, “que não ligava o conhecer a nota”. No dizer de Miguel, a partir dessa experiência no curso de filosofia, ele passa a ter outra visão sobre a escola. Ele diz que saiu da graduação não com uma formação didática sólida, mas com exemplos de modos de fazer e viver a docência de seus professores. Quando aluno na educação básica, ele se encaixava nos estereótipos de bom aluno, tirava boas notas, respeitava a autoridade do professor, era disciplinado, e foi com esse modelo que ele chegou à universidade. A princípio, criticava a postura de professores universitários que se mostravam distantes desse modelo mais tradicional de educação, inclusive, o professor Gera. Mas, depois foi compreendendo que esses outros modos de fazer a docência eram formas diferentes de pensar uma relação educativa. Inclusive, destaca que hoje é um defensor desta relação mais aberta, menos austera, menos disciplinar no seu ato de educar e viver a sala de aula com seus jovens alunos. Ele destacou as influências metodológicas e os valores educacionais aprendidos e vividos junto aos seus professores na graduação. Como ele mesmo considera:

Na faculdade, eu perdi muito daquele critério da severidade da escola, de querer ter as melhores notas, a própria faculdade já é um sistema diferentíssimo da escola pública, não tem como comparar. E alguns professores igual esse Gera, tinha um professor chamado Padre Plínio, e outro professor. Na época eu não entendia muito, eu achava a aula muito liberal, tem que ser um pouco mais severo, num

pode ser assim não uai. Esses professores, sou eu hoje cara, inacreditável. (Professor Miguel, Escola B).

Segundo Miguel, se o encontro com a carreira docente, antes de fazer esse processo reflexivo de uma genealogia de sua carreira docente, parecia-lhe casual, pois, o primeiro incentivo para ele ser professor veio de uma amiga de sua mãe – que via na sua capacidade de oratória e de sintetizar ideias, uma possível característica da profissão de professor. Agora, refletindo sobre sua carreira, nota-se que o saber, o prazer e a paixão pela educação, pelo ensinar jovens estudantes do ensino médio, é fruto de todos esses saberes que ele foi adquirindo durante esses anos. Inclusive, agora ele retoma um episódio de sua infância:

Já era uma tendência que eu já não estava sabendo, que eu não tinha tão presente. Lembro, por exemplo, que tinha uma casa abandonada lá, a gente ia, varria a casa, chegava depois da escola, fazia as obrigações de casa e ia para essa casa, que era local da gente brincar, mas era um local da gente estudar. Olha que brincadeira, a gente brincava de dar aula. Botava os menores que a gente sabia ensinar as matérias, pegava os exercícios deles de aula, dever de casa, separava duas salas, colocava uns quatro (4) meninos em cada turma e ficava brincando de dar aula. Eu falava com Sidimar, que é o meu irmão caçula, ele ficava nessa turminha, de tanto ficar brincando de tarde, o pessoal jogando bola e nós brincando de dar aula e todo mundo gostava, que era uma diversão, aí Sidimar... Virei professor! Agora é sério, né!? Hoje eu não brinco mais. (Entrevista, Professor Miguel, Escola B).

A experiência relatada informa que a motivação para a escolha pela profissão docente, no que diz respeito ao Professor Miguel, está ligada a um prazer em ensinar que também remonta à sua infância. Mas, esse relato da relação infância e docência feita pelo professor Miguel, leva-nos a uma consideração importante feita por Tardif e Raymond (2002). Para tais autores, os discursos naturalizantes do talento pela docência ligada à infância são bastante recorrentes em relatos de professores, quando alguns chegam até a dizer “que foram feitos para isso, para ensinar”. Apesar da importância desse processo, os autores nos chamam atenção para a tendência que aí existe de naturalizar o saber-ensinar e apresentá-lo como sendo inato. Por um lado, essa relação se mostra positiva, pois remete a uma postura de dedicação ao ofício. Por outro lado, pode ocasionar certo desprezo frente a processos formativos e ao aperfeiçoamento didático na medida em que estes podem ser entendidos como desnecessários.

Finalizamos este nosso capítulo, com uma certeza, as genealogias da carreira docente dos professores Miguel e Michel foram significativas para a análise do nosso problema de pesquisa, o qual busca entender as vivências escolares de docentes e jovens alunos, permeadas pelo ensino de sociologia.

Esta certeza pode ser percebida por meio da avaliação que o próprio professor Miguel fez de sua participação nesse processo. Para tal professor, nosso processo metodológico de fazê-lo refletir sobre os saberes vividos e aprendidos em sua docência, ajudou na elaboração de uma avaliação do seu próprio fazer pedagógico. Um item de sua avaliação foi sobre suas aulas, para esse professor, apesar de seu dinamismo e sua metodologia teatral que lhe é fundamental para o exercício de sua profissão, ficou notável a ele que há uma fragilidade no seu modo de formar seus alunos para a experiência sociológica, a saber: realizar movimentos epistemológicos que são propostos pelo ensino de sociologia como o de estranhar o mundo e desnaturalizar as relações sociais.

No próximo capítulo, o nosso olhar se volta para outro sujeito escolar, a saber: os jovens alunos. O que eles têm a nos dizer sobre suas relações escolares, seus professores e o Ensino de sociologia. Vamos escutá-los, a seguir.

## **CAPÍTULO 4: OS JOVENS ALUNOS, SUAS VIVÊNCIAS ESCOLARES E O ENSINO DE SOCIOLOGIA**

Neste capítulo apresentamos os jovens alunos participantes da pesquisa e analisamos suas percepções sobre a escola e o ensino de sociologia. A exemplo do capítulo anterior, realizaremos nessa análise uma interlocução entre os dados obtidos a partir do questionário quantitativo, entrevistas em profundidade e diários de campo. Primeiramente, apresentaremos o perfil dos entrevistados, evidenciando o contexto em que estes sujeitos estão inseridos. Em seguida, discutiremos a relação que estes estabelecem com a escola, buscando enfatizar como interagem com as regras e as dinâmicas da instituição escolar e como se dão as relações neste ambiente. Por fim, na culminância desta análise, focalizamos a relação destes sujeitos com o ensino de sociologia e seu professor.

### **4.1 A condição de jovem aluno e os modos de apropriação da experiência escolar**

Sobre a relação entre juventude e escola, a própria literatura sociológica apresenta fortes divergências. Como nos informa Abrantes (2003), há um hiato existente entre dois campos subdisciplinares da sociologia — a sociologia da educação e a sociologia da juventude — no tratamento dos jovens alunos. Como afirma este autor, as referências, linguagens e descrições são tão divergentes que, por momentos, chega-se a suspeitar que os estudantes dos trabalhos sobre educação e os jovens dos estudos culturais não se tratam dos mesmos atores.

De uma parte, há um conjunto de análises que procuram explicar a multiplicidade de fatores, características e elementos que se configuram nas transformações físicas, biológicas, intelectuais e cognitivas, de identidade e personalidade, sociais e culturais, morais e de valor, vivenciadas pelos jovens no decorrer dessa “etapa da vida”. (LÉON, 2005). De outra, as análises partem da compreensão dos modos como as juventudes instituem suas relações, o que exige uma compreensão anterior: a de que a vida juvenil encontra-se delimitada pelos processos biológicos e sociais. O primeiro serve para o jovem diferenciar-se da

criança e o segundo, o permite diferenciar-se do adulto. (ALLERBECK E ROSEN MAYR, 1979, apud LEON, 2005).

Para Reguillo (2000, *apud* León, 2005), a grande armadilha dessas análises em juventude é que estas operam com critérios de classificação e princípios de diferenciação como se esses fossem independentes, deixando de um lado, os sujeitos sem estrutura e, de outro, as estruturas sem sujeito. Contudo, os processos de constituição identitária, o contexto das relações e práticas sociais, os determinantes culturais, demográficos e socioeconômicos, permitem ampliar substancialmente nossa visão sobre as juventudes. León (2005) ressalta ainda as abordagens analíticas:

[...] que podem inserir elementos de concepção e definição, tanto do sujeito em questão, como do contexto no qual devem viver suas condições juvenis. São elas: o das gerações e classes de idade, os estilos de vida juvenis, os ritos de passagem, e as trajetórias de vida e novas condições juvenis. (p. 15)

O conceito de “condição juvenil” permite reconhecer a juventude como categoria sociológica e antropológica. O conceito de “situação juvenil”, remete-nos às condições territoriais, temporais e culturais determinadas, específicas e concretas, nas quais os jovens vivem. Desse modo, é possível reconhecer as juventudes heterogêneas que se constituem nas variadas realidades cotidianas e as oportunidades e limitações vivenciadas pelos jovens nessa etapa da vida.

No tocante à relação juventude e escola, o debate aponta para a presença da escola como uma instituição central na vida juvenil. O prolongamento da escolarização e as transformações no mundo contemporâneo requerem um olhar mais atento para a relação juventude e escola, pois os jovens chegam à escola com outras dimensões de vivência e participação juvenil que, confrontam a visão naturalizante do aluno. A sociabilidade, as relações de gênero e sexualidade, as relações étnico raciais, o trabalho, a imersão na cultura digital e a religiosidade são algumas das dimensões da vida juvenil com as quais esses sujeitos adentram o espaço escolar.

Vários autores sinalizam para a naturalização da categoria aluno e apontam as consequências deste processo no entendimento dos reais sujeitos discentes presentes na escola. Dentre estes autores, destaca-se Sacristán (2005) ao defender que o conceito de aluno geralmente é interiorizado na concepção dos professores

como de um sujeito que não possui nada para colaborar. Isto acontece porque, ao acreditarmos que são 'menores', sua voz não nos importa e não os consultamos para elaborar ou reconstruir a ideia que temos sobre quem eles são. Neste sentido, a própria presença dos sujeitos é naturalizada e a escolarização é tida como um fato tão natural na paisagem social de nossas formas de vida que é estranho imaginar um mundo que não seja dessa forma. Assim, damos como certo, em uma etapa de suas vidas, o fato de as pessoas irem às instituições escolares todos os dias.

Este processo de naturalização da presença dos sujeitos nas escolas é acompanhado por representações cristalizadas do papel dos alunos, que culminam por balizar as posturas e valores que estes sujeitos devem adotar dentro desta instituição. Dayrell (2010) nos mostra que no cotidiano escolar essa tensão se faz presente, não tanto de forma excludente, ser jovem ou ser aluno, mas, sim, geralmente, na sua ambiguidade de ser jovem e ser aluno. Uma dupla condição que muitas vezes é difícil de ser articulada e que se concretiza em práticas e valores que vão caracterizar o percurso escolar e os sentidos atribuídos pelos jovens alunos a essa experiência.

Esse cenário aponta para a necessidade de entendermos que sujeitos jovens e escola se constituem mutuamente. Os jovens não vão simplesmente à escola: apropriam-se dela, atribuem-lhe sentidos e são influenciados por ela. A escola, por sua vez, não se resume a uma edificação. É também uma construção social historicamente situada, que se constitui por sujeitos, tempos e espaços. Tem suas regras, seus códigos, linguagens, enfim, uma forma e uma cultura muito específica. É a partir desse entendimento, que pretendemos dialogar com os questionamentos que as culturas juvenis apresentam frente ao espaço escolar e às disposições que manifestam face à escolarização, contemplando, neste debate, elementos como a origem social dos jovens, o decurso da escolaridade e as sociabilidades juvenis na escola.

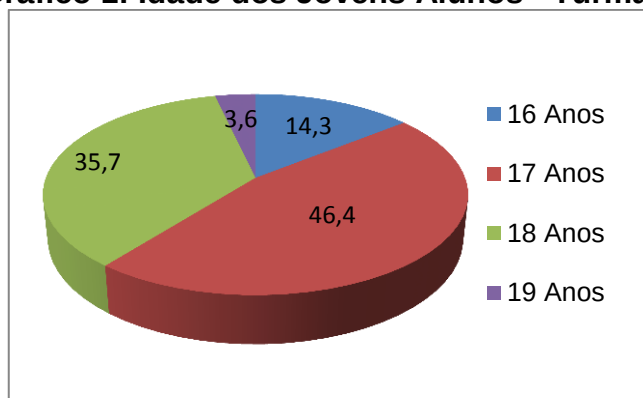
## **4.2 Quem são os jovens participantes da pesquisa?**

Responderam ao questionário quantitativo 28 jovens alunos da Turma 3333 da escola A, doravante Turma A e 21 jovens alunos da Turma 3003 da Escola B, doravante Turma B. O total de estudantes inscritos nos diários de chamadas dos

professores eram 38 e 27, respectivamente, sendo que os sujeitos que não responderam ao questionário não foram localizados pelo pesquisador, pois não eram frequentes às aulas. O questionário era composto de 38 questões (anexo 2) que nos permitiram traçar um perfil socioeconômico destes sujeitos e de seu grupo familiar.

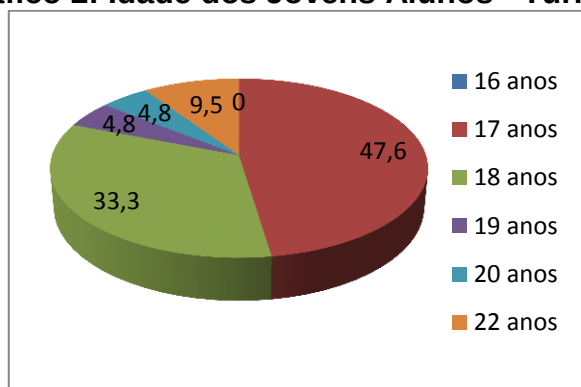
No que diz respeito à idade dos jovens pesquisados (2015), a idade dos jovens variava entre 15-17 anos, em sua maioria. Contudo, em ambas as turmas observou-se um número expressivo de jovens acima dos 17 anos, ou seja, fora da idade regular para essa etapa de ensino: Turma A, 39,3% e Turma B, 52,4 %.

**Gráfico 1: Idade dos Jovens Alunos - Turma A**



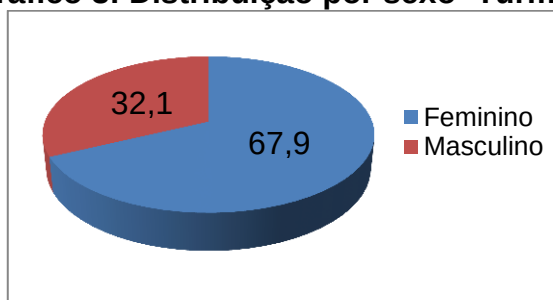
Fonte: Elaborado pelo autor.

**Gráfico 2: Idade dos Jovens Alunos - Turma B**

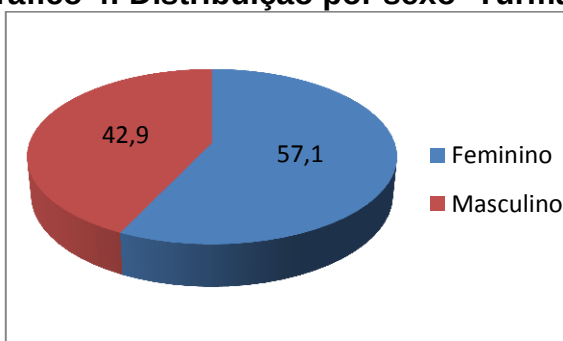


Fonte: Elaborado pelo autor.

No que se refere à questão de gênero, os dados nos mostram que a maior parte desses jovens alunos nas duas turmas eram do sexo feminino – Turma A (67,9%), Turma B (57,1%).

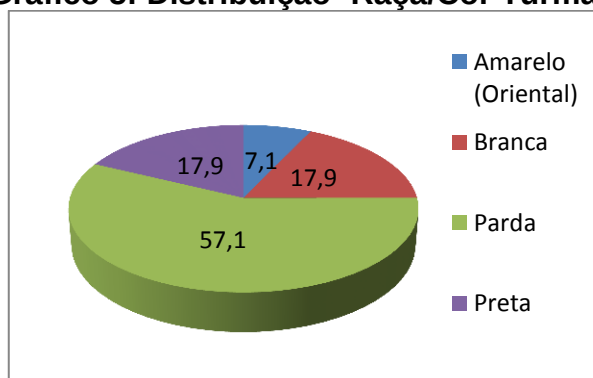
**Gráfico 3: Distribuição por sexo -Turma A**

Fonte: Elaborado pelo autor.

**Gráfico 4: Distribuição por sexo -Turma B**

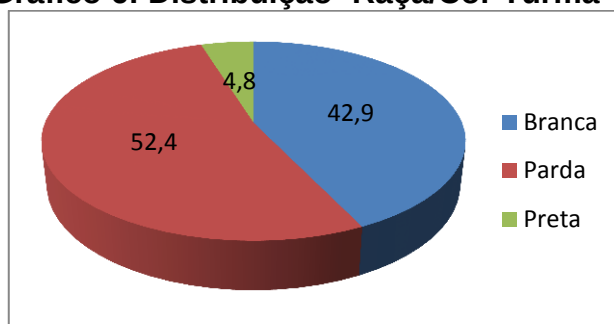
Fonte: Elaborado pelo autor.

Quando questionados sobre como se declaravam frente à questão raça/cor<sup>29</sup>, nas duas turmas houve a predominância de jovens alunos que se autodeclararam negros (pardos/pretos) – Turma A (75%) e Turma B (57,2) . Neste quesito chama a atenção o pequeno número de jovens alunos da Turma B que se declararam pretos.

**Gráfico 5: Distribuição- Raça/Cor Turma A**

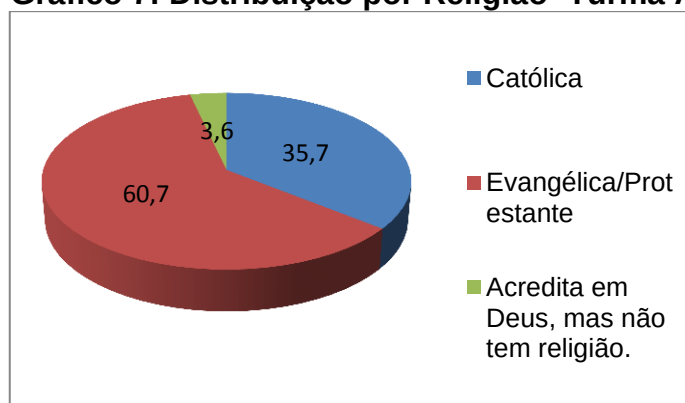
Fonte: Elaborado pelo autor.

<sup>29</sup> Utilizamos neste trabalho a classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a qual contempla as seguintes categorias: Amarelo (Oriental), Branca, Indígena Parda e preta, sendo acrescentada a alternativa outras, dada a possibilidade do entrevistado dizer como se classifica. Ainda, utilizando a metodologia do IBGE como referência, para fins de análise, as categorias de cor, preto e pardo, foram agregadas na categoria racial *negro*.

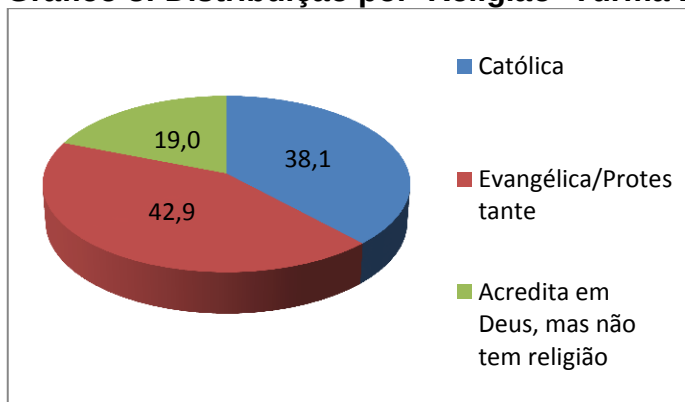
**Gráfico 6: Distribuição- Raça/Cor Turma B**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com relação ao pertencimento religioso, observamos que em ambas as turmas houve a predominância de evangélicos/protestantes. Os jovens da Turma A são, em sua maioria, evangélicos (60%), seguidos pelos que se declararam católicos, 35,7%. Dentre os jovens alunos da Turma B, 42,9% são evangélicos, 38,1% católicos e 19,1% declararam acreditar em Deus, mas não professar nenhuma religião.

**Gráfico 7: Distribuição por Religião -Turma A**

Fonte: Elaborado pelo autor.

**Gráfico 8: Distribuição por Religião -Turma B**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação à experiência no mundo do trabalho, observamos que em ambas as turmas a maioria dos alunos não exercia atividade remunerada. Apenas 10,7% dos jovens alunos da Turma A e 9,4% dos jovens alunos da Turma B declararam exercer alguma atividade remunerada, trabalhando em funções como: auxiliar de produção, estagiário, babá e Office Boy. Esses recebiam entre meio e um salário mínimo/mensal. Os demais jovens alunos, informaram dedicar-se exclusivamente aos estudos e serem sustentados por seu grupo familiar. Entre os jovens alunos que não trabalhavam, parte expressiva - 50% da Turma A e 53,4 % da Turma B - declarou que pretendia ingressar no mercado de trabalho antes da conclusão do ensino médio, ou seja, estavam naquele momento à procura de emprego.

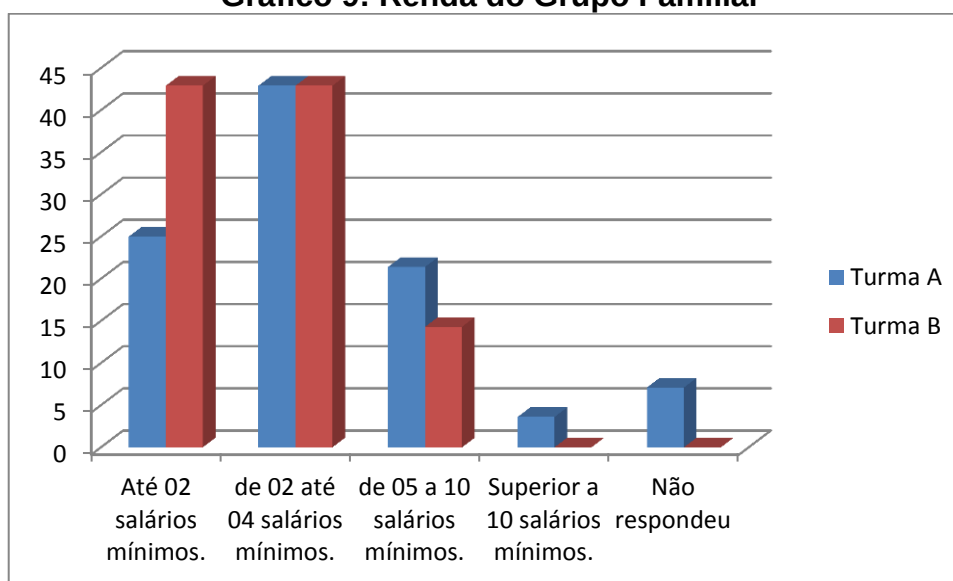
Sobre o deslocamento até à escola, observamos que entre os jovens alunos da Turma A<sup>30</sup>, 60,7% dependiam de alguma forma de transporte para se deslocar até sua escola. Tal informação confirma haver uma significativa distância entre o domicílio familiar e a instituição escolar. Porém, essa distância não se dá por falta de escolas próximas às casas desses jovens alunos, mas sim por uma predileção por esta escola. Já entre os jovens alunos da Turma B, 76,2% declararam realizar esse trajeto a pé, portanto, subentende-se que esta instituição ficaria próxima de seus domicílios.

#### **4.2.1 Grupo Familiar**

As maiorias das famílias dos jovens alunos pertencem às classes populares, observamos assim grupos familiares com baixa renda e baixa escolaridade. No quesito renda, predomina entre os grupos familiares das duas turmas analisadas, a faixa de 2 a 4 salários mínimos. Com relação ao item moradia, a grande maioria dos jovens alunos informou morar em casa própria, já quitada ou ainda em pagamento. Também uma maioria afirmou possuir em seu grupo familiar um ou mais automóveis.

---

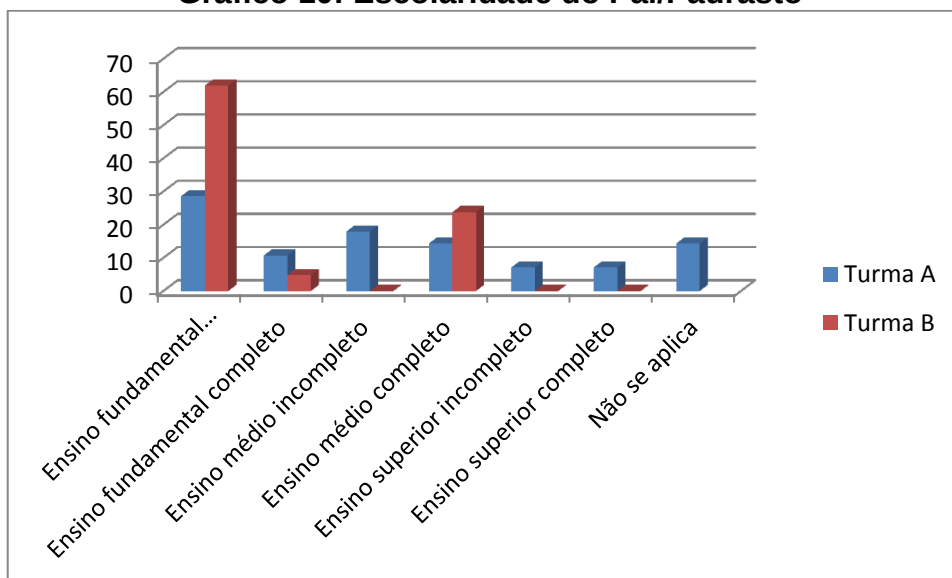
<sup>30</sup> A Escola A está situada na regional Venda Nova, em Belo Horizonte, próximo da divisa com a cidade de Ribeirão das Neves. Tal escola se tornou, devido a boa administração nos últimos anos, em uma escola 'famosa' na região por sua organização e por isso atrai bons profissionais e muitos alunos de bairros vizinhos e mais afastados, como também alunos vindos da cidade de Ribeirão das Neves e Vespasiano.

**Gráfico 9: Renda do Grupo Familiar**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto à composição familiar, a maioria dos jovens declarou morar em famílias compostas por pai/padrasto, mãe/madrasta e irmãos, 57,1% da Turma A e 87,5% da Turma B. Nesse grupo, alguns jovens alunos afirmaram conviver ainda com sobrinhos, denotando o grupo familiar extenso. Ainda em relação à família, indagamos pela escolaridade dos pais e constatamos uma predominância de pais/padristos e mães/madrasta que cursaram o ensino fundamental.

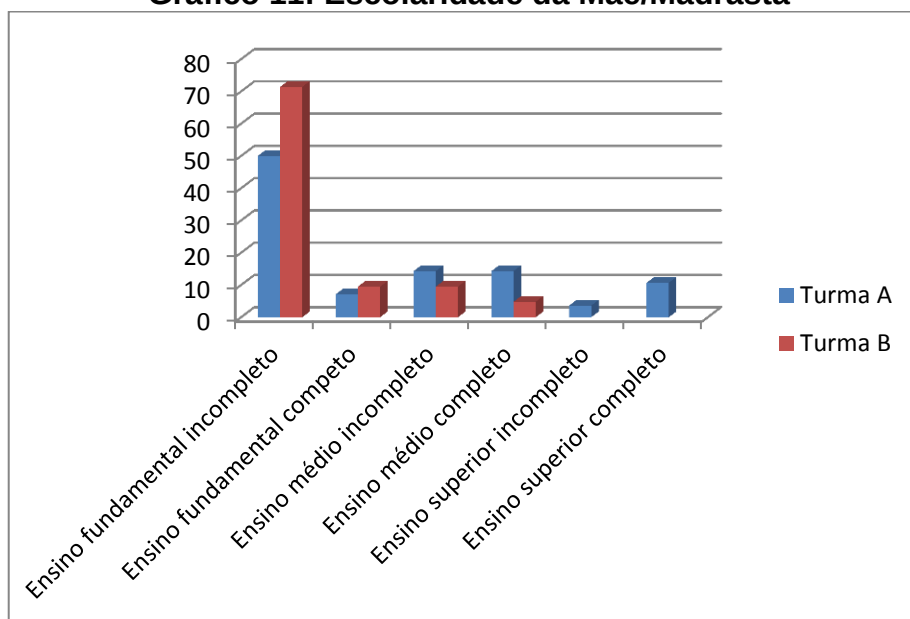
Quanto à formação escolar dos pais/padristos, observamos nas duas turmas (Turma A - 57,1% e Turma B - 85,7%) a predominância de pais/padristos que haviam cursado a escola até o ensino fundamental, sendo que, neste quesito, podemos observar uma maior escolaridade dos pais/padristos dos jovens alunos da Turma A.

**Gráfico 10: Escolaridade do Pai/Padrasto**

Fonte: Elaborado pelo autor.

No que se refere à ocupação, entre os pais/padrastos se destacou a participação no setor de serviços e na área de produção, como a de Pintor, Porteiro, Pedreiro, Fiscal de Lojas, Taxista etc. Na Turma A, 43,2% ocupavam tais profissões e entre a Turma B eram 61,9%.

Quanto à formação escolar das mães/madrastas, observamos, a exemplo da escolaridade dos pais, um predomínio de mães/madrastas (Turma A – 71,4 e Turma B 90,4%) que haviam cursado Ensino Fundamental.

**Gráfico 11: Escolaridade da Mãe/Madrasta**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação à profissão, entre as ocupações das Mães/madrastas destacou-se o setor de serviços e comercial, no desenvolvimento de atividades que não necessitavam de maiores escolaridades, tais como: serviços gerais, costureira, cabelereira, diarista etc. Esse é o caso de 39,2% das mães dos jovens entrevistados da Turma A e 47,6% da Turma B. Ainda, em ambas as turmas, verificamos um número expressivo de mães que não realizavam atividades remuneradas, elas se dedicavam, exclusivamente, às atividades domésticas e ao cuidado dos filhos.

Essas informações dizem que os jovens alunos participantes da pesquisa pertencem, predominantemente, a grupos familiares de classes populares de baixa renda, com escolaridade menor que dez anos de estudos. Suas famílias possuem bens duráveis essenciais, como casa própria e carro, o que lhes permitiam algum conforto e segurança. Esses jovens alunos compõem um grupo social que, como Fanfani (2000) nos informa, vivenciou ao longo das últimas décadas um processo de democratização da instituição escolar no Brasil. Em muitos casos, constituem a primeira geração em seu grupo familiar que conclui o Ensino Médio. Assim vivenciavam ativamente a busca pela superação das condições adversas de desigualdade social e, concomitantemente, vivem a experiência de uma escolarização estendida no tempo de permanência na instituição escolar, porém degradada em termos de qualidade.

Compreender a condição e a situação singular na qual cada um desses jovens experimenta cotidianamente o processo de escolarização é nosso próximo intento. Buscaremos aqui, analisar como os jovens participantes da pesquisa percebem os contextos escolares, especialmente suas aulas de sociologia. Focalizaremos suas impressões sobre a sua relação com o ambiente escolar, asseverando que, ao falarem de suas percepções sobre a escola, esses sujeitos dialogam com a condição da grande maioria de jovens que integram os novos contingentes de estudantes de origem popular que chegam à escola.

### **4.3 Os Jovens Alunos e a Instituição Escolar**

Buscamos aqui explorar o que dizem os jovens participantes da pesquisa de seus contextos escolares, especialmente de suas vivências nas aulas de sociologia. E por meio destas vivências, notar suas impressões sobre a relação com os

professores dessa disciplina. Em nossa investigação percebemos que a relação dos jovens alunos com a instituição escolar apresentou posturas adotadas pelos jovens alunos que oscilavam entre adesão, crítica e negação, sendo que, no discurso de um mesmo jovem, percebemos a presença de mais de uma destas posturas. O próprio aprendizado e a relação com o saber não se mostraram cristalizados em uma postura única adotada por esses jovens, pois os mesmos relataram assumir posicionamentos distintos frente à escola e ao aprendizado, em diferentes momentos de sua trajetória escolar e até em um mesmo período.

Desta forma, podemos entender as posturas manifestadas pelos jovens durante as entrevistas e no acompanhamento de campo, como uma fotografia que retrata apenas o quadro momentâneo do longo filme que conta a história da relação destes jovens com professores, direção, funcionários e as formas de conhecimento oferecidas por estas instituições. Cabe ainda lembrar que as relações apresentadas por parte dos jovens alunos com a escola mostram-se de uma sensibilidade tamanha, que - eventos como uma crítica ou elogio de um docente, membro da direção, funcionário, familiares ou entre seus próprios colegas, dinâmicas e metodologias das aulas, empatia com um determinado conteúdo, participação em eventos culturais e esportivos etc., podem modificar radicalmente a perspectiva que estes sujeitos lançam sobre a instituição escolar.

Tendo em vista estas ponderações, trazemos aqui algumas falas pelas quais intentamos explicitar a percepção dos jovens alunos participantes da pesquisa sobre como se dava naquele momento específico a sua relação com a escola. Em nossa busca, encontramos posturas que vão desde uma grande adesão aos métodos, conteúdos e práticas destas escolas até posicionamentos que descrevem a escola como desestimulante e sem sentido.

Dentre as várias formas de se relacionar com a instituição escolar verificadas nas falas de alguns jovens, destacamos o relato daqueles que percebiam a escola como uma obrigação. Em seus dizeres: “a gente frequenta a escola por que não há outro jeito” ou “é uma perda de tempo”. Depoimento que nos remete a Fanfani (2000), ao atestar que para muitos jovens alunos que frequentam nossas escolas, a possibilidade de não ir a esta instituição não aparece e/ou não se configura como alternativa. Para esse grupo a experiência escolar era notada como algo que não havia contribuído ou não iria contribuir para seus projetos de vida. A fala abaixo confirma essa obrigatoriedade:

É aquele negócio assim você vem na escola, você vem forçadamente pelos pais, porque não gosta de estudar. (Jovem Aluno 4, Turma A).

No fragmento acima, o estudante afirma frequentar a escola por imposição de seus pais, pois ao que tudo indica, não aprecia os conteúdos, temporalidades e dinâmicas nas quais transcorrem as aulas. No atual contexto social, a possibilidade de frequentar ou não a escola não é oferecida aos jovens alunos e a seus familiares, mas é orientada por um imperativo legal, a Lei 8069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente, o qual prescreve que toda criança e adolescente deve estar na escola.

Não obstante a esse depoimento, muitos desses jovens alunos demonstram-se ansiosos por uma instituição menos enfadonha e que dialogue com sua realidade e seus projetos de vida, que não parta de uma perspectiva que subjogue a sua cultura e seus saberes prévios, mas que proporcione um diálogo entre o que os conteúdos escolares apresentam, a sua experiência cotidiana e seus projetos de vida.

Já outros jovens buscavam se relacionar com a escola de forma dedicada, apresentando um amor ao conhecimento como forma de adaptação ao ambiente escolar. Esse sentimento emerge de certa relação com o saber científico-escolar. Por conseguinte, isso causa uma imersão na dinâmica escolar, configurando um recurso maior para o êxito em seus estudos, como podemos verificar na fala da jovem aluna abaixo:

Eu gosto de estudar. A maior parte da minha vida eu passo estudando. Então eu gosto de estudar porque eu tenho uma visão ampla de futuro, eu gosto de adquirir conhecimento ao longo do tempo e essas coisas. (Aluna 2, Turma A).

Esta postura tem a ver com uma relação com o conhecimento, que muitas vezes não consideramos juvenil. No fragmento, há um discurso de valorização do conhecimento, apontando para uma relação harmônica da jovem aluna com a escola e seus métodos de ensino, o que lhe possibilita uma integração ao ambiente escolar que até então foi duramente criticada pelos demais sujeitos entrevistados. Essa forma de interação com a escola é a valorizada e esperada pelos professores, direção da escola e pelos pais.

Porém, um exame minucioso adverte que temos uma relação com o conhecimento ligada à ideia de tempo. O modo dos jovens alunos pesquisados viverem o presente – que se estende e intensifica entre continuidade e descontinuidade (MAÇANEIRO & SOUSA, 2015) – se torna também, segundo estes autores, o modo de eles encararem o futuro com seu inevitável devir no “hoje” das diferentes temporalidades, seja interior-afetiva, seja exterior-instituída (MELUCCI, 2005). Esta relação de continuidade e descontinuidade, presente na forma como os jovens que se relacionam com a escola foi percebida em vários depoimentos como os que são apresentados abaixo.

Eu sou um aluno regular, tem dias que eu tô com intenção, vou lá e vou aprender coisas, tem dias que você fala, ah num tô nem ligando não. (Jovem Aluno 3, Turma A).

No começo, até o ano passado, eu gostava de estudar, esse ano eu tô bem abaixo do que eu posso fazer. Primeiro porque é o final dos estudos, eu tô desanimando, mas eu não sei dizer o porquê. Antigamente os professores daqui tinham o prazer de ensinar, e os alunos com os quais eu estudei tinham prazer de aprender e agora tá tudo mudando. (Aluno 1, Turma B).

Segundo Abrantes (2003), inúmeras pesquisas empíricas realizadas sinalizam para a ideia de que, de um modo muito geral, os jovens alunos buscam manter uma relação flexível e ambígua com a escola, que lhes permita, em certas situações, resistir e infringir as regras, temporalidades, e noutras participar com algum entusiasmo. Exemplo disso: os jovens alunos em questão informam que seus comportamentos e consequente disposição para o aprendizado não se apresentam como uma constante, mas dependem de expedientes ligados às dinâmicas escolares e extraescolares. Também se destaca nas falas acima, o fato de seu empenho e dedicação aos estudos serem motivados pelo estímulo e empenho dos professores. Um ambiente escolar onde existem profissionais desmotivados traz em si as dificuldades em lançar perspectivas otimistas sobre seus jovens alunos. Um reflexo desta situação aflitiva é a não adesão destes aos conteúdos propostos pelo docente e a degradação das relações entre professor e jovens alunos.

Entre as falas dos jovens participantes da pesquisa percebemos uma predominância de jovens que declararam que, na maior parte do tempo que estão na escola se relacionam de uma forma puramente instrumental com os

conhecimentos ali oferecidos. Em seus depoimentos afirmaram frequentar esta instituição apenas buscando benefícios futuros, mas não viam sentido nas aulas e no conhecimento em si. Veem a escola como um mal necessário, uma espécie de calvário que os levará a uma vida melhor no futuro, a exemplo do fragmento abaixo:

Vou te falar como eu sou na sala de aula, não sou a melhor aluna, mas sou participativa, faço minha parte, o que precisar ajudar eu ajudo, leio os livros. Sou uma aluna mais ou menos. Vou por obrigação. (Jovem Aluna 3, Turma B).

Como nota Perrenoud (1995), a maior parte dos jovens aceita a escola como um “ofício”, mas vê pouco sentido no trabalho escolar. Também Pais (2001) sustenta que, frente a um cenário de “emancipação bloqueada”, perante um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente, os jovens consideram as qualificações escolares importantes para o seu futuro profissional e, por isso, procuram ir transitando de ano, de forma a concluir o ensino básico, frequentar o secundário, e talvez chegar ao superior. Contudo, fazem-no sem grande convicção, até, com certo distanciamento ou pragmatismo, distinguindo a escola do “verdadeiro mundo”, onde a vida tem lugar.

Como aluna não gosto de estudar não, dá preguiça. Gosto um pouco, gosto de sociologia e filosofia por que aprendi a realidade, eu entendi outra realidade. Mas o ruim de estudar é a sensação de ficar presa no tempo, num ambiente com pessoas que às vezes você não gosta, professores, um colega, não gosto. A escola poderia fazer umas aulas fora da sala, aulas com debate. (Aluna 4, Turma B)

O fragmento acima salienta a importância das relações interpessoais na adesão dos jovens à escola e indica, como nos informa Teixeira (2007), os limites físicos, sociais e simbólicos da escola e da docência que se estendem para muito além do aprender e do ensinar conteúdos disciplinares. Nas pesquisas com jovens alunos, são criticadas as dinâmicas das aulas, as temporalidades e a própria arquitetura da escola que contribui para o acirramento dos ânimos. A jovem aluna insinua que conviver várias horas do dia em um ambiente fechado que remete a uma prisão, contribui para sua rejeição à instituição escolar.

A dimensão temporal é um importante marcador da vida juvenil contemporânea. Ao dizer “eu sou obrigado a estar aqui e isto não contribui para o meu projeto de vida”, o jovem aluno nos encaminha diretamente para essa forte

experiência na relação com o tempo. E essa singular experiência com a temporalidade – passado, presente, futuro – imprime especificidade em seus modos de ler e sentir o mundo. Recuperamos, com isso, vários momentos em sala de aula, onde tais jovens alunos experimentavam a imbricação entre o estar em sala de aula e ao mesmo tempo estarem conectados em redes sociais com outros jovens, assim, dividindo aquele tempo da sala de aula com o tempo do espaço virtual.

#### **4.4 Os jovens alunos e o Ensino de Sociologia**

O percurso anterior da pesquisa nos permitiu realizar uma aproximação gradual dos contextos em que estão inseridos os jovens alunos participantes de nossa investigação como a situação dos grupos familiares, a relação com a escola e as demais instituições sociais. Esta aproximação mostrou-se essencial para chegarmos a uma compreensão da relação entre os jovens alunos participantes da pesquisa e o ensino de sociologia nas turmas em questão. A seguir, abordaremos as perspectivas lançadas pelos jovens participantes da pesquisa sobre o ensino de sociologia, evidenciando como estes percebem a relação entre o ensino desta disciplina e as questões ligadas à sua vida cotidiana.

Ao iniciarmos este tópico devemos ressaltar a dificuldade de sua construção. Nas pesquisas que balizaram a construção deste trabalho, constatamos uma expressiva bibliografia que avalia como os docentes percebiam o ensino de sociologia, quais eram suas opiniões sobre a disciplina e quais eram suas propostas para que a sociologia atingisse seus objetivos no ensino médio. Mas quando buscávamos referências sobre como os jovens alunos avaliavam a presença da sociologia no ensino médio e quais seriam as suas demandas frente a esta disciplina. Evidenciamos uma lacuna que sinaliza para a ausência de escuta e apreensão dos sentidos dessa disciplina no aprendizado escolar desses sujeitos.

Não obstante, Sarandy (2002) ressalta que esta disciplina se mostra como importante elemento para pensar o cotidiano em uma sala de aula, uma vez que o ensino de sociologia na educação básica possui como princípio educativo o movimento de questionar as realidades nas quais os jovens alunos estão inseridos, sobretudo, diante de determinados temas que esses sujeitos tomam conhecimento pela mídia. O Ensino de Sociologia no Ensino Médio deve ter, portanto,

independente de seu conteúdo programático, ter o objetivo de desenvolver no aluno uma perspectiva sociológica que lhes permita realizar o movimento de estranhar e desnaturalizar as relações sociais a sua volta, como nos apontam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

Para alcançar tal objetivo é necessário o desenvolvimento de metodologias de ensino que promovam a postura cognitiva, e que não permaneçam apenas nas teorias sociológicas. Mas, como nos informa Meksenas (1995), o professor deve ter em mente que, para trazer o cotidiano para discussão, a teoria sociológica não pode ser deixada de lado. Nesse sentido, as técnicas e metodologias utilizadas na docência devem promover esse diálogo entre a realidade social onde estão inseridos os jovens alunos e as teorias consolidadas no campo da sociologia.

Desse modo, para compreender a importância da relação cotidiana entre jovens alunos e docentes nas aulas de Sociologia, no Ensino Médio, é preciso também compreender as barreiras que o professor deve ultrapassar para a construção de metodologias de ensino, com o intuito de que esta disciplina promova o diálogo entre ensino de sociologia e a vida prática de seus jovens alunos.

#### ***4.4.1 O que é a sociologia para os alunos pesquisados?***

Com relação à perspectiva dos jovens alunos e à disciplina de sociologia entre os jovens alunos participantes da pesquisa devemos ressaltar que, comparativamente, este foi o item em que as duas turmas mais se diferenciaram, o que dialoga com as especificidades do ambiente escolar onde estavam inseridos e a atuação dos professores.

Quando convidados a definir a disciplina de Sociologia em uma palavra ou expressão, os alunos deram respostas variadas e contraditórias, mas que foram passíveis de serem categorizadas. O primeiro grupo, 50% dos entrevistados da Turma A e 57% da Turma B, apresentaram definições literais e enciclopédicas, ligando esta disciplina à definição de ciência que estuda a vida humana em sociedade. Desse modo, os jovens alunos definiram a sociologia utilizando expressões como: “estudo da sociedade”, “conhecimento da sociedade como um todo”, “formação da sociedade”. Nas entrevistas em profundidade, os jovens fizeram esta mesma definição:

É o estudo da sociedade em geral como você se adapta a ela, como você age dentro da sociedade. (Jovem Aluna 2, Turma A)

Sociologia é uma matéria que estuda a sociedade, a igualdade, o direito. (Aluna 3, Turma B)

Outro grupo - 32,2% e 14,4%, das turmas A e B, respectivamente - associou a sociologia a uma forma de conhecimento significativo, atribuindo à mesma uma conotação positiva, ligada a uma compreensão qualificada da sociedade e com ampla interlocução com outras disciplinas da área de humanas, sendo definida como “Entendimento/Aprendizagem”, “Conhecimento” e “Informação”. Esta dimensão do ensino de sociologia pode ser expressa no fragmento abaixo:

O básico é falar é o estudo da sociedade, mas sociologia é uma abordagem mais profunda, de coisas sociais, fala sobre guerras civis, sobre disputas da 2ª guerra, do totalitarismo, capitalismo. A sociologia pra mim aborda mais a questão econômica do que questão política. Mais o capitalismo. (Jovem Aluno 4, Turma A)

Nesta perspectiva, estes jovens alunos corroboram com o que nos informa Carvalho (2004) ao afirmar que a Sociologia tem muito a contribuir, pelo caráter científico que ela tem. A Sociologia não é simplesmente um senso comum, meras opiniões, mas é algo que, partindo de opiniões sobre o mundo, sobre a vida e a sociedade e as relações coletivas dos seres humanos, pode produzir certo processo de reorganização, de sistematização e trazer informações mais precisas.

Destacamos aqui um expressivo número de alunos da Turma B (28,7%) que associou espontaneamente o ensino de sociologia a uma forma de conhecimento que lhes estimulava a pensar e refletir sobre a realidade social, definindo esta como “ter uma mente mais aberta”, “reflexão e sabedoria”, “pensar” e “conhecimento”. Dessa forma, as respostas deste grupo de alunos dão sinais de que as intenções de trazer o cotidiano para a sala de aula e mobilizar os jovens alunos para um movimento de desnaturalizar as relações sociais foram atingidos. O fragmento abaixo confirma esse posicionamento:

Particularmente, acho que você não precisa focar bastante no estudo da sociologia porque no dia a dia você já discute o racismo, a desigualdade social. Mas, confesso que antes de estudar sociologia eu não enxergava tanto essas questões de racismo, machismo e

desigualdade, depois de estudar sociologia que comecei a ver mais isso. Ajuda a enxergar coisas que eram normais. (Jovem aluna 3, Turma B)

A jovem aluna descreve no relato que as temáticas apresentadas pela sociologia dizem respeito a questões que fazem parte de seu cotidiano e que foram naturalizadas ao ponto de não serem enxergadas pela comunidade onde ela está inserida. Mais adiante em seu relato, admite que as discussões trazidas por essa disciplina ajudaram-na a enxergar questões como gênero e racismo, que eram naturalizadas por ela.

Este posicionamento dos jovens alunos da Turma B sobre suas aulas de sociologia como um elemento que promove a desnaturalização de questões sociais, mostrou-se, a princípio, um ponto de contradição em nossa pesquisa, pois, como foi verificado no capítulo anterior, um dos limites apresentados pelo professor Miguel em suas aulas é o fato deste não discutir em suas aulas temas já consolidados no ensino dessa disciplina, tais como a questão étnico racial, gênero, homofobia, violência urbana, entre outros; ocupando-se de discutir temas ligados a conhecimentos gerais e raciocínio lógico, em uma grande interlocução com a filosofia, área de sua formação acadêmica.

As entrevistas com os jovens alunos nos permitiram insistir nessa contradição, pois, no decorrer dos depoimentos, evidenciaram que parte desta visão sobre a sociologia como disciplina que problematiza e discute fenômenos sociais próximos de sua realidade, foi estimulada pela professora que antecedeu o professor Miguel no ensino de sociologia e que ministrou aulas para essa turma nos dois primeiros bimestres daquele ano. Vejamos o depoimento abaixo:

Eu gostava das aulas antigas da professora, mas ela saiu. Depois desse ano, estudando com ela, eu entendi que as coisas estão interligadas, o que tá acontecendo aqui tem reflexo lá. O professor Miguel de uma forma geral é legal, bem dinâmico só que ele aborda menos assuntos do cotidiano. Ele fala mais de raciocínio lógico. A professora antiga já falava mais de temas polêmicos e do cotidiano. (Jovem Aluna 4, Turma B)

Ao avaliar a disciplina sociologia, 57,1% dos entrevistados da Turma A classificaram-na positivamente alegando gostar ou gostar muito desta disciplina. Os jovens alunos da Turma B responderam unanimemente que gostavam ou gostavam muito desta disciplina. Já, quando questionados sobre a relevância do ensino de

sociologia na compreensão dos fatos que ocorrem em seu dia-a-dia, a maioria dos jovens alunos da Turma A classificou esta disciplina como muito relevante. Posicionamento este que pode ser confirmado no depoimento abaixo:

A sociologia você pode ver ela no jornal também, algumas coisas que você vê lá fora, você pode discutir na aula. Um exemplo eu não vou ter pra te falar não, mas tem a ver com a vida prática. (Jovem Aluno 3, Turma A)

Se considerarmos esse depoimento, para um significativo grupo de jovens alunos, o ensino de sociologia se mostrou relevante ou importante no auxílio da realização de uma leitura informada de fatos cotidianos. Esta estreita relação entre a sociologia e os fatos de sua vida cotidiana também pode ser verificada no depoimento de jovens alunos da Turma A, como se segue:

Sociologia mesmo, tem hora que discute assim, aí na hora você não dá muita ideia não, mas depois você tá em outro lugar aí você lembra do que ele (professor) falou. (Jovem Aluno 3, Turma A)

Uma diferença na avaliação das duas turmas neste item do questionário consiste no fato de que um grupo de jovens alunos da Turma A (14,4%), apresentou uma visão negativa desta disciplina. Definições como “Chata”, “Não importante”, “Nada” e “Meio Complicada”, são exemplos desse aparente distanciamento:

É o estudo da sociedade (risos) é uma coisa que eu não me aprofundo muito então não vou saber explicar muito. (Aluna 1, Turma A)

Quando questionados sobre a influência que o ensino de sociologia teve em sua formação como cidadão(ã) e no desenvolvimento de um olhar crítico sobre a sociedade em que vivemos, quase a totalidade dos alunos - 78,5% da Turma A e 90,5% da Turma B – classificou o ensino de sociologia como importante ou muito importante. Sobre os temas estudados pela sociologia que lhes ajudaram a compreender melhor o mundo, aqueles como: relações sociais, política, globalização, questão racial, violência, diversidade cultural, cidadania e direitos humanos; se destacam como indicações de mais de 40% dos jovens alunos entrevistados.

As representações que os jovens alunos demonstraram sobre a disciplina informam que, em certa medida, o Ensino de Sociologia cumpre seu papel de provocar o estranhamento e a desnaturalização do mundo e dos fenômenos sociais. A partir dos elementos expostos aqui, observamos que os jovens alunos participantes da pesquisa, de forma geral, fazem uma boa avaliação da presença da disciplina de sociologia no currículo implementado em sua escola. Evidencia-se ainda que a presença desta disciplina contribui para que esses discentes realizem uma leitura qualificada da realidade social, atendendo ao principal objetivo desta disciplina que, conforme Sarandy (2002), é proporcionar a aprendizagem do modo próprio de pensar de uma área do saber aliada à compreensão de sua historicidade.

#### ***4.4.2 O ensino de sociologia, os jovens alunos e seus professores***

A relação professor-aluno, como já indicamos em outros momentos, deve ser entendida como um dos principais aspectos para pensar o processo educativo no atual contexto. Arroyo (2000) afirma que a escola “não se define basicamente como um lugar de falas, mas de práticas, de afazeres”. O autor nos convida a refletir sobre as práticas instituídas e as possibilidades de mudança das mesmas, em nosso caso, para o Ensino de Sociologia que, nas falas dos entrevistados, apresenta-se num formato extremamente abstrato e distante da realidade de significativa parcela dos alunos que frequentam o atual contexto escolar.

Para falar do entrecruzamento das relações entre professores e seus jovens alunos, permeados pelo ensino de sociologia, consideramos fundamental singularizar essas relações. A condição e a situação juvenil com suas especificidades, a condição singularizada de cada docente dessa pesquisa, bem como a dinâmica própria das escolas pesquisadas, sugerem que a discussão seja devidamente qualificada.

#### ***4.4.3 Ensinar e aprender sociologia: os jovens alunos e o professor Michael***

Ao falar do professor Michael, os jovens alunos da Turma A descrevem um perfil de excelência em conhecimento e um admirável padrão intelectual. Salientam

ainda a maneira respeitosa e digna como o professor se relaciona com seus jovens alunos:

O Michael, você chegou numa parte boa. O Michael, ele é muito inteligente, é uma pessoa muito correta, nunca vi ele tratando com falta de respeito nenhuma pessoa. Por mais que você não entenda tudo o que ele fala, você vê que ali se você prestar muita atenção, você aprende. (Jovem Aluno 4, Turma A).

Este depoimento salienta a importância das relações interpessoais dentro do ambiente escolar e mostra como os jovens alunos valorizam a postura do professor neste quesito. Outro ponto forte da atuação docente do professor Michael nas avaliações dos jovens alunos, é o fato deste se demonstrar bem qualificado para exercer a função de professor de sociologia, apresentando excelentes conhecimentos sobre os temas por ele discutidos, mostrando inclusive bastante erudição em suas explicações durante as aulas.

Acho interessante a inteligência dele, às vezes você tá conversando com ele aí você pergunta como eu vou dialogar com um cara desse? Às vezes você pergunta alguma coisa pra ele, e ele te responde com outra pergunta. (Jovem aluno 3, Turma A)

Contudo, como podemos perceber nos relatos abaixo esta grande erudição não é acompanhada por uma metodologia de ensino que permita diminuir a distância entre os temas apresentados nas aulas de sociologia e o contexto sociocultural dos jovens alunos, o que para alguns destes dificulta o entendimento das aulas.

Dependendo do dia, a turma é muito agitada, e eu acho que eles não gostam muito da aula de sociologia porque o professor fala mais difícil, como eles não entende o que ele fala, pois o professor é muito inteligente, acho que isso faz com que os meninos sejam meio loucos assim. (Aluna 2, Turma A)

Durante nossa observação percebemos que o professor buscava dialogar efetivamente com os discentes, fazendo-lhes perguntas fundamentadas nos conhecimentos apresentados pelo livro didático. Entretanto, o professor não obtinha o resultado desejado, pois tais perguntas demandavam uma leitura prévia do capítulo do livro, exercício que raramente era realizado por eles. Assim, estes não

conseguiam se posicionar, tendo em vista que não dispunham de conhecimentos necessários para dialogar com as questões apresentadas pelo professor, o que, conseqüentemente, transformava estas aulas na maior parte do tempo em um monólogo onde o professor fazia as perguntas que, frente ao silêncio da turma, eram respondidas pelo próprio professor.

Em seus depoimentos, os discentes demonstraram entender esta dinâmica adotada nas aulas como uma forma de serem subjugados pelo professor, como podemos verificar no fragmento abaixo:

É o jeito dele de dar aula, mas se ele parasse de fazer umas perguntas que ele vê que a turma não sabe responder nem comentar, porque ele faz a pergunta e fica andando de um lado pro outro aí fica todo mundo calado com medo de responder errado, alguma coisa do tipo. Então quando ele visse que a turma tá calada porque não sabe, se ele respirasse, acalmasse e explicasse o que ele queria que a gente respondesse alguma coisa assim. (Aluno 4, Turma A)

O quadro acima descrito nos remete ao depoimento de Dubet (1997), que descreve as dificuldades encontradas em sala de aula no exercício da docência para alunos da educação básica: uma atividade que se mostra extremamente cansativa, pois é necessário o exercício constante por parte do professor de seduzir, argumentar e até mesmo ameaçar os discentes.

A explicitação da metodologia desenvolvida em sala de aula pelo professor Michael, também pode ser verificada durante o acompanhamento das aulas, no fragmento que se segue:

O professor pega o livro e questiona os alunos sobre uma imagem presente. O silêncio impera. A maioria não estava com o livro. O professor pergunta aos alunos como eles explicariam esta obra a um cego e só os alunos da frente participavam. Ao auxiliá-los na resposta, o professor questiona aos alunos sobre as cinco formas de conhecimento que foram discutidas em aulas anteriores, a saber: arte, ciência, mito/religião, senso comum e filosofia. Logo em seguida o professor continua fazendo perguntas: “Quando a globalização começou?”, “Qual o inverso da globalização?”, “A globalização é legal?” e “Dê exemplos de cultura que não é local?”. Nesta última questão um aluno responde “Funk” (exemplo de cultura que não é local). A resposta provoca risos e os próprios colegas repreendem este aluno. Já o professor não dá atenção ao aluno e continua a apresentar mais questões: “Qual o lado negativo da globalização?” Esta questão o próprio professor responde. A aula foi toda baseada

em perguntas, mas ninguém respondia ou respondia com bastante medo de errar. ( diário de campo, Turma A)

O fragmento do diário de campo e os depoimentos dos alunos dão indícios de que estas queixas apresentadas acerca da dinâmica adotada pelo professor Michael em suas aulas, são consequentes do esgotamento de uma determinada metodologia, pois, durante o acompanhamento do campo, constatamos que as aulas expositivas foram o único recurso didático utilizado pelo professor ao longo do bimestre. Mesmo exitosa em várias situações, esta abordagem teve sua potencialidade diminuída, na medida em que foi usada ostensivamente, obtendo inclusive efeito contrário do que foi pensado pelo professor. Enquanto esse pretendia – por intermédio das questões - estimular o diálogo com seus discentes, esses últimos indicavam que a metodologia desestimulava a participação, pois se eles sentiam imobilizados diante de tantas questões para as quais não possuíam a vaga ideia das respostas.

Bitiol (2014) critica a utilização de apenas uma abordagem na aula de sociologia. Para o autor, utilizar somente a leitura para pautar uma aula ou mesmo encher o quadro, para depois aplicar a prova, é um modelo pronto e automático que serve apenas para a reprodução e que desconsidera o propósito do ensino de sociologia voltado para a formação de um indivíduo crítico.

Ainda tratando desse aspecto didático-metodológico, os jovens insistem em falar do preparo e do conhecimento por parte do professor quanto aos temas apresentados. No entanto, caso não esteja associado a uma proposta que englobe uma diversidade de métodos de ensino, esse saber pode ser neutralizado. A erudição do professor que, a princípio se mostra de extrema validade para os processos educativos, pode se constituir em um problema para suas aulas se este insistir em conteúdos tratados de forma excessivamente científica e sem buscar estabelecer relações diretas entre os jovens alunos e sua realidade concreta. (ARROYO, 1998)

Um caminho para que o professor não caia na armadilha de apresentar aos seus jovens alunos conteúdos que não possam ser compreendidos, nos é indicado por MEKSENAS (1995, p.75):

[...] podemos afirmar que o saber de senso comum é o primeiro nível de concretude do conhecimento do aluno. O momento da explicação

e da problematização do senso comum, quando o professor fornece informações novas, a respeito das questões abordadas, explicitando assim, o ponto de vista da ciência, a respeito do tema em estudo. Nesse momento o professor com os seus alunos, provoca o confronto do saber cotidiano com o saber sociológico e produz o momento da teorização, que é a etapa mais refinada do processo de abstração. O resultado desse confronto de saberes, já o vimos, se traduz no refinamento do senso comum – o bom senso – que se constituiu no segundo nível de concretude.

Abordagens como a descrita acima podem suprir a demanda dos alunos por aulas mais práticas, com uma linguagem que se aproxime da sua realidade sociocultural, proporcionando um ambiente menos formal como foi explicitado pelos depoimentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

A parte fora da sala de aula é a melhor parte. Quando o professor sabe interagir com os alunos as aulas são boas, quando o professor não interage são aquelas aulas chatas, mas é bom estudar aqui. Vai depender também do professor, da aula dele ser explicativa ou não. (Aluno 1, Turma A)

Tendo em vista que “nada nem ninguém pode forçar um aluno a aprender se ele mesmo não se empenhar no processo de aprendizagem” como nos informa Tardif e Maurice (2001, p. 31), é preciso provocar o interesse – que é condição subjetiva – e saber fazê-lo nos aprendizes. Sacristán (2005) assinala que, para obtermos a adesão dos jovens alunos às nossas aulas “não podemos deixar de sugerir a eles conteúdos atraentes”. Como a jovem aluna nos informa, esta sedução pode ser atingida com a adoção de metodologias de ensino que promovam um maior envolvimento dos jovens alunos e que, dentro das possibilidades, sejam realizadas fora do ambiente de sala de aula.

No entanto, Dubet (1997) nos alerta para a dificuldade em promover uma interlocução contínua com os jovens:

[...] a relação escolar é a priori desregulada. Cada vez que se entra na sala, é preciso reconstruir a relação: com este tipo de aluno ela nunca se torna rotina. É cansativa. Cada vez, é preciso lembrar as regras do jogo, é preciso reinteressá-los, é preciso ameaçar, é preciso recompensar [...]. A gente tem o sentimento de que os alunos não querem jogar o jogo e é muito difícil porque significa submeter à prova sua personalidade. Se eu falo de charme, de sedução, não é por narcisismo, é de fato o que a gente realmente experimenta. É uma experiência muito positiva. “Quando funciona, a gente fica

contente; quando não funciona a gente se desespera.” (DUBET, 1997, P.224)

Contudo, como salienta Pilão (1998), o fato de o aluno ser considerado o centro do processo educativo, não lhe permite total liberdade para fazer o que bem entender. E o professor não pode ser relegado à posição de mero observador. O professor, ao mesmo tempo em que divide o protagonismo com seus alunos, deve assumir uma postura de facilitador do processo de ensino-aprendizagem, em todo o contexto no qual estão inseridos e buscar atualização continuada mediante às mudanças que ocorrem no mundo globalizado de hoje.

#### ***4.4.4 Ensinar e aprender sociologia: os jovens alunos e o professor Miguel***

Nos relatos, os alunos reconhecem na figura de Miguel um excelente professor. Seu dinamismo e atenção são qualidades recorrentemente informadas pelos jovens alunos ao lhe descreverem. É também carismático e brincalhão. Durante o acompanhamento da turma, ao longo de um bimestre, percebemos uma excelente relação entre professores e jovens alunos, as aulas transcorrendo em um ambiente agradável, informal e um professor comunicativo e performático.

Como ressaltamos no capítulo anterior, verificamos explicitamente elementos teatrais na postura deste docente ao conduzir suas aulas. Isso lhe permitia envolver totalmente a turma que raramente se dispersava no decorrer das aulas. Outra característica no fazer desse docente (e que o auxiliava nesta tarefa de focar a atenção dos jovens alunos durante as suas aulas) era o fato de Miguel transitar entre a frente e o fundo da sala por várias vezes durante a sua exposição e buscar falar diretamente com os jovens alunos. Miguel mantinha um permanente contato visual, principalmente com os que mostravam qualquer movimento de dispersão durante sua exposição.

Ele é um ótimo professor, meio largado, explica a matéria, reexplica se for preciso, chega lá fora conversa. (Jovem Aluna 3, Turma B)

Segundo Dayrell (2015), esta relação amistosa presente nas aulas do professor Miguel e que recorrentemente ultrapassava os limites da sala de aula, pode ser entendida como o reconhecimento mútuo resultante de uma interação

baseada no respeito ao outro. Reconhecimento que precede o conhecimento, constituindo-se como um dos requisitos para o processo de ensino e aprendizagem. Dayrell (2015), ainda relata que nas escolas públicas é muito comum encontrar pelo menos um professor com o qual os alunos estabelecem uma relação mais próxima. Mas também é muito comum acontecer o contrário, professores que se negam a estabelecer relações para além do seu papel profissional.

Essa perspectiva que entende a relação entre os sujeitos como um lugar central na docência é apresentada por Teixeira (2007). Para a autora, as atividades dos professores não têm sentido fora da relação docente/discente tecida nas escolas e salas de aula. Sendo ambas, escola e sala de aula, um micro espaço sociocultural. Nelas estão, abertas ou veladas, permitidas ou proibidas, escondidas, conforme a situação, a polissemia e a polifonia das vozes de seus sujeitos. E, por mais que os docentes queiram estar no centro, as relações são um espaço policêntrico.

Seguindo para uma descrição mais detalhada dos aspectos didático-metodológicos, verificou-se a variabilidade das estratégias metodológicas utilizadas pelo professor Miguel. Estratégias que foram, desde apresentações teatrais e realização de pesquisas pelos alunos durante as aulas a uma gincana sobre conhecimentos gerais. Mas, mesmo com uma maior diversidade de metodologia empregada, de modo geral, as aulas do professor Miguel eram estruturadas em questionamentos feitos de forma oral pelo professor, que deveriam ser respondidos pelos jovens alunos. Esses questionamentos nem sempre eram possíveis de serem respondidos pelos mesmos, dado o exíguo domínio dos temas tratados. Assim, as questões configuravam-se em perguntas retóricas que prestavam mesmo a dar fluidez à exposição do professor.

Não cabe a nós questionarmos a validade dessa estratégia metodológica amplamente empregada por professores que se fundamenta em arguir intensamente os jovens alunos. Cabe sim reiterar que, não obstante o desejo de construir uma interlocução entre professor e alunos e estimular a participação nas aulas, nessa turma, constatamos o mesmo efeito: o silenciamento dos jovens alunos favorecendo tão somente a exposição da matéria pelo professor sem um efetivo diálogo com e entre os alunos.

Em uma determinada aula, o professor Miguel buscou romper com essa lógica, ao tentar colocar os alunos em uma postura mais ativa frente ao que se discutia, como poderemos verificar no fragmento do diário de campo.

Durante todo o Bimestre o professor iniciou suas aulas discutindo pontos do Projeto “Vanguarda Cultural” que consistia em um evento produzido por ele na escola há alguns anos. Na primeira oportunidade quando apresentou a proposta do evento deste ano questionou os jovens alunos sobre o que seria uma vanguarda diante do desconhecimento por parte dos jovens alunos, entregou o dicionário que havia trazido e pediu para eles procurassem o significado dessa palavra. Rapidamente alguns alunos acharam a definição do termo. Dada a definição: “posição que encabeça uma sequência; dianteira, frente” o professor comenta que o está na frente é o contrário de retaguarda e afirmou: - Temos que ser a vanguarda desta escola, devemos fazer a diferença. Assim informou que o evento iria ocorrer no dia 30/10 e contaria com apresentações musicais de artistas da escola e da comunidade e um festival de Cosplay onde cada sala teria a função de construir um ambiente e se fantasiar de seu personagem favorito. (Diário de Campo, Turma B)

Neste simples movimento de convidar os alunos a buscarem por si próprios o significado da palavra no dicionário, o professor Miguel os colocou em uma posição ativa no processo educativo, naquele momento. A iniciativa do professor possibilita autonomia frente ao conhecimento por parte do sujeito, ao invés de imobilizá-lo mediante um volume de conteúdos que não lhe dizem respeito. De acordo com Charlot (2000), o saber é uma forma de representação de uma atividade, de relações do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com outros. Portanto, há de se mobilizar os sujeitos pela busca de processos individuais e subjetivos que os levem ao encontro do conhecimento e não entregar-lhes conhecimentos formatados e prontos.

Outra postura observada na relação do professor com seus jovens alunos, é a de estimular aos jovens alunos a construírem formas e um sentimento de pertencimento à escola e à comunidade. Um expediente bastante utilizado pelo professor Miguel em suas aulas foi o de informar aos jovens alunos sobre acontecimentos na comunidade, como o início do período de cadastramento eleitoral, a eleição de líderes comunitários e a eleição do conselho tutelar, inclusive realizando caravanas para levar os jovens interessados para participarem dessas atividades. O professor ainda aproveitava o momento de serviço de informação em suas aulas para transformá-lo em uma atividade pedagógica, ao apresentar em

linhas gerais as instituições informando qual seria a sua função naquela comunidade.

Essa postura que o professor Miguel adotou como princípio em suas aulas é assinalada por Fanfani (2002) ao listar algumas propostas para o trabalho escolar com jovens: desenvolver o sentido de pertencimento onde os jovens "se identificam" com o contexto de sua escola e de sua comunidade, motivando-os a se relacionarem de forma propositiva frente ao contexto em que vivem.

Para Corti (2014), o professor tem por ofício fazer com que cresça no aluno a busca incessante pelo entendimento e desbravamento de seu próprio futuro e das possibilidades que o aguardam. Essa é uma maneira de ajudar o aluno a construir propriamente o sentido do seu ofício. No fragmento abaixo, o jovem aluno reitera uma formação que lhe proporciona enxergar a própria realidade e as realidades culturalmente "distantes".

O professor Miguel, passa muito exercício de raciocínio lógico, é bem divertido, bem interessante e fala sobre coisas, notícias que passam no mundo inteiro e fica discutindo, debate tira suas conclusões. Sempre que o Miguel fala alguma coisa na aula, acontece, passa no jornal, é impressionante. Tô achando que ele é adivinho, não é possível. (Jovem aluno 1, Turma B)

Os depoimentos dos jovens alunos e nosso relato de observação, evidenciam a potencialidade da docência do professor Miguel, no que tange ao aspecto didático-metodológico e no que concerne às relações efetivadas com os jovens alunos. Não obstante, as abordagens por ele realizadas não utilizam elementos das teorias e conceitos sociológicos e, por essa razão, não promoveram um embasamento das discussões ligadas às questões cotidianas presentes em suas aulas. Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), uma abordagem sociológica deveria promover a interlocução entre três principais abordagens na prática do Ensino de Sociologia, a saber: temas, conceitos e teorias sociológicas, que fundamentem as discussões propostas e promovam a desnaturalização e o estranhamento dos fenômenos sociais abordados.

Nesta perspectiva, as aulas de sociologia do professor Miguel possuíam o mérito de promover discussões em um tom informativo de temas sociais, mas sem utilizar conhecimentos sociológicos para a realização de uma discussão qualificada. Como efeito disso, as discussões durante o período que acompanhamos em campo

não iam, na maioria das vezes, além do senso comum, como poderemos verificar no fragmento abaixo:

O professor escreve no quadro “Armazém de Informação” e explica o que é uma armazém e justifica a sua utilidade no interior onde as pessoas iam comprar de tudo e seria esse o espaço nas aulas para discutir informações ligadas ao cotidiano. Em seguida, o professor escreve no quadro reportagem N. 01, tema Maioridade Penal. Solicitou que todos pesquisassem em jornais, revistas e internet reportagens sobre o tema. O professor neste momento informou aos seus alunos - em uma abordagem bem informal e em meio à polêmica entre os alunos motivada pelo tema - que era a favor da redução por achar que a questão da delinquência juvenil estava um pouco banalizada, mas que deixaria os alunos pesquisarem livremente este tema. Na aula seguinte o professor viu a atividade dos jovens alunos, mas não realizou uma nova discussão sobre o tema. (Diário de campo, Turma B)

No período em que acompanhamos as aulas do professor Miguel, observamos a ausência de temas clássicos do ensino de sociologia, como aqueles propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tais como: Cultura, Estado, Sociedade, Etnocentrismo, Poder, Dominação, Ideologia, Instituições Sociais, Socialização, Identidade Social e Classes Sociais. Neste período, o professor trabalhou com conhecimentos gerais, questões de raciocínio lógico (conteúdo tradicionalmente trabalhado pela filosofia), temas ligados ao cotidiano da comunidade em que os jovens estavam inseridos e ainda discutia detalhes do evento cultural que ele estava organizando, que tinha uma interlocução com o tema cultura, mas que não foi problematizado pelo professor.

Estas “lacunas” percebidas por nós nas aulas do professor Miguel podem ser, em alguma medida, justificadas pelo fato deste não ser formado em um curso de Licenciatura em Sociologia e não ter realizado nenhuma formação adicional para ministrar aulas de sociologia. Seu conhecimento sobre as práticas de ensino de sociologia é fundamentado apenas nos estudos independentes realizados pelo próprio professor. O professor Miguel se fez professor de sociologia frente a um processo formativo autônomo e no exercício da docência nessa disciplina.

#### **4.4.5 Finalizando o Capítulo**

Neste capítulo, pudemos nos aproximar dos sujeitos participantes da pesquisa e, de forma especial, dos jovens alunos, traçando um panorama de sua relação com a escola e coletivos de profissionais que integram esta instituição, mais especificamente seus professores da disciplina de sociologia. A aproximação promovida pela pesquisa indica que jovens que estão nestas escolas devem ser entendidos como sujeitos de direitos, tendo a prerrogativa de opinar efetivamente frente aos processos decisórios e demais dinâmicas escolares, para que esta instituição se aproxime do que anseiam os principais sujeitos responsáveis por sua existência, os jovens alunos.

Essa análise ainda ressalta a demanda por estudos – especificamente no campo do Ensino de Sociologia, mas não só por este - que considerem a necessidade de uma maior compreensão dos tempos, saberes, dinâmicas e contextos socioculturais dos jovens que ingressam em nossas escolas. Com o intuito de que estes professores promovam uma interlocução entre os saberes que devem ser ensinados pela escola e a realidade da comunidade onde exercem sua docência, podendo assim oferecer um conhecimento nas aulas que dialogue efetivamente com a realidade e com o projeto de vida dos jovens alunos por ela atendidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio de realizarmos uma abordagem investigativa na qual buscamos compreender como se dão as relações entre jovens alunos e professores, intermediadas pelo ensino de sociologia, aproximou-nos de algumas questões que serão exploradas a seguir.

Entretanto, nossas primeiras considerações dizem respeito à metodologia, mais detidamente na questão do tratamento dos dados e da relação pesquisador-sujeitos da pesquisa. A metodologia utilizada em nossas investigações gerou um volume de dados, com um grau de riqueza e complexidade, que não conseguimos contemplar em sua totalidade no presente trabalho e que poderá ser utilizado em produções futuras. Outro ponto de destaque foi a difícil tarefa de realizar uma investigação frente a um tema tão próximo da realidade do pesquisador, sem o mesmo se confundir com o próprio objeto de pesquisa.

Estar em um ambiente tão familiar e tão próximo da realidade em que atuo exigiu um esforço para “suspender” posicionamentos, impressões e inquietações próprias de minha docência que se somariam aos relatos dos professores. Admito, contudo, que, estes posicionamentos ainda transparecem neste trabalho, o que, devido à especificidade do mestrado profissional e o perfil de pesquisador que este programa pretende atender, deve ser colocado em questão. Tal fato nos instiga a refletir acerca das metodologias de pesquisa para esta modalidade de mestrado profissional em Educação que contemple e valorize esta especificidade dos alunos que futuramente vão integrar este programa para que este realmente se singularize frente aos programas de mestrado acadêmico.

Cabe ressaltar ainda que os resultados obtidos nesta pesquisa não têm a pretensão de fornecer generalizações acerca do Ensino de Sociologia, docência, jovens alunos e de como se dão as relações entre estes sujeitos dentro da escola. O diminuto tamanho da amostra nos permite inferir apenas aspectos relativos ao Ensino de Sociologia, condição docente e jovens estudantes das turmas analisadas dentro de um determinado contexto. Mesmo assim, os limites do olhar do pesquisador, do tempo dedicado à pesquisa, dentre outros aspectos, também limitam nossas inferências.

Tendo em vista que o movimento de construção deste trabalho foi ancorado em uma aproximação gradual, no início procurou-se discutir o Ensino de Sociologia, em seguida fomos aos sujeitos docentes e aos caminhos biográficos que os levaram a se constituir como tal e, por fim, chegamos aos posicionamentos dos jovens alunos sobre a escola e especificamente sobre o Ensino de Sociologia. Apresentamos a seguir nossas considerações destes três focos de abordagem da pesquisa e como os mesmos se inter-relacionam.

No primeiro momento investigativo, ao realizar uma delimitação dos caminhos que o ensino de sociologia percorreu até chegar à condição de disciplina obrigatória, constatamos que o próprio percurso dessa disciplina, com suas várias idas e vindas no currículo das escolas públicas brasileiras, as decisões políticas que diferentes governos fizeram sobre a sua presença na educação básica e o lugar que esta ocupa na academia, nos diz muito sobre a qualidade da formação de seus professores. O resultado disso é que o ensino de sociologia perdeu sua postura de destaque, sua centralidade e hoje ocupa a “periferia” dos cursos de ciências sociais.

O desprestígio do Ensino de Sociologia no interior dos cursos de Ciências Sociais reflete tanto na produção acadêmica desta área no Brasil, quanto na produção de estudos e materiais que subsidiem a atuação dos docentes. Desta maneira, os cursos de licenciatura em Ciências Sociais contribuem timidamente para a formação de docentes capazes de lidar com a complexa realidade que os professores enfrentam dentro da sala de aula. O recém formado docente de sociologia adentra as escolas públicas com a missão de construir *in loco*, a identidade do ensino de sociologia em nível médio, realizar um diálogo entre as teorias, temas e conceitos sociológicos e, concomitantemente, reconhecer e intervir na realidade cotidiana dos jovens alunos do ensino médio.

A análise dos percursos pré-profissionais e acadêmicos dos professores investigados evidenciou este distanciamento entre o curso de ciências sociais e a licenciatura. Em seus relatos, os docentes se declararam desamparados mediante a formação acadêmica que receberam, na medida em que esta não lhes forneceu instrumentos para enfrentar os desafios impostos pela complexa realidade que encontraram em sala de aula no exercício da docência em sociologia. Os professores pesquisados não pedem receitas prontas para o exercício da docência em sociologia, mas demandam uma formação que dialogue com a escola real na qual estão/estarão imersos.

Ponderando ainda a respeito dos sujeitos docentes, reiteramos que as discussões apresentadas neste trabalho voltaram-se para a construção de uma genealogia da formação vivenciada por eles. Neste enfoque, a pesquisa sugere que a análise do processo de socialização, das fontes dos saberes pré-profissionais, acadêmicos e das práticas docentes dos professores pesquisados, como informado por Tardif e Raymond (2000), foram de significativa importância para compreendermos os valores, posturas e metodologias adotados pelos sujeitos docentes em suas práticas e no percurso de sua profissionalização. Ao olharmos detidamente para os saberes constituídos pelos docentes, fomos desvelando o quanto as suas vivências escolares e a própria cultura escolar - adquirida ainda quando frequentavam a escola na condição de aluno - são marcantes em seus modos de fazer e pensar a docência. Do mesmo modo, pudemos enxergar no exercício cotidiano da docência as marcas de suas experiências familiares, profissionais e da relação estabelecida com seus professores na graduação.

Nesse sentido, elencamos alguns aspectos que, certamente, corroboram com outras análises empíricas e teóricas sobre a formação/condição docente e sobre a condição juvenil e o ofício de aluno. No tocante à docência, a pesquisa sinalizou a necessidade de confrontar, na formação acadêmica, os saberes pré-profissionais. Essa intensa e contínua imersão do futuro docente em seu ambiente de trabalho, iniciada por vezes desde a primeira infância, configura-se numa bagagem de conhecimentos prévios, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente, que precisam ser valorizadas, mas ao mesmo tempo, obstinadamente problematizadas nos cursos de formação de professores. Ignorar esses saberes, nos cursos de formação docente implica no não reconhecimento do peso que essa formação anterior à qualificação profissional terá na prática pedagógica.

Um segundo aspecto a ser considerado trata-se da aparente “resistência” ou mesmo de uma certa dificuldade de parte dos professores para se adequarem aos novos contextos educacionais em que o princípio da meritocracia convive com o respeito à diversidade, os princípios da justiça e da equidade. Os “conflitos” que nós, docentes, encaramos em nossa profissão se sedimentaram num processo de socialização, em uma cultura escolar fundamentalmente meritocrática, que, por séculos, nos fez crer que a “escola não era pra todo mundo”.

Um último aspecto aqui abordado é a demanda por uma formação docente que contemple o aprendizado sobre a gestão democrática na escola, principalmente,

no que se refere ao currículo escolar da educação básica. Os relatos dos professores atestam que é preciso fomentar discussões curriculares, relacionais, didáticas e pedagógicas entre os diversos sujeitos/atores que dão sentido e concretude à educação básica. Fica explícito na fala dos professores pesquisados, o quanto o trabalho coletivo entre os vários atores que constituem a comunidade escolar (professores, pais, jovens alunos, gestores escolares e gestores governamentais) modifica as relações na escola. Somente o trabalho coletivo produz movimentos de socialização, de pertencimento e de significação dos saberes escolares. Esses movimentos, por sua vez, darão conta de alargar a visão dos sujeitos sobre si mesmos e sobre o outro, instituir saberes, trajetórias e biografias que, produzirão sentidos para a escola, para a sala de aula, para a vida individual e coletiva dos sujeitos socioculturais que ali se formam.

Voltando-nos para os jovens alunos em seus modos de interação com a escola, vislumbramos diferentes posturas que vão de uma adesão total aos princípios, valores e dinâmicas escolares até uma postura de rejeição a esta instituição, passando ainda por posturas que entendem a escola como um mal necessário. Tais constatações insinuam que estes jovens alunos não poderiam ser rotulados e enquadrados numa postura cristalizada. Suas adesões são tão instáveis e flexíveis que esses sujeitos podem orbitar em um curto período de tempo entre uma postura de adesão e valorização dos conhecimentos escolares a uma oposição das dinâmicas escolares. O que vale destacar é que esse comportamento está quase sempre vinculado a fatores intraescolares e extraescolares.

Os jovens alunos gostam do Ensino de Sociologia. Valorizam seus conteúdos e enxergam positivamente aprendizados que são para a vida. Relatam episódios em que o ensino desta disciplina possibilitou o estranhamento e a desnaturalização das relações sociais de sua vida cotidiana. Parece-nos, contudo, que nessa avaliação a dimensão relacional mostrou-se tão importante quanto o domínio dos conteúdos ministrados por parte do professor. Neste sentido, observamos que características ligadas à personalidade, como carisma, desinibição, humor e disponibilidade, fizeram grande diferença na avaliação da disciplina. Outrossim, as experiências vividas na vida pré-profissional influenciaram profundamente nas posturas adotadas pelos docentes.

Por fim, pudemos observar que um dos dilemas vividos por professores dessa disciplina era promover a interlocução entre as teorias, temas e conceitos

sociológicos, com as experiências vividas pelos jovens alunos em seu cotidiano e, a partir dessa interlocução, promover em seus discentes o exercício epistemológico de desnaturalizar e estranhar as relações sociais tidas como naturais. Esse desafio não reside somente na dimensão dos conhecimentos sociológicos, mas efetivamente na forma como ocorria a mediação pedagógica. As exposições orais, numa linguagem hermética para os jovens alunos, reduziam a possibilidade dessa interlocução entre os conhecimentos sociológicos ali presentes e o cotidiano dos jovens alunos. Portanto, encontrar o ponto de equilíbrio entre a abordagem de conteúdos sociológicos, tomando como perspectiva a realidade cotidiana dos jovens alunos é um grande desafio para o Ensino de Sociologia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, H. W. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo, Scritta, 1994.

ABRANTES, P. *Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Sociologia, Problemas e Práticas, n.º 41, 2003, pp. 93-115.

ABRANTES, P. *Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta, 2003.

ALVES, M. Z. *Ser alguém na vida*. Condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da microrregião de Governador Valadares - MG. 2013. Tese (Doutorado). 213 f. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 1999. 203 p.

ANDRÉ, M. *Estudos de Caso em pesquisa e Avaliação educacional*. Brasília: Libre Livro Editora, 2008.

ARROYO, M. G. *Educação das camadas populares*. Educação de jovens e adultos trabalhadores em debate. São Paulo: CEDI, 1998.

ARROYO, M. G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000 (8ª edição).

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, Vozes, 2012.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1977.

BASSEY, M. *Case study research in educational settings*. Londres: Open University Press, 2003.

BECKER, H. S. *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. 4ªed. São Paulo, Hucitec, 1999.

BRENNER, A. K.; CARRANO, P. *Formas e Conteúdos da Participação de Jovens na Vida Pública*. Rio de Janeiro, 2008.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatísticas. *Censo Demográfico Brasileiro 2010*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/censo2010/> Acesso em: setembro/2015

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Ensino Básico. *Ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006. 133p. : (Orientações curriculares para o Ensino Médio)

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura*. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BOURDIEU, P.; KERN, D.; TEIXEIRA, G. J. F. *A distinção: crítica social do julgamento*. 2. ed. rev. Porto Alegre: Zouk; São Paulo: EDUSP, 2011. 556 p

CARRANO, P. *Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades*. In: *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, Vozes, 2008.

CARVALHO, L. M. G. *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio*. Ijuí: Unijuí, 2004. 386p.

CARNIEL, F. *et al A Sociologia em sala de aula: diálogo sobre o ensino e suas práticas*. 1. ed. Curitiba: Base Editorial Ltda, 2012. 176p.

CHARLOT, B.; MAGNE, B. C. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORTI, A. P. *Ser aluno: um olhar sobre a construção social desse ofício*. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CUNHA, L. A. *A educação na sociologia: Um objeto rejeitado*. Cadernos CEDES, 27: 9-22, 1992.

DAYRELL, J. *A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*. Educação e Sociedade. Campinas, v. 28, n. 100, out/2007.

\_\_\_\_\_. *Juventude, grupos de estilo e identidade*. Educação em Revista. Belo Horizonte, Faculdade de Educação UFMG, n, 30, p.25-38, Dez/ 1999.

\_\_\_\_\_. *Ser alguém na vida: juventude, escola e a busca por reconhecimento*. Pesquisa de pós doutorado realizado no Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da UFF. 2015 (manuscrito)

\_\_\_\_\_. *A juventude no contexto do ensino da sociologia: questões e desafios*. Sociologia: ensino médio (Coleção Explorando o Ensino). 1ed. Brasília: MEC Secretaria de Educação Básica, 2010, v. 15, p. 65-85.

DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. *Juventude e Ensino Médio: Diálogos, Sujeitos e Currículo*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2014.

DUBET, F. *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_. *O que é uma escola justa?* Revista Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n.123, p. 539-555, dez. 2004b.

EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Construção de modelos de regressão hierárquicos: uma experiência de avaliação na educação de jovens e adultos*. Brasília: INEP, 2008.

FANFANI, E. T. *Culturas Jovens e Cultura Escolar*. In: *Seminário escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio*. Brasília, DF. 2000

GAUTHIER, C.; MELLOUKI, M. *O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico*. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004

SACRISTÁN, J. G. *O aluno como invenção*. Tradução de Daysi Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOUVEIA, M. A. J. *Comentários sobre os trabalhos de Luiz Antônio R. Cunha e Silke Weber*. Cadernos CEDES, 27: 81-4, 1992.

HANDEFAS, A.; MAÇAIRA, J. P. *O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica*. BIB. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais, v. 74, p. 45-61, 2012.

LEÃO, G. M. P. *Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.1, p. 31-48, jan./abr. 2006.

LÉON. O. D. *Adolescência e juventude: das noções às abordagens*. In: FREITAS, M. V. (org.) *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. 2ª ed. São Paulo: Ação Educativa, 2005, p. 9-18

LLORET, C. *As outras idades ou as idades do outro*. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de (org). *Imagens do outro*. Petrópolis, Vozes, 1998.

MALINOWSKI, B. *Argonautas do Pacífico ocidental: apêndice*. São Paulo; Abril Cultural, 1976

MARTINS, C. B. *Apresentação*. Cadernos CEDES, 27: 5-8. 1992.

\_\_\_\_\_. *Estudos sociológicos sobre educação no Brasil (comentário crítico)*, In: MICELI, S. (org.), *O que ler na ciência social brasileira (1970-2002) – Volume IV*, São Paulo, Sumaré/Anpocs.

MELUCCI, A. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Juventude, tempo e movimentos sociais*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, Anped, Vol. 5 e 6, p. 5-14, 1997.

\_\_\_\_\_. *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e Cultura*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

MEKSENAS, P. *O ensino de Sociologia na Escola Secundária*. In: *Leituras & Imagens*, Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, pp 67-79, 1995

MILLS, C. Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1965 . 246p

MORAES, A. C. *Sociologia: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 304 p.

MORAES, A.C. *O veto de FHC: o sentido de um gesto*. In: CARVALHO Lejeune Mato Grosso de. *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio*. Ijuí: Unijuí, 2004. 386p

MOREIRA NETO, J. G.; SÃO PAULO, Eduardo de; PAIXÃO, Luiz Alexandre Rodrigues da INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS

NÓVOA, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. In Nóvoa, A. (2002). *A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola*. Lisboa: Educa, pp.33-48

OLIVEIRA, R. C. *O trabalho do antropólogo*. 2.ed. São Paulo: UNESP; Brasília: 2006

OLIVEIRA, R. M. R. *Para uma crítica da razão androcêntrica: gênero, homoerotismo e exclusão da ciência jurídica*. Revista Sequência, nº48, p. 41-72, jul, de 2004.

PAIS, J. M. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PERRENOUD, P. *O ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar*. Tradução de Julia Ferreira. Porto: Porto Editora, 1995.

PILÃO, J. M. *O Construtivismo*. São Paulo: Edições Loyola, 199

SANTOS, M. *Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Sociologia: em busca do mapa comum*. Percursos (Florianópolis. Online), v. 13, p. 1-59, 2012.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SARANDY, F. M. S. *Ensino de Sociologia: insulamento e invisibilidade de uma disciplina*. In: OLIVEIRA, L. F.; FIGUEIREDO, A. V.; PINTO, N. M.. (Org.). *Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Rio de Janeiro*. 1ªed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012, v. , p. 50-73.

SARANDY, F. M. S ; RIBEIRO, A. M. *Perspectivas políticas e científicas acerca do ensino da sociologia*. In: OLIVEIRA, L. F.; FIGUEIREDO, A. V.; PINTO, N. M.. (Org.). *Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Rio de Janeiro*. 1ªed.Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012, v. , p. 26-49.

SAVIANI, D. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Rev. Bras. Educ., Abr 2009, vol.14, no.40, p.143-155.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Conteúdo Básico Comum – Sociologia* (2005). Educação Básica - Ensino Médio

SOUSA, C. C.; LEÃO, G. M. P. *Juventude(s), mídia e escola: ser jovem e ser aluno face à midiatização das sociedades contemporâneas*. 2014. 376 f., enc. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

SOUSA. Cirlene Cristina de. Maçaneiro, MARCIAL. JOVENS ESTUDANTES, MITOLOGIA E NARRATIVAS DE SENTIDO . V Seminário Internacional sobre Profissão Docente 2015 Disponível em:  
[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18789\\_7850.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18789_7850.pdf) Acesso em: agosto/2015

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. *Juventude e políticas públicas no Brasil*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, Anped, n. 24, p. 5-24 , set/out/nov/dez/2003.

SPOSITO, M. P. *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. Educação & Sociedade 21.73 (2000): 209-244.

TEIXEIRA, I. A. C. *Da condição docente: primeiras aproximações teóricas*. Educ. Soc., Ago 2007, vol.28, no. 99, p.426-443.

TEIXEIRA, I. A. C. *Os professores como sujeitos sócio-culturais*. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### Questionário Aplicado junto aos jovens alunos

Olá!

O questionário que você irá responder agora faz parte de uma pesquisa desenvolvida junto ao Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais intitulada: ENSINO DE SOCIOLOGIA, JUVENTUDES E PAUTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS: UMA INTERAÇÃO POSSÍVEL?. Neste questionário pretendemos conhecer melhor a sua vida, sua vivência na escola e suas opiniões sobre a importância do ensino da disciplina de sociologia.

Desde já agradeço por sua participação.

#### DADOS GERAIS

1) Qual é a sua idade?

\_\_ anos

2) Sexo do entrevistado

1.( ) Feminino                      2.( ) Masculino

3) Qual é o seu Estado Civil?

1.( ) Solteiro ou namorando/ficando

2.( ) Casado

3. ( ) Viúvo

4. ( ) Separado/divorciado

5. ( ) União consensual (morando junto)

6. ( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

4) Você tem filhos?

1.( ) Sim. Quantos? \_\_\_\_                      2.( ) Não

5) Qual a sua cor/raça, a partir da classificação do IBGE?

1.( ) Amarela (oriental)

2.( ) Branca

3.( ) Indígena

5.( ) Preta

4.( ) Parda

6.( ) Outros. Qual? \_\_\_\_\_

6) Você é praticante de alguma religião ou culto?

1.( ) Afro-brasileira (umbanda, candomblé)

2.( ) Católica

3.( ) Espírita

4.( ) Evangélica/protestante

5.( ) Orientais (budista)

6.( ) Acredita em Deus, mas não tem religião

7.( ) Atues ( Não acredita em Deus e não participa de nenhuma religião).

8.( ) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

7) Você trabalha?

1. Sim ( )      2. Não ( )

8) Se sim, em que você trabalha?

9) Se sim, quanto você recebe?

1.( ) Meio salário mínimo

4.( ) Três salários mínimos

2.( ) Um salário mínimo

5.( ) Quatro salários mínimos

3.( ) Dois salários mínimos

6.( ) Outro Qual? \_\_\_\_\_

10) Caso você ainda não trabalhe, pretende ingressar no mercado de trabalho antes de terminar seus estudos ?

1.( ) Sim

2.( ) Não

11). Qual é a sua participação na vida econômica de sua família?

1 ( ) Você não trabalha e é sustentado pela família .

2. ( ) Você trabalha e é independente financeiramente.

3. ( ) Você trabalha, mas não é independente financeiramente.

4. ( ) Você trabalha e é responsável pelo sustento da família.

12) Enumere em ordem de importância o que você gosta na escola, sendo 1 o que mais gosta e 5 o que menos gosta .

|  |                         |
|--|-------------------------|
|  | O caminho para a escola |
|  | As aulas                |

|  |                           |
|--|---------------------------|
|  | O horário do Intervalo    |
|  | Poder Encontrar os amigos |
|  | Os professores            |

12.2) Enumere em uma escala de 1 a 6, sendo 1 a mais importante e 6 o menos importante, as funções da escola na sua vida .

|  |                                         |
|--|-----------------------------------------|
|  | Para encontrar com os amigos.           |
|  | Para me tornar uma pessoa mais educada. |
|  | Para aprender os conteúdos escolares.   |
|  | Para ter mais oportunidades na vida     |
|  | Para entender a realidade               |
|  | Para ter uma profissão.                 |

13) Você pretende dar continuidade aos seus estudos após concluir o Ensino Médio ?

1. Sim ( )      2. Não ( )

14). Se sim, como pretende dar continuidade aos seus estudos?

- 1.( ) Ingressar em uma Universidade Pública
- 2.( ) Ingressar em uma Universidade/Faculdade privada
- 3.( ) Ingressar em um Curso Técnico Público (Cefet, Coltec, IFMG etc)
- 4.( ) Ingressar em um Curso Técnico Privado
5. ( ) Realizar cursos curtos de Qualificação Profissional ( Pintor(a), cabelereiro (a), eletricista etc.).
- 6.( ) Ingressar em um Curso Preparatório para concurso público
- 7.( ) Outros. Qual? \_\_\_\_\_

15) Qual o principal meio de transporte que você utiliza para chegar à Escola?

1. ( ) A pé
2. ( ) bicicleta
3. ( ) Transporte escolar.
4. ( ) Transporte coletivo.
5. ( ) Carro/moto.

#### FAMÍLIA

16) Quem mora com você? (Marque quantos itens forem necessários )

- 1.( ) Pai /Padrasto
- 2.( ) Mãe/Madrasta
- 3.( ) Parentes
- 4.( ) Irmãos (as) Quantos? \_\_\_\_\_
- 5.( ) Outros. Quais? \_\_\_\_\_

## 17). Quantas pessoas moram em sua casa? (incluindo você)

- 1.( ☐ ) Duas pessoas.      2.( ☐ ) Três pessoas.      3.( ☐ ) Quatro pessoas.  
 4.( ☐ ) Cinco pessoas.      5.( ☐ ) Seis pessoas      6.( ☐ ) Mais de 6 pessoas.  
 7.( ☐ ) Moro sozinho.

## 18) Quem é o principal responsável pelas despesas de sua família?

- 1.( ☐ ) Pai / padrasto      5.( ☐ ) Avós  
 2.( ☐ ) Mãe/ madrasta      6.( ☐ ) Outros.  
 3.( ☐ ) Irmão      Quais? \_\_\_\_\_  
 4.( ☐ ) Tio ou tia

## 19) Escolaridade da Mãe/Madrasta

- 1.( ☐ ) Ensino fundamental incompleto      5.( ☐ ) Ensino superior incompleto  
 2.( ☐ ) Ensino fundamental completo      6.( ☐ ) Ensino superior completo  
 3.( ☐ ) Ensino médio incompleto      7.( ☐ ) Não se aplica  
 4.( ☐ ) Ensino médio completo

19.1 Qual é a Profissão de sua Mãe/Madrasta? \_\_\_\_\_

## 20) Escolaridade do(a) Pai/Padrasto

- 1.( ☐ ) Ensino fundamental incompleto      5.( ☐ ) Ensino superior incompleto  
 2.( ☐ ) Ensino fundamental completo      6.( ☐ ) Ensino superior completo  
 3.( ☐ ) Ensino médio incompleto      7( ☐ ) Não se aplica  
 4.( ☐ ) Ensino médio completo

20.1 Qual a Profissão de seu Pai/Padrasto ? \_\_\_\_\_

## 21). Qual a renda mensal de sua família? Considere a renda de todos os integrantes da família, inclusive você.

- 1.( ☐ ) Até 02 salários mínimos.  
 2.( ☐ ) de 02 até 04 salários mínimos.  
 3.( ☐ ) de 05 a 10 salários mínimos.  
 4.( ☐ ) Superior a 10 salários mínimos.

Obs: Valor do salário mínimo: R\$ 788,00

## 22) Situação de moradia

- 1.( ☐ ) Casa própria quitada  
 2.( ☐ ) Casa própria em pagamento  
 3.( ☐ ) Aluguel  
 4.( ☐ ) Outros.Quais? \_\_\_\_\_

## 23) Sua família tem automóvel?

- 1.( ) Sim. Quantos? \_\_\_\_\_ 2.( ) Não

### Condição Juvenil

24. O que você considera importante para o seu desenvolvimento e/ou amadurecimento pessoal? Enumere numa escala de 1 a 7, sendo 1 o mais importante e o 7 o menos importante.

|  |                                  |
|--|----------------------------------|
|  | Família.                         |
|  | Amigos (a)                       |
|  | Redes Sociais (mídias sociais).  |
|  | Trabalho.                        |
|  | Escola.                          |
|  | Igreja.                          |
|  | Grupo que Participa. Qual? _____ |

25. Dos Fatos Abaixo, quais você considera mais importantes para a sua vida como jovem?

- |                                          |                                                      |
|------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| 1. ( ) Apoio da Família.                 | 5.( ) Apoio de amigos e conhecidos .                 |
| 2. ( ) Apoio de Entidades Assistenciais. | 6. ( ) Participação de grupos de jovens organizados. |
| 3. ( ) Políticas de governo.             |                                                      |
| 4. ( ) Estar na escola.                  |                                                      |

26) Com quais questões abaixo você se preocupa atualmente? (Marque TRÊS opções )

- |                             |                      |                         |
|-----------------------------|----------------------|-------------------------|
| 1. ( ) Emprego/profissional | 2. ( ) Saúde         | 3. ( ) Relação familiar |
| 4.( ) Relacionamento íntimo | 5. ( ) Moradia       | 6. ( ) Sexualidade      |
| 7.( ) Educação              | 8. ( ) Fome/miséria  | 9. ( ) Crise econômica  |
| 10.( ) Política             | 11.( ) Meio ambiente | 12. ( ) Drogas          |
|                             |                      | 13. ( ) Violência       |
- ( ) Outros. Quais \_\_\_\_\_

27). Já sofreu algum tipo de discriminação na escola? (múltiplas alternativas)

1. ( ) Nunca 2. ( ) Por colegas 3. ( ) Por funcionários 5. ( ) Por professores ou diretores

28). Se já sofreu discriminação, qual o motivo? (múltiplas alternativas)

1. ( ) Não sofreu discriminação 2. ( ) Sexo 3. ( ) Raça / Cor 4. ( ) Deficiência física
5. ( ) Carência de bens materiais
6. ( ) Outros. Qual? \_\_\_\_\_

29). Se já sofreu discriminação no ambiente escolar, quando isso aconteceu? (múltiplas alternativas)

( ) Na Educação Infantil (creche, jardim,  
similares)

( ) Até 4º série do Ensino Fundamental

( ) De 5ª a 8ª série do Ensino  
Fundamental

( ) No Ensino Médio

30). Descreva em uma palavra ou expressão o que é ser jovem para você:

## Estudo de Sociologia

31). Qual a sua relação com a disciplina de sociologia ?

1). ( ) Gosto Muito 2). ( ) Gosto 3). ( ) Indiferente 4). ( ) Não Gosto

32) Sobre o que você aprende na disciplina de sociologia . Como você avalia a relevância destes conteúdos para o seu dia-a-dia?

1). ( ) Muito Relevante 2). ( ) Relevante 3). ( ) Pouco relevante 4). ( ) Não é relevante

33) De acordo com os conhecimentos adquiridos na disciplina de sociologia, indique o grau de importância que estes tiveram na sua formação como cidadão(ã) e desenvolvimento de um olhar crítico sobre a sociedade em que vivemos .

1). ( ) Nada Importante 2). ( ) Pouco Importante 3). ( ) Importante 4). ( ) Muito Importante

34). Quais assuntos listados abaixo o estudo da disciplina de Sociologia lhe ajudou a compreender melhor; ( PODE MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO)

1. ( ) As Relações Sociais

7. ( ) Política

2. ( ) Questão Racial

8. ( ) Homofobia

3. ( ) Questão de Gênero

9. ( ) Cidadania

4. ( ) Relações de Trabalho

10. ( ) Globalização

5. ( ) Diversidade Cultural

11. ( ) Violência

6. ( ) Direitos Humanos

12. ( ) Outros. Quais? \_\_\_\_\_

35) Quais temas, ligados a questões sociais, que ainda não foram discutidos na disciplina de sociologia e você julga ser importante para a sua formação como cidadão(ã)?

1. ( ) As Relações Sociais

5. ( ) Diversidade Cultural

2. ( ) Questão Racial

6. ( ) Direitos Humanos

3. ( ) Questão de Gênero

7. ( ) Política

4. ( ) Relações de Trabalho

8. ( ) Homofobia

9. ( ) Cidadania

10.( ) Globalização

11.( ) Violência

12. ( ) Outros.

Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

36).Você participa ou já participou de algum coletivos ou entidade ligada a movimentos sociais ?

1). ( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_

2( ) Não

36.1) Se você participa de algum coletivo ou entidade ligada a movimentos sociais quais foram os motivos que o (a) levou a participar deste grupo?

---

---

---

---

## APÊNDICE B

### Roteiro de entrevista Semi estruturada- Alunos

Dados Gerais

Nome:

Idade:

Tem Irmãos .Quantos Irmãos;

Você trabalha? Em que atividade?

Você percebe relação entre o seu trabalho e o que aprende na escola?

Qual era a relação de seus pais e irmãos mais velhos com os estudos? Essa relação teve influencia na sua vida escolar?

Há quanto tempo você estuda Nesta escola ?

Qual a primeira lembrança que você tem de sua vida escolar ?

Como você descreveria experiência de ser aluno desta escola ?

Quais são seus planos quando terminar o ensino Médio? A sua passagem por esta escola tem alguma influência nesses planos ?

Na sua opinião o que você aprende na escola lhe ajuda nas decisões que você precisa tomar na sua vida profissional , afetiva e acadêmica ( continuidade dos estudos ) ?

Você já pensou em ser professor de escola pública ? Por que ?

1° Bloco: Identidade.

Para você o que é ser jovem ?

Como é ser jovem nesta escola ?

Em sua opinião no Brasil os jovens tem oportunidade?

Você participa de algum grupo (igreja, comunidade, grêmio ou entidade ligada aos movimentos sociais etc) ?

Caso participe de algum grupo, fale um pouco de sua atuação no grupo: função, frequência, etc.

Você acha que existe preconceito aqui na escola ? Se há quais ?

Se há estes são discutidos durante as aulas ? Se sim, Como ?

Você já sofreu algum tipo de preconceito devido a sua cor de pele, sexo, classe social etc ? Onde ? Por quem ?

Você acha que a sociedade brasileira é machista? Por que ?

Você acha que a sociedade brasileira é racista? Por que ?

## 2º Bloco: Ensino de Sociologia

Como é \_\_\_\_\_ aluno ? Gosta de estudar? Porque ?

Para você o que é sociologia ?

Qual a sua opinião sobre a disciplina de sociologia?

Para você a sociologia é uma disciplina importante? Por quê ? ( o que justifica a sua presença no currículo da escola)

Você consegue perceber relações entre as matérias estudadas na disciplina de sociologia e fatos que você presencia em seu dia a dia ? Com se da essa relação?

Quais temas você se recorda de ter estudado na disciplina de Sociologia durante estes três anos de ensino médio?

Como você avalia a atuação do Professor de sociologia durante suas aulas ?

Quais são características positivas do professor ?

Quais são os pontos ,que na sua opinião, o professor deveria melhorar?

## APÊNDICE C

### Roteiro de entrevista Semiestruturada- Professor

Nome:

Idade:

Filhos :

Estado Civil :

#### Trajetória pré-profissional

Qual era a relação de seus pais e irmãos mais velhos com os estudos? Essa relação teve influencia na sua vida escolar?

Quais são suas primeiras lembranças no que se refere a sua vida escolar? Quais são os fatos que marcaram sua trajetória na escola?

Estas primeiras lembranças já apontavam para a sua opção pela docência e pelo ensino de sociologia?

Você acha que sua trajetória escolar teve algum reflexo no professor que você se tornou hoje ?

Você avalia que as práticas e valores dos professores que você teve no ensino fundamental e médio de alguma forma influenciou suas praticas pedagógicas e seu fazer docente ?

Quando e por quais motivos você optou pela docência na área de sociologia?

Durante o ensino fundamental e médio você participou de alguma Entidade Estudantil ou ligada aos Movimentos Sociais? Quais e por que ?

O fato de participar desta instituição influenciou na sua opção pela licenciatura em Ciências Sociais ?

Qual foi a trajetória que o levou do ensino médio até a graduação em ciências sociais /licenciatura? ( Estudou em curso preparatório , realizou curso técnico, realizou outra graduação etc.)

Quais mais ambientes além da universidade ( família, escola, amigos etc) influenciou na escolha pela profissão e no professor que você se tornou hoje?

#### Formação Acadêmica

Onde você cursou sua graduação em Ciências Sociais?

Como foi sua estada na Universidade? (participou de projetos de extensão , escreveu algum artigo , realizou estágio , participou de seminários de pesquisa etc)

Em que medida a estada na universidade aguçou o seu desejo de se tornar um professor de sociologia?

A formação universitária influenciou em sua forma de ministrar aulas?

Você avalia que as práticas e valores dos professores que você teve no ensino fundamental e médio de alguma forma influenciou suas praticas pedagógicas e seu fazer docente?

### Carreira Como Docente

Qual foi o Ano e escola em que você ministrou aulas pela primeira vez?

Como foi a recepção por parte dos professores, direção e demais profissionais desta instituição?

Como foi o início de sua socialização na carreira de Professor?

(Houve um choque de realidade entre o que tinha aprendido na faculdade e a realidade do ambiente escolar)

Em sua avaliação formação universitária que você recebeu lhe preparou para exercer a sua função em sala de aula ?

Quais foram suas primeiras impressões dos alunos nesta oportunidade? Essa visão é muito diferente da que você tem hoje dos alunos?

Qual a influência da prática profissional teve em sua formação como professor da disciplina de sociologia ?O que você não aprendeu na academia, mas atuação no chão da escola lhe ensinou?

Quais são os critérios que você utiliza para a construção de suas aulas?

Qual a diferença que você percebe entre aquele professor recém formado e o professor que você se tornou hoje ?

Sobre o Ensino de Sociologia.

Para você Qual a importância do ensino de sociologia na vida prática de seus jovens alunos ?

Qual relação entre a vida prática de seus alunos e os conteúdos ministrados nas aulas desta disciplina?

Você avalia que os alunos gostam da disciplina de sociologia? ( o que mais gostam e o que menos gostam)

Quais são os temas /teoria ou conceitos discutidos na disciplina de sociologia que seus alunos não deveriam sair da escolar sem aprender?

Sobre a Relação alunos escola

Você acha que existe preconceito aqui na escola ? Se há quais ?

Se há estes reverberam nas aulas de sociologia ? Como ?

Se há em sua aulas você dialoga com esses preconceitos ?

Como você avalia os alunos da turma \_\_\_\_\_ durante nas aulas de sociologia ?

Quais são suas características positivas ?

Quais são os pontos que ele deveria melhorar?