



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
COLEGIADO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL -
PROFSOCIO**

RAQUEL VASCONCELOS DOS SANTOS NETA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS ESTUDANTES SOBRE O ENSINO DE
SOCIOLOGIA: REFLEXÕES ACERCA DAS RELAÇÕES ENTRE JUVENTUDES,
ESCOLA, E O ENSINO DE SOCIOLOGIA**

**JUAZEIRO – BA
2020**

RAQUEL VASCONCELOS DOS SANTOS NETA

Representações sociais de jovens estudantes sobre o ensino de Sociologia:
reflexões acerca das relações entre juventudes, escola, e o ensino de Sociologia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Sociologia – PROFSOCIO, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Ensino de Sociologia.

Orientadora: Dra. Rosicleide Araújo de Melo.

**JUAZEIRO – BA
2020**

FICHA CATALOGRÁFICA

S237r Santos Neta, Raquel Vasconcelos dos
As representações sociais de jovens estudantes do Ensino Médio sobre do ensino de Sociologia: reflexões acerca das relações entre juventudes, escola, e o ensino de Sociologia. / - Juazeiro – BA, 2020.
xvi; 151 f.: il. 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Sociologia) Programa de Pós-Graduação em Ensino de Sociologia – PROFSOCIO). Universidade Federal do Vale do São Francisco, Campus Juazeiro, 2020.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosicleide Araújo de Melo.

Inclui referências.

1. Sociologia – estudo e ensino. 2. Representações Sociais. I. Título. II. Santos Neta, Raquel Vasconcelos dos. III. Universidade Federal do Vale do São Francisco.

CDD 301.07

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas SIBI/UNIVASF.
Bibliotecário: Márcio Pataro: CRB – 5 / 1369.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

RAQUEL VASCONCELOS DOS SANTOS NETA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS ESTUDANTES SOBRE O
ENSINO DE SOCIOLOGIA: reflexões acerca das relações entre
juventudes, escola, e o ensino de sociologia

Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em
Sociologia, pela Universidade Federal do Vale
do São Francisco.

Aprovada em: 29 de abril de 2020.

Banca Examinadora

Rosicleide Araújo de Melo

Rosicleide Araújo de Melo, Doutora, Universidade Federal do Vale do São Francisco

Adelson Dias de Oliveira

Adelson Dias de Oliveira, Doutor, Universidade Federal do Vale do São Francisco

Paulo César Carrano

Paulo César Rodrigues Carrano, Doutor, Universidade Federal Fluminense

Dedico esse trabalho aos jovens estudantes do Território de Identidade de Irecê-BA, e aos professores e professoras da Educação Básica que lutam diariamente por uma educação de qualidade, em especial aos que lecionam o componente curricular Sociologia.

AGRADECIMENTOS

A parte de agradecimentos é de extrema importância. E eu tenho muito que agradecer a todas as pessoas que, de diferentes maneiras, contribuíram para que eu pudesse realizar esse sonho.

Agradeço primeiramente a Deus, que permite todas as coisas e atendeu ao meu pedido de cursar esse mestrado e de ter chegado até ao final.

Um agradecimento especial às minhas irmãs Patrícia Vasconcelos, Alessandra Vasconcelos e Mirtes Nayara Vasconcelos pela torcida, por me apoiarem nos meus projetos e também pela ajuda financeira que não foi pequena. Elas são o meu alicerce e com quem eu posso contar sempre. Amo demais!

À minha princesinha Sara, que mesmo sem entender a importância que esse mestrado representava para mim, teve que sofrer a minha ausência por conta das idas semanais a Juazeiro-BA. Sofreu também com o reordenamento do orçamento doméstico e contenção de gastos onde tive que mudá-la da escola que ela já estava adaptada e tinha construído laços de amizade. Tive ainda que tirá-la das aulas de balé que ela tanto gostava. E como moramos só eu e ela, nos dias em que eu estava em Juazeiro (saía semanalmente na quarta e retornava sábado após o meio dia) ela ficava na casa da minha prima Cristiane Vasconcelos, a quem eu agradeço imensamente por essa ajuda.

Agradeço a Deus por toda a minha família (irmãs, tias, tios, primas) que me apoiou e apoia em todos os momentos, sou muito realizada por isso. Sinto-me feliz em saber que posso contar com todas essas pessoas.

À Carlos Moreira, meus sinceros agradecimentos por ter acompanhado toda essa minha trajetória desde o processo seletivo até aqui. Alegrou-se com as minhas conquistas e torce muito por mim, além de também ter contribuído financeiramente nesse projeto.

Aos meus colegas e minhas colegas e amigas do Colégio Estadual Idalina da Silva Dourado, a minha eterna gratidão. Colégio que eu amo trabalhar e sou grata a Deus pela oportunidade a mim concedida de conviver com essas pessoas que estiveram

comigo nesses dois últimos anos em momentos alegres e tristes. Apoiaram-me, deram forças para que eu continuasse lutando pelos meus sonhos. Lembro-me do dia da publicação da lista de aprovados desse mestrado, a alegria e as mensagens da minha família/colégio Idalina e também do presente financeiro que me deram e que ajudou a custear os primeiros meses dos gastos com passagens. Agradeço muito a vocês.

Agradeço também à gestão da escola, à diretora Camila Castro e ao ex-diretor Manoel Augusto pelo apoio, compreensão e paciência nas negociações para adequação dos meus dias de trabalho às aulas do mestrado.

Tenho que agradecer também às duas escolas: Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, no município de Irecê-BA; e o Colégio Estadual Democrático de Ibititá-BA por aceitarem participar desta pesquisa. Fui muito bem recebida pelos professores e direção dessas escolas, em especial as coordenadoras pedagógicas.

Mas essa pesquisa não seria possível se não fosse a colaboração dos(as) jovens estudantes. Em nenhum momento senti resistência por parte deles(as) e, ao contrário, demonstraram bastante interesse em participar. Eles e elas são as peças principais nessa dissertação.

Agradeço a oportunidade de ter conhecido e estudado na UNIVASF- Universidade Federal do Vale do São Francisco. Uma Universidade criada no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em um processo de descentralização do ensino superior federal, antes concentrado nas capitais brasileiras.

Aos professores e professoras do PROFSOCIO – Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, profissionais altamente comprometidos com a educação, agradeço à atenção e aos ensinamentos. Foram momentos de muito aprendizado para mim. E o mestrado profissional nos dá, enquanto professora a oportunidade de estabelecer essa ponte entre a academia e a prática de sala de aula.

Um agradecimento especial à minha orientadora Dra. Rosicleide Melo pelo cuidado, ensinamentos, atenção e confiança. E aos professores Dr. Adelson Oliveira e Dr. Paulo Carrano por fazerem parte da banca examinadora e contribuírem com esse trabalho.

Muita gratidão ao meu amigo dos tempos da UFBA – Universidade Federal da Bahia, Dr. Luís Flávio Godinho, sociólogo, professor da UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Obrigada pela colaboração.

E o que dizer dos meus colegas e minhas colegas do PROFSOCIO - que se tornaram grandes amigos e amigas - que eu vou querer levar para vida inteira? Faço questão aqui de citá-los: Andreia, Ana Carla, Antônio Marcos, Bibiane, Demétrio, Diolório, Elsa, Fábio, Jonatã, José Lacerda, José Pereira, Rafaela, Richelly, e Valdirene. Pessoas maravilhosas! Como foi prazeroso vivenciar esses momentos com vocês. Construímos verdadeiros laços de amizade e que extrapolaram os limites da universidade.

À Bibiane e Diolório que além de compartilharmos a mesma moradia em Petrolina-PE, compartilhamos as viagens no mesmo ônibus Irecê-Petrolina, ida e vinda nesses dois anos (431km ida e 431km vinda). Para eles a viagem era ainda maior pois residem na Capada Diamantina- BA. E sem contar as madrugadas à espera do ônibus na rodoviária de Petrolina. Foram tantas histórias e perrengues, causos contados que nem daria para relatar aqui. Mas tenho certeza que as dificuldades nos tornaram mais fortes.

Ao meu colega e amigo que eu admiro muito, Antônio Marcos, pela acolhida em Juazeiro, comilanças, momentos de muitas risadas, e conhecimentos compartilhados.

Minha eterna gratidão à nossa anfitriã Ana Carla Bombonati que abriu as portas da sua casa para nós (eu, Bibiane, Diolório e José Lacerda). Uma das pessoas mais generosas e acolhedoras que já conheci. Fomos chegando e agora não queremos mais sair. As nossas relações foram ganhando proporções maiores e não tivemos como controlar; é amizade verdadeira, é família. Agradeço também ao Jorge Bombonati e toda a sua família pela acolhida. As palavras não dão conta de expressar a alegria desse encontro que a vida me proporcionou. Vocês estão agora em meu coração.

Em memória eu reconheço o esforço, pois não é mais possível agradecer, da minha mãe Ednária Vasconcelos, uma educadora que me serve de inspiração. E do meu pai Railton Lima que se foi no período em que eu cursava esse mestrado, guardo o

otimismo, a força de vontade, e o bom humor para enfrentar as adversidades da vida.

A caminhada pode não ter sido fácil e sei que não existe vitória sem lutas, mas o mais gratificante é saber que estou rodeada de pessoas que torcem por mim, me apoiam e querem o melhor para mim.

RESUMO

A Sociologia escolar só passou a constar no currículo do Ensino Médio como componente curricular obrigatório a partir da aprovação da lei federal Nº 11.684/08, mas no estado da Bahia a Sociologia já era ofertada nessa etapa de ensino, na rede pública estadual desde 1998. Porém, não foram encontradas (no momento da pesquisa) publicações no nível de mestrado e doutorado que tenham investigado, na perspectiva dos estudantes, como o ensino da Sociologia se desenvolveu ao longo desses doze anos da sua obrigatoriedade no currículo do Ensino médio da Bahia. Esse trabalho parte dessa lacuna e se propõe a compreender quais representações sociais os jovens do Ensino Médio da rede pública constroem sobre o componente curricular Sociologia. Com esse propósito parte-se de uma investigação inicial para saber quem são esses jovens estudantes que frequentam o Ensino Médio e as relações que eles estabelecem com a escola, para posteriormente compreender as suas representações sociais a respeito da Sociologia escolar. Para fins dessa análise, a Teoria das Representações Sociais elaborada por Serge Moscovici serviu como base no desenvolvimento teórico-metodológico para compreensão das representações sociais dos estudantes, e foi realizada uma discussão sobre o conceito de juventudes fundamentada nas contribuições de teóricos como, Pais (1990, 2003); Mannheim (1968) contrapondo com as colocações de Bauman (2009, 2013). E autores nacionais que se debruçaram em estudos sobre a juventude ou “juventudes” brasileiras tais como (DAYRELL, 2007, 2010; CARRANO, 2008; DAYRELL; CARRANO 2013, 2014; GROppo, 2000, 2006, 2010; SPOSITO, 1996, 2002; SPOSITO; CARRANO 2003). As técnicas utilizadas foram questionários estruturados e grupos de discussão numa complementação entre a pesquisa quantitativa e a qualitativa, em duas escolas públicas estaduais situadas na microrregião de Irecê-BA. O critério para seleção das escolas foi o seu porte (optou-se por escolas de médio e grande porte) e a formação do professor que leciona o componente curricular Sociologia. Em uma das escolas há presença de professor com formação na área e na outra escola, não. Esse critério foi utilizado para tentar identificar os fatores que possam interferir na relação dos estudantes com a Sociologia. Os sujeitos dessa pesquisa são jovens estudantes que cursaram a terceira série do Ensino Médio no ano letivo de 2019. Os resultados da pesquisa mostram que os jovens estudantes percebem que os conhecimentos da Sociologia escolar são importantes para os seus processos formativos enquanto sujeitos sociais, além de contribuir para compreensão da realidade em que vivem, e estão estritamente associados com as questões práticas cotidianas. Os resultados apontam ainda para análises importantes sobre a relevância da Sociologia como componente curricular obrigatório no Ensino Médio, assim como para a necessidade de professores com formação na área de Ciências Sociais, em um cenário de lutas e resistências.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Ensino Médio. Juventudes. Representações Sociais.

ABSTRACT

School sociology only became part of the high school curriculum as a mandatory curricular component after the approval of federal law No. 11,684 / 08, but in the state of Bahia, Sociology was already offered at this stage of teaching, in the state public network since 1998. However, no publications were found at the master's and doctoral level that have investigated, from the students' perspective, how the teaching of Sociology has developed over these twelve years of its mandatory nature in the high school curriculum in Bahia. This work starts from this gap and proposes to understand what social representations the young people from public high school build on the curricular component Sociology. With this purpose, we start with an initial investigation to find out who are these young students who attend high school and the relationships they establish with the school, to later understand their social representations regarding school sociology. For the purposes of this analysis, the Theory of Social Representations developed by Serge Moscovici served as a basis for theoretical and methodological development. To understand the social representations of students, a discussion was held about the concept of youth based on the contributions of theorists such as Pais (1990, 2003); Mannheim (1968) contrasting with Bauman (2009, 2013). And national authors who have studied studies on Brazilian youth or "youths" such as (DAYRELL, 2007, 2010, 2014; CARRANO, 2008; DAYREL;CARRANO 2010, 2014; GROppo, 2000, 2002, 2010; SPOSITO, 1996, 2002; SPOSITO;CARRANO 2003). The techniques used were structured questionnaires and discussion groups in a complementation between quantitative and qualitative research, in two state public schools located in the micro-region of Irecê-BA. The criterion for selecting schools was their size (medium and large schools were chosen) and the training of the teacher who teaches the Sociology curriculum component. In one of the schools there is a teacher with training in the area and in the other school, no. This criterion was used to try to identify the factors that may interfere in the students' relationship with Sociology. The subjects of this research are young students who attended the third grade of High School in the academic year of 2019. The results of the research show that young students realize that the knowledge of school sociology is important for their training processes as social subjects, they contribute to understanding of the reality in which they live, and are strictly associated with everyday practical issues. The results also point to important analyzes on the relevance of Sociology as a mandatory curricular component in high school, as well as the need for teachers with training in the area of Social Sciences, in a scenario of struggles and resistance.

Keywords: Teaching of Sociology. High school. Youths. Social Representations.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Local onde residem os estudantes.....	74
Gráfico 02 - Qual é a cor da sua pele?.....	76
Gráfico 03 – Qual a sua Religião?.....	77
Gráfico 04 – Qual a renda mensal da sua família?.....	78
Gráfico 05 – Com você se definiria como um (a) aluno (a)?.....	82
Gráfico 06 – Você gosta de estudar?.....	83
Gráfico 07 – Notas dos estudantes as suas escolas.....	85
Gráfico 08 – Como você considera a sua relação com os professores da sua escola?.....	87
Gráfico 09 - Quais características você acha mais importantes em um professor?.....	88
Gráfico 10 – Área do conhecimento que os estudantes possuem mais afinidade	90
Gráfico 11 – Percentual de professores (as) do Ensino Médio com formação na área que ensinam por regiões brasileiras.....	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Formação do(a) professor(a) de Sociologia da rede estadual de ensino por município da região de Irecê-BA.....	27
Quadro 02 - comparação entre grupo de discussão e grupo focal.....	37
Quadro 03 - Disciplina escolhida pelos estudantes por turma com professor formado na área de Ciências Sociais e com professor sem formação na área.....	92
Quadro 04 - Relação de teóricos/teorias, temas e conceitos que aparecem nos grupos de discussão.....	118

LISTA DE SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ABCP	Associação Brasileira de Ciência Política
ABECS	Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
APLB	Associação dos Professores Licenciados do Brasil
AVE	Artes Visuais Estudantis
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE/BA	Conselho Estadual de Educação da Bahia
CPA	Com Professor na Área
DANCE	Dança Estudantil
DRCB	Diretrizes Referenciais Curriculares Básicas
ENCANTE	Encontro de Canto Coral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPA	Educação Patrimonial e Artística
FACE	Festival Anual da Canção Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBM SPSS	Statistical Package for the Social Science
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFBA	Instituto Federal da Bahia
JERP	Jogos Estudantis da Rede Pública
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NTE 01	Núcleo Territorial de Educação de Irecê
OCEM	Orientações Curriculares do Ensino Médio
PAS	Processo de Avaliação Seriada
PEC	Pedido de Emenda Constitucional
PR	Paraná
PROVE	Produção de Vídeos Estudantis
PTDRS	Plano Territorial de Desenvolvimento Territorial Sustentável do Território de Irecê

SBS	Sociedade Brasileira de Sociologia
SPA	Sem Professor na Área
SEPLAN	Superintendência de Planejamento da Bahia
TAL	Tempos de Artes Literárias
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Mapa da microrregião de Irecê-BA.....	40
Figura 02 - Município de Ibititá-BA.....	42
Figura 03 - Município de Irecê-BA.....	42
Figura 04 - Panorama do conceito de Juventudes	59
Figura 05 - Matriz curricular do Ensino Médio antes da reforma em 2020.....	100
Figura 06 - Primeira Matriz Curricular do Novo Ensino Médio da Bahia.....	102
Figura 07 - Matriz Curricular proposta para o Novo Ensino Médio da Bahia.....	103
Figura 08 - Ato em defesa da Sociologia em frente à Secretaria Estadual de Educação da Bahia.....	104
Figura 09 - Produção de camisas para as manifestações.....	104
Figura 10 - Reunião na Secretaria de Educação da Bahia. (16 de dezembro de 2019)	105
Figura 11 - Reunião da ABECS - Bahia para tratar da Sociologia no Ensino Médio.....	105

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
2. PERCURSO METODOLÓGICO	22
2.1 Os sujeitos da pesquisa e o processo de seleção das escolas	26
<u>2.1.1</u> Análise de conteúdo	30
<u>2.2</u> O Grupo de Discussão em pesquisas com jovens	38
<u>2.3</u> Caracterização da região de estudo	39
3. FORMULAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE JUVENTUDES.....	43
4. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	61
<u>4.1</u> Representações coletivas <i>versus</i> Representações Sociais	65
<u>4.2</u> Mapeamento de dissertações que abordam o Ensino de Sociologia na perspectiva dos estudantes	68
5. QUEM SÃO OS JOVENS ESTUDANTES, A RELAÇÃO COM A ESCOLA E COM O ENSINO DE SOCIOLOGIA.....	74
<u>5.1</u> Relação dos jovens estudantes com a escola.....	81
<u>5.2</u> A Sociologia no Ensino Médio e a luta pela sua permanência na Matriz Curricular na Bahia	94
<u>5.2.1</u> Enfrentamentos e resistência para a permanência da Sociologia escolar na Bahia	96
<u>5.2.2</u> Lutas da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, Regional Bahia nos anos de 2018 e 2019 em defesa da Sociologia - ABECS – Bahia	100
6. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS JOVENS ESTUDANTES SOBRE O COMPONENTE CURRICULAR SOCIOLOGIA	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS	132
ANEXOS.....	139
APÊNDICES	143

1. INTRODUÇÃO

A escolha do que pesquisar atravessou um longo processo de idas e vindas, dúvidas, leituras e pesquisas dos temas que mais apareceram nos últimos cinco anos em teses e dissertações de doutorado e mestrado sobre a temática do Ensino de Sociologia. As incertezas eram justificadas pelo fato da pesquisadora se encontrar fora da academia há dezessete anos, quando concluiu o curso de licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia no ano de 2002.

De lá para cá muita coisa mudou. A Sociologia não era uma disciplina obrigatória no currículo de Ensino Médio no ano da conclusão da licenciatura, mas já era ofertada nas escolas públicas estaduais da Bahia desde o ano de 1998. Naquele ano, a Matriz Curricular da Educação Básica, elaborada tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio é reformulada com a inclusão das disciplinas de Sociologia e Filosofia na parte diversificada do currículo (AZEVEDO, 2014).

Segundo Azevedo (2014, 2019) essas disciplinas passam a ser obrigatórias nas instituições do Sistema de Ensino do Estado da Bahia a partir do ano letivo de 2008, como observado na Resolução CEE/BA N° 69/2007 que estabelece as Normas Complementares para a inclusão obrigatória da Sociologia e da Filosofia no Ensino Médio.

Hoje, o cenário é de luta em defesa da não exclusão dessas disciplinas, fortemente ameaçadas com a reforma do Ensino Médio estabelecida com a implantação da Lei N° 13.415/2017. Vale salientar que no estado da Bahia as mudanças promovidas por essa reforma começam a ser implementadas já no ano de 2020, nas turmas de 1ª série do Ensino Médio em 565 escolas-piloto.

Com a nova matriz curricular do Ensino Médio, o componente curricular Sociologia terá perda de 40% da sua carga horária, ficando com uma aula em cada série do Ensino Médio regular; antes era uma aula na 1ª série, duas na 2ª, e duas na 3ª série. De acordo com a Secretaria Estadual de Educação o restante da carga horária de Sociologia será compensada com os itinerários formativos ou disciplinas como Projeto de Vida e Cidadania, por exemplo.

Além dos embates externos no campo político para a permanência da Sociologia, existem também os fatores denominados aqui de internos, que se referem ao dia-a-dia da escola, ao funcionamento e organização das unidades escolares. Fatores como, por exemplo, a distribuição de carga-horária do componente curricular Sociologia, para professores (as) fora da sua área de formação ou professores (as) que necessitam trabalhar em mais de uma unidade escolar - quer seja para complementar carga horária ou para complementar renda - e a desvalorização da Sociologia comparativamente ao tratamento que é dispensado às outras disciplinas, por parte da gestão de muitas escolas.

Portanto, são inúmeros os desafios enfrentados pelo(a) professor(a) de Sociologia no Ensino Médio pelas questões citadas acima e outras que serão abordadas neste trabalho. Entende-se que o engajamento na luta em defesa da Sociologia nessa etapa de ensino e o estabelecimento constante de uma ponte com a Universidade, mostram-se como possibilidades de superação cotidiana dos entraves internos e externos da prática docente.

Diante de tantas questões surgia a dúvida do que pesquisar e o medo de escolher algo já muito estudado ou mesmo que não tivesse um retorno para os(as) professores(as) da área. Foi então na imersão em teses e dissertações sobre o Ensino de Sociologia no Ensino Médio que o contato com esse campo de estudo se deu, além das inquietações fruto de oito anos como professora de Sociologia da rede Estadual de Educação da Bahia. No decorrer desses anos, a necessidade de estar repensando a prática cotidiana e entender o papel que o professor de Sociologia pode desempenhar na escola se tornava cada dia mais claro. Nesse sentido, Dayrell afirma que,

O professor de Sociologia tem um importante papel a cumprir na escola. Como sociólogo, ao buscar compreender quem são os jovens alunos que chegam ao Ensino Médio, contribuindo assim para que a comunidade escolar desnaturalize a visão que possui dos alunos, superando preconceitos e estereótipos, compreendendo-os como sujeitos sociais com demandas e necessidades próprias. Mas também como docente, ao fazer do jovem e sua realidade objeto de pesquisa e análise nas aulas de Sociologia (DAYRELL, 2010, p.65).

Dessa forma, se desenhava inicialmente a proposta de estudar ou compreender melhor quem eram os/as jovens estudantes que frequentavam o

Ensino Médio, conhecer melhor as juventudes que compõem o espaço escolar, e fazer disso “objeto de pesquisa e análise nas aulas de Sociologia”.

Outro fator que contribuiu para o interesse em estudar os jovens alunos foi o curso de formação para professores do Ensino Médio, denominado Pacto pelo Ensino Médio, do governo Federal, que participei em 2015. O módulo II abordava a temática Juventude e despertou na pesquisadora um novo olhar sobre os estudantes, o que proporcionou mudanças significativas nas relações entre professor/aluno e na forma como os projetos passaram a ser desenvolvidos na escola em que trabalho, tornando-a um espaço mais atraente e significativo para esses jovens (CARRANO; DAYRELL, 2013).

Assim, entender o jovem que frequenta o Ensino Médio, de que maneira o componente curricular Sociologia pode contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e tornar a escola mais interessante para o educando, era o objetivo principal desta pesquisa, que posteriormente foi alterado para a seguinte questão: como se dá a relação dos jovens do Ensino Médio com a disciplina de Sociologia? No entanto, para entender essa relação é fundamental o educador/pesquisador conhecer/entender os sujeitos aos quais estão sendo direcionada a sua ação.

O objetivo geral que se buscou alcançar nessa pesquisa foi: Compreender quais representações sociais os jovens do Ensino Médio da rede pública constroem sobre o componente curricular Sociologia.

Os objetivos específicos foram: Identificar qual a percepção dos jovens acerca do componente curricular Sociologia. Analisar os fatores que interferem na avaliação dos estudantes com relação à componente curricular Sociologia. E, por fim, compreender quem são os jovens que frequentam o Ensino Médio hoje e as suas expectativas em relação à escola e a Sociologia.

O interesse em perceber a relação dos jovens com o componente curricular Sociologia iniciou-se em 2012 quando esta pesquisadora começou a lecionar a Sociologia no Colégio Estadual Idalina da Silva Dourado no município de João Dourado, município da microrregião de Irecê-BA na qual trabalha até hoje. Foram muitos os desafios profissionais, e o maior deles foi o de lecionar somente essa disciplina que estava distribuída entre alguns professores efetivos (sem formação na área) os quais utilizavam a Sociologia para completar a carga horária.

Tendo em vista essa situação, ficava evidente que qualquer professor estaria apto a desenvolver essa disciplina – independente da área, discutindo os problemas

sociais por meio de textos jornalísticos sem um aprofundamento teórico, ou trabalhando apenas com temas transversais. Esses fatos contribuíam para o “desprestígio” e desvalorização da Sociologia pela comunidade escolar, e falta de interesse dos alunos.

Nesse cenário, começou a procura por metodologias e recursos que atraíssem o olhar dos jovens pela disciplina e desmistificasse a ideia ou representação social de que a Sociologia não tinha “utilidade prática” e que discutia coisas que todos já sabiam. O objetivo era fazer com que os estudantes fossem mais além do que o conteúdo de uma reportagem, por exemplo, que saíssem do senso comum para explicação e entendimento dos fatos sociais, que aguçasse a criatividade e a curiosidade.

As estratégias utilizadas enquanto professora foram recursos metodológicos com o objetivo de provocar a reflexão, promover debates, rodas de conversa com profissionais de outras áreas, sem perder de vista os conceitos, os conteúdos, os teóricos e os clássicos da Sociologia. Em todas as ações procurando desenvolver o protagonismo juvenil que na prática não é um processo simples, mas que necessita de clareza dos objetivos por parte do professor, estabelecendo o diálogo, criando e fortalecendo os mecanismos necessários para que o protagonismo aconteça. Quando isso se efetiva, a educação se torna significativa e os jovens entendem o que é uma escola democrática, aprendem noções de cidadania.

Dessas experiências, surgiu o desejo de compreender o ensino de Sociologia em um universo mais amplo, não apenas nas duas escolas nas quais lecionava no ano de 2017, mas também no Território de Identidade de Irecê, NTE 01 (Núcleo Territorial de Educação de Irecê), composto por 32 escolas estaduais de Ensino Médio. O propósito era contribuir com a produção de pesquisa científica que servisse de suporte para que o professor de Sociologia pudesse conhecer quem é esse jovem que cursa o Ensino Médio e quais as suas representações sociais a respeito da Sociologia: Será que essa disciplina está cumprindo o seu papel?

Como recorte para essa pesquisa, foram selecionadas duas escolas estaduais - em dois municípios que compõem a microrregião de Irecê-BA - e selecionados jovens estudantes que cursavam a 3ª série do Ensino Médio no ano letivo de 2019. O desenrolar dessa “empreitada” ou desafio proposto, está aqui organizado da seguinte forma:

O primeiro capítulo da dissertação é referente ao percurso metodológico desenvolvido, a caracterização da região de estudo, das escolas pesquisadas, e quem são os jovens estudantes sujeitos dessa pesquisa. O perfil das juventudes é construído com a análise dos dados obtidos na primeira etapa da pesquisa com a aplicação de questionários aos estudantes nas duas escolas selecionadas. Portanto, a pesquisa empírica foi dividida em duas etapas: a primeira utiliza métodos quantitativos, e a segunda métodos qualitativos.

No segundo capítulo, é realizada a discussão sobre o conceito de juventudes para compreender quem são esses jovens estudantes sujeitos da pesquisa. Não apenas enxergá-los na categoria de estudantes, mas também enquanto jovens que vivenciam essa fase da vida com muita diversidade e particularidades que são construídas levando-se em consideração fatores como o território em que vivem, os fatores culturais, econômicos e sociais, as trajetórias de vida, entre outros fatores micro e macro que irão caracterizar essas juventudes.

O terceiro capítulo traz formulações sobre a Teoria das Representações Sociais desenvolvida pelo psicólogo Serge Moscovici e um contraponto com as ideias de Émile Durkheim a respeito do conceito de representações coletivas. A escolha teórica e metodológica por trabalhar com a Teoria das Representações Sociais se deu pelo entendimento de que ela se mostra bastante apropriada para buscar compreender o que pensam os sujeitos da pesquisa sobre a temática abordada que é o ensino de Sociologia, construídas nas interações sociais cotidianas. Por meio das representações sociais os sujeitos significam o mundo à sua volta, o interpretam, interagem e se comunicam.

Nessa perspectiva, como forma de orientar a investigação das representações sociais dos jovens estudantes sobre o componente curricular Sociologia e situar o problema de pesquisa proposto, é desenvolvido em seguida um mapeamento das dissertações de mestrado que constam no banco de teses e dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -, e tratam da análise do ensino da Sociologia escolar na perspectiva dos jovens estudantes que cursam o Ensino Médio.

Após a construção do perfil das juventudes são levantadas reflexões em torno das relações entre juventudes e a escola com base na análise dos resultados da pesquisa empírica e recorrendo ao suporte teórico de autores e autoras que se debruçaram sobre essa temática (DAYRELL, 2007; CARRANO, 2008; BRENNER;

CARRANO, 2014, DAYREEL; CARRANO, 2014, WELLER, 2014; ARROYO, 2014). Essas reflexões se tornaram relevantes para compreender as representações sociais porque elas são construídas, como foi dito acima, em contextos específicos e sob influências internas e externas. Portanto, não devem ser apreendidas de forma descontextualizada e isolada.

Dito isso, fez-se necessário contextualizar o cenário atual que se encontra a educação na Bahia e os enfrentamentos e resistências para a permanência da Sociologia enquanto disciplina escolar obrigatória na matriz curricular desse estado. Uma luta encabeçada pela ABECS – Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, regional Bahia, que conseguiu por hora minimizar as perdas do componente curricular Sociologia na modificação da matriz curricular para o Novo Ensino Médio. Na primeira versão divulgada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia esse componente curricular teria perda de 60% da sua carga horária – passa de 5 aulas no total para 2 aulas na segunda série do Ensino Médio.

Por meio de uma série de ações que a ABECS (passeatas, audiências públicas, atos públicos, mobilizações nas redes sociais, e encontro com representante da Secretaria Estadual de Educação), a matriz curricular foi alterada no início do ano de 2020 para três aulas de Sociologia, uma aula em cada série. Não é o ideal, mas já foi uma conquista.

Ainda no quinto capítulo é colocado também a insatisfação dos profissionais estaduais da educação que se encontram, até a conclusão da escrita dessa dissertação, em iminência de uma greve diante da forma como o governo tem compreendido a sua política educacional.

Por fim, são analisadas as representações dos estudantes sobre o componente curricular Sociologia a partir da análise de conteúdo dos grupos de discussão.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Uma investigação não terá o poder de transformar imediatamente uma realidade ou de criar fórmulas rápidas, mas poderá gerar processos de autorreflexão e autocrítica que impulsionem nossas buscas por mudanças.

Carla Beatriz Meinerz

Dada a construção do objeto de pesquisa, passou-se a elaborar a metodologia onde se fez a opção pela combinação de método quantitativo e qualitativo por entender que para os propósitos dessa pesquisa esses métodos seriam complementares.

Apesar dos preconceitos e algumas críticas atribuídas à pesquisa quantitativa nas Ciências Sociais, a sua aplicação é antiga e esse método foi utilizado inclusive pelos clássicos da Sociologia como Karl Marx e Max Weber. Mas foi mais utilizado na era contemporânea por pesquisadores americanos. Essa ferramenta de pesquisa se torna ainda mais útil quando associado a outros métodos, como realizado aqui.

Segundo afirma a autora Ana Cristina Collares (2013) o ensino de metodologias quantitativas e o desenvolvimento de pesquisas utilizando esse método estão bastante consolidados nos departamentos de Sociologia ao redor do mundo; porém no Brasil ainda encontra resistências. Apesar dos avanços, pouco é ensinado sobre o uso de técnicas e métodos de pesquisas quantitativas aos discentes. Apesar disso, a procura por esse método está crescendo, impulsionado pelo aprimoramento de *softwares* e pela disponibilidade de pacotes computacionais que possibilitam o aumento da velocidade de processamento de dados, de variáveis, assim como o aumento das amostras de casos a serem analisados.

Os pontos positivos do uso de metodologias quantitativas, segundo Collares (2013), podem ser exemplificados na velocidade com que os modelos de análise são obtidos, na combinação de dados, ao fato das pesquisas sociológicas encontrarem maior facilidade em lidar com um número de dados cada vez maior. Por outro lado pode correr o risco de “supervalorização do dado e do cálculo sobre o raciocínio sociológico e o uso indiscriminado de modelos estatísticos sem a correta noção do que estes representam” (COLLARES, 2013, p. 117). Ou atribuir atenção maior a pesquisa empírica e análise estatística sem correlação com a teoria. São situações ou riscos que devem ser evitados com uma cuidadosa análise dos dados e suporte teórico bem fundamentado. Levando em consideração esses cuidados, para essa autora, a pesquisa quantitativa dentro das Ciências Sociais, especificamente da Sociologia,

[...] tem um papel fundamental na prática da inferência científica pois possibilita um tratamento sistemático e generalizável do dado empírico e confere robustez às afirmativas feitas por cientistas sociais, por outro lado, essa divisão entre métodos qualitativos e quantitativos é prejudicial à prática de pesquisa nessa disciplina.

(COLLARES, 2013, p. 113-114).

Os embates entre o uso de métodos quantitativos ou qualitativos nas Ciências Sociais são prejudiciais porque a associação de métodos, quando é possível ser feita, possibilita ao pesquisador(a) superar as limitações de um único método de pesquisa e compreender melhor o fenômeno da investigação.

Nas relações ou associações entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa, diversos caminhos poderão ser seguidos: utilizando a triangulação com resultados quantitativos em comparação aos qualitativos; a pesquisa quantitativa pode apoiar a pesquisa qualitativa e vice-versa - para fornecer um quadro mais amplo da questão em estudo. A pesquisa quantitativa pode funcionar para analisar os aspectos mais estruturais e os aspectos processuais, podem ser analisados com o uso de abordagens mais qualitativas; a relação entre os aspectos macro e micro esclarecida por meio da combinação entre pesquisa quali e quanti. Além disso, para resolver o problema da generalização nas pesquisas qualitativas pode-se associá-la a métodos quantitativos (FLICK, 2009, p. 39-40 *apud* BRYMAN, 1992; p. 59-61).

Nessa pesquisa, o método quantitativo foi utilizado para apoiar a pesquisa qualitativa como será especificado mais adiante. A associação entre pesquisa quali e quanti foi defendida por Jesús Ibañez, sociólogo percussor da fundamentação teórica e metodológica dos grupos de discussão na Espanha, argumentando que os fatos não poderiam ser separados dos relatos ou discursos feitos sobre eles.

Diante de tantas possibilidades para a associação dos métodos quantitativo e qualitativo, pensou-se inicialmente em utilizar questionários, e explorar ou esclarecer questões que tenham emergido na análise dos dados por meio de grupos focais (qualitativo). Mas o caminho seguido foi o uso de questionários e posteriormente a realização de grupos de discussão.

Antes, é preciso dizer que em uma pesquisa social pode-se encontrar fatos que podem ser quantificados e também discursos, representações sociais, percepções que os sujeitos externalizam ou ocultam que não são quantificáveis mas possíveis de serem interpretados. Tanto os dados quantificáveis quanto os não quantificáveis suscitam a complementariedade na pesquisa social. Ou seja, o processo de “quantificação de um dado social pode nos dar pistas para a interpretação do fenômeno pesquisado (o que nos dizem)” (MAINARZ, 2011, p. 490).

Para exemplificar como os dados quantificáveis podem apontar caminhos para a interpretação dos discursos ou representações sociais, um dos itens do questionário para os estudantes era a escolha da disciplina que mais gostavam como o intuito de verificar como a Sociologia estava colocada em comparação às outras disciplinas. O fato de nenhum aluno do grupo com professor sem formação na área ter optado pela Sociologia foi justificado nos discursos dos estudantes na maneira como as aulas eram ministradas. Ou seja, os dados iniciais nos deram “pistas” de que a variável formação do professor interferia nas representações sociais dos jovens alunos sobre o componente curricular Sociologia.

As possibilidades são muitas, mas o que o pesquisador deve ter em mente é qual método é mais apropriado para o seu problema de pesquisa, ou se há a possibilidade de associar os diversos métodos e os instrumentos mais adequados para cada propósito. Segundo Ramos (2013),

Se acreditarmos que existe uma realidade para ser descoberta (mesmo que essa realidade nunca seja totalmente distinta de suas teorias), qualquer método que forneça informações novas sobre essa realidade é bem-vindo, e tanto métodos quantitativos como qualitativos podem contribuir para o nosso conhecimento empírico do mundo social (RAMOS, 2013, p.65).

A autora elenca três intenções para fazer uso dos métodos quantitativos para análise da realidade social: a) para comparar características de grupos sociais; b) estabelecer relações causais; c) Inferir resultados para um universo maior a partir dos resultados obtidos em uma amostra estatisticamente representativa dessa população (RAMOS, 2013; p.61).

Contudo, para o cientista social, o propósito não é “produzir dados representativos de populações”, o interesse maior está em “desvendar relações entre conjuntos de variáveis que em representar toda uma população” (RAMOS, 2013, p.61). Esse é um aspecto relevante do uso de métodos quantitativos voltados às Ciências Sociais.

Vale salientar que o objetivo dos questionários foi estabelecer uma maior aproximação com os sujeitos da pesquisa; traçar o perfil socioeconômico; compreender as relações que os jovens estudantes estabelecem com a escola; verificar se os conhecimentos das disciplinas de Sociologia e de Filosofia são importantes para a formação dos jovens no Ensino Médio e como a Sociologia estava posicionada no ranking das disciplinas de acordo com a preferência dos

estudantes. Para isso, o questionário foi estruturado em dois blocos: 1 –Dados Sócio-Demográficos dos entrevistados; 2- Relação com a Escola.

Portanto, a primeira etapa da pesquisa de campo com o uso de questionários aplicados aos estudantes não teve o propósito de investigar as questões relacionadas diretamente à relação deles com o componente curricular Sociologia, mas sim traçar uma caracterização geral dos sujeitos da pesquisa e as relações que estabelecem com a escola. Isso porque entendeu-se que é importante compreender quem são os jovens estudantes e suas expectativas em relação à escola para posteriormente identificar quais as percepções deles acerca da Sociologia que foram investigadas com a realização dos Grupos de Discussão.

2.1 - Os sujeitos da pesquisa e o processo de seleção das escolas

Os sujeitos da pesquisa são estudantes que cursam a 3ª série do Ensino Médio em dois colégios estaduais da rede pública de ensino do Núcleo Territorial de Educação –NTE 01 da Bahia. Esse critério foi estabelecido pelo fato da carga horária do componente curricular Sociologia ser maior nas séries finais, e na última série os estudantes já possuem contato maior com a Sociologia. São duas aulas por semana, enquanto que no primeiro ano é uma aula.

É importante ressaltar que a pesquisa de campo foi concluída no ano de 2019. Em 2020, a distribuição de carga horária do componente curricular Sociologia modificou em parte das escolas estaduais da Bahia com a implementação da Lei Nº 13.415/2017. Serão três aulas de Sociologia em todo o Ensino Médio, uma aula em cada série. Até 2021, todas as escolas terão que se adequar ao Novo Ensino Médio.

A escolha dos estudantes para responder ao questionário foi aleatória. A pesquisadora perguntou nas salas quem gostaria de participar após apresentar os objetivos da pesquisa. Apenas os estudantes dos turnos matutino e vespertino foram selecionados, pois entende-se que o turno noturno apresenta uma realidade distinta.

Foi aplicado um total de 144 questionários no primeiro semestre de 2019. A amostra para a aplicação dos questionários foi definida com a análise dos dados disponibilizados no site da Secretaria Estadual de Educação da Bahia referente ao número de alunos que cursava a terceira série do Ensino Médio nas duas escolas escolhidas para a realização do estudo.

Uma dessas escolas é considerada de grande porte, o Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães, localizado na sede do município de Irecê, que não possui

professores(as) de Sociologia formados(as) na área. É um colégio de referência que atende uma diversidade de juventudes oriundas dos outros municípios que compõem a região de Irecê – Bahia.

A outra escola é de médio porte – Colégio Democrático de Ibititá - e localiza-se no município de Ibititá-BA. Possui professor de Sociologia com formação na área de Ciências Sociais. Portanto, os critérios para a seleção das escolas foram: o porte (escolas de grande ou médio porte), e a formação do professor.

Esses critérios foram estabelecidos a fim de traçar um paralelo comparativo entre essas duas realidades distintas e analisar se esses fatores interferiam nas percepções dos estudantes sobre a Sociologia. Dessa forma, as turmas pesquisadas foram:

- Colégio Estadual Modelo Luís Eduardo Magalhães – três turmas (duas no turno matutino e uma no turno vespertino), totalizando 73 questionários. Esse colégio possui ao todo 08 turmas da 3ª série do Ensino Médio.
- Colégio Estadual Democrático de Ibititá- duas turmas no turno matutino (possui no total 04 turmas da série selecionada para pesquisa). Foram aplicados 71 questionários. Como o critério para escolha dessa escola foi primeiramente pelo motivo de ter professor de Sociologia com formação na área, apenas as duas turmas do turno matutino foram selecionadas.

Uma das dificuldades apresentadas na escolha das escolas foi encontrar professor de Sociologia com Formação na área na região de estudo. A tabela abaixo mostra a quantidade de professores de Sociologia da Educação Básica que lecionam nas escolas públicas estaduais da região de Irecê:

Quadro 01 – Formação do(a) professor(a) de Sociologia da rede estadual de ensino por município da região de Irecê-BA

Municípios	Com Formação ou complementação	Sem Formação
------------	--------------------------------	--------------

	pedagógica em Sociologia	
América Dourada	X	
João Dourado	X	
Ibititá	X	
Irecê (Colégio Modelo)		X
Irecê (Centro)		X
Irecê (CETEP)	X	
Uibaí	X	
Presidente Dutra		X
Cafarnaum		X
Ibipeba (sede)		X
Ibipeba (Mirorós)		X
Barra do Mendes		X
Jussara		X
Lapão	X	
São Gabriel	X	
Central		X
Xique-Xique		X
Canarana		X
Ipupiara		X
Gentio do Ouro	X	
Barro Alto		X
Mulungú do Morro		X
Itaguaçu da Bahia		X

Fonte: Elaboração própria, 2020. Com dados referentes ao ano letivo de 2019.

As informações acima foram coletadas por meio de ligações telefônicas e por mensagens via *whatsApp*. Nota-se que das 23 escolas estaduais (cada município possui uma escola com exceção dos municípios de Irecê e Ibipeba), que ofertam o Ensino Médio regular, 65,4% não possuem professor com formação na área de

Ciências Sociais e 34,6% possuem, ressaltando que em duas escolas os/as professores (as) fizeram complementação pedagógica em Sociologia.

Dentre as escolas que possuíam professores(as) formados(as), não necessariamente esses professores davam aulas nas turmas de 3ª série do EM que foi o recorte desta pesquisa; então foi necessário fazer uma segunda triagem para a seleção das escolas e também das turmas que seriam pesquisadas. Portanto, foi um processo trabalhoso, mas as dificuldades enfrentadas em campo, por outro lado, possibilitaram ter um olhar mais amplo sobre a forma como o ensino de Sociologia se apresenta nessa região.

O cenário, quando se analisa o Estado da Bahia, é ainda mais crítico, onde somente 29% dos professores atuam na área de formação, o que leva esse Estado a ocupar a penúltima colocação ficando atrás apenas do Estado do Mato Grosso, quando se avalia a relação entre formação e área de atuação dos professores. Uma realidade que se apresenta como um grande entrave para a melhoria da qualidade da educação pública estadual que figura na última colocação do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, no Ensino Médio (INEP, 2018).

No que diz respeito ao ensino de Sociologia na Educação Básica, Durães (2018) afirma que no Brasil, conforme dados do Censo da Educação Básica de 2017 (INEP, 2018), apenas 27,1% dos professores possuem formação específica na área de Licenciatura em Ciências Sociais e estão em atuação no Ensino Médio, o que, inclusive, coloca a área de Sociologia com a maior defasagem de professores com habilitação específica. Outro dado preocupante que esse autor traz com base no Censo Escolar do Inep de 2016, é que 21% dos professores baianos que lecionam Sociologia têm formação em Pedagogia e somente 4% são licenciados em Ciências Sociais, o que representa em números absolutos um total de 199 professores.

Além do fortalecimento das licenciaturas em Ciências Sociais, o governo baiano deve disponibilizar mais vagas nessa área e exigir a devida habilitação. Nas escolas, os professores de Sociologia precisam demarcar “os seus lugares” e exigir a sua carga horária somente nessa disciplina (SANTOS NETA; MELO, 2019).

Diante da forma como o ensino de Sociologia na Educação Básica é efetivado na Bahia, com aulas ministradas por não licenciados em Ciências Sociais, como exposto acima, esse estudo procurou compreender as representações dos estudantes sobre essa disciplina em dois grupos: Os que tinham professor com

formação na área e os que não tinham. A inquietação era para saber se essas representações se diferenciavam ao se fazer esse recorte.

Portanto, os questionários foram aplicados a esses dois grupos distintos e realizada uma análise comparativa dos resultados. A análise dos dados e a geração de gráficos e tabelas foram feitas com a utilização do *software IBM SPSS* de análise estatística muito utilizado nas Ciências Sociais. Criado na década de 1960, esse *software* teve sua funcionalidade ampliada com o desenvolvimento da informática e da tecnologia em geral.

O SPSS (*Statistical Package for the Social Science*) é um pacote estatístico com diferentes módulos, desenvolvido pela IBM para a utilização de profissionais de ciências humanas e exatas. Ferramenta de fácil manuseio e muito abrangente, permite realizar análises estatísticas e gráficas com uma amplitude de dados (SANTOS, 2018, p.2).

Esse *software* possibilita um grande número de inferência, o cruzamento variáveis, filtrar informações, análise de variância, comparação, regressão, definir e alterar variáveis, construir vários tipos de gráficos, entre outros recursos. A partir dele, um volume grande de dados pode ser explorado oferecendo ao pesquisador diversas ferramentas para compreender a realidade pesquisada, e gerar análises mais ricas e aprofundadas.

2.1.1 Análise de conteúdo

O material obtido nos grupos de discussão foi transcrito e posteriormente analisado por meio da técnica de análise de conteúdo elaborada por Laurence Bardin (2016). Para essa autora, a análise de conteúdo é definida por “um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p.48). Pode ser utilizada para análise dos dados tanto em pesquisas quantitativas como qualitativas.

O embate entre a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa permeou historicamente a concepção da análise de conteúdo. Até a primeira metade do século XX predominou a quantificação, depois a análise qualitativa (BARDIN, 2016, p. 146).

A autora faz uma distinção da análise quantitativa com a qualitativa na análise de discurso. Na abordagem quantitativa interessa verificar a frequência de

determinados elementos na mensagem. E a análise qualitativa recorre a indicadores que permitem realizar inferências, e não na quantificação ou frequência de aparição de determinados elementos. Nesse segundo tipo de análise, é importante o contexto interno e externo à produção da mensagem. Saber por exemplo quem fala e em que condições fala, quais acontecimentos anteriores a produção da mensagem, uma série de outras perguntas que poderão ser feitas para contextualização e posteriores inferências na análise. Segundo Bardin,

A abordagem quantitativa não tem a mesmo campo de ação. A primeira obtém dados descritivos por meio de um método estatístico. Graças a um desconto sistemático, esta análise é mais objetiva, mais fiel e mais exata, visto que a observação é mais bem controlada. Sendo rígida, esta análise é, no entanto, útil nas fases de verificação das hipóteses. A segunda corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou a evolução das hipóteses (BARDIN, 2016, p.145).

Mas nesta pesquisa foi realizada apenas a abordagem qualitativa da análise dos discursos. Após a realização dos grupos de discussão, o material produzido foi transcrito e analisado pelo método elaborado por Laurence Bardin que está dividido em três etapas: 1) A pré-análise, 2) A exploração do Material, 3) Tratamento dos resultados e interpretação (BARDIN, 2016).

A pré-análise se constituiu no processo de sistematização e preparação do material das transcrições dos grupos de discussão, com a leitura do material para conhecê-lo e em seguida a realização da análise sistemática preliminar do material. Para Bardin (2016) é o período de intuições, tornar operacionais as ideias iniciais e construir um plano de ação para posteriormente explorar as transcrições. Nessa primeira etapa poderão ser construídos os indicadores e as hipóteses.

Na pré-análise, também deve ser definido, ou nas palavras de Bardin (2016, p.130) “deve ser determinadas operações de recorte de texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados”. A técnica de análise de conteúdo adotada nessa pesquisa foi a análise por categorias temáticas onde o texto é desmembrado em categorias. Portanto, a unidade de registro escolhida para a codificação do texto foi o tema.

A escolha pelo tema como unidade de registro se deve ao fato de que segundo Bardin, (2016, p.35), o tema ser bastante utilizado em estudos que

procuram identificar “as motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências”, investigadas, entre outras formas, por meio de reuniões em grupo. Portanto, a análise por categorias temáticas pareceu ser bastante adequada para o estudo das representações sociais dos estudantes utilizando como instrumento de pesquisa os grupos de discussão.

Após a organização e preparação do material, vem o processo de exploração (que compreende os procedimentos de codificação, decomposição ou enumeração) e por fim o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. A análise do conteúdo dos discursos dos jovens estudantes compõem o capítulo 6 dessa dissertação.

Na sequência da tabulação dos questionários e análise dos dados, iniciou-se a segunda etapa da pesquisa com a organização e execução dos Grupos de Discussão, nos meses de novembro e dezembro de 2019. Foram três grupos ao todo, um no Colégio Democrático e dois no Colégio Modelo (um no turno matutino e outro no vespertino).

A escolha pelo Grupo de Discussão se deu pelo fato desse instrumento proporcionar uma maior interação dos participantes entre si, e do pesquisador (a) com os participantes e vice-versa. Mas não é um método de pesquisa fácil, exige estudo, o domínio do seu funcionamento, organização, o cuidado na seleção e recrutamento dos participantes.

Pareceu mais apropriado para o estudo das Representações Sociais, pois propicia com que os sujeitos construam, externalizem e dialogem sobre as questões instigadas pelo mediador que tem o papel de fazer fluir a discussão, intervindo o mínimo possível, de preferência quando a conversa desviar do objetivo da pesquisa.

Com os questionários ficaria mais difícil de perceber as representações sociais, mas não significa que não seja empregado em termos metodológicos nesse campo de estudo. Os pesquisadores da Teoria das Representações Sociais do Grupo de Genebra privilegiavam os questionários que eram caracterizados por extensa quantidade de perguntas, pois, diferentemente das entrevistas em profundidade, por exemplo, não é possível mudar o curso das perguntas no decorrer da aplicação dos questionários de acordo com elementos que poderiam ir surgindo no percurso. As perguntas tinham que ser bem formuladas, e previstas de antemão pelo pesquisador (SÁ, 1998).

No entanto, um questionário muito longo corre o risco de cansar o entrevistado, fazer com que ele se esqueça de responder alguma questão ou a interprete de maneira equivocada. Por isso, é um instrumento pouco utilizado hoje nos estudos sobre Representações Sociais onde há uma prevalência do grupo focal.

Mas antes de traçar as diferenças entre o Grupo de Discussão e o Grupo focal convém trazer aqui a caracterização do primeiro, depois estabelecer as relações entre os dois métodos grupais e por fim justificar a escolha pelo GD.

Os Grupos de Discussão são bastante utilizados em pesquisas qualitativas e vem ganhando espaço nas Ciências Sociais e na área de Educação no Brasil, em teses e dissertações. No início, eram empregados em pesquisas de mercado. Suas origens se situam nos anos de 1950, quando Jesús Ibañez, Afonso Ortí e Angel de Lucas reinventaram essa prática, e só a partir da década de 1970 com a publicação da tese de doutorado de Ibañez intitulada *Mas Allá de Lá Sociologia*, passa-se a analisar os elementos ideológicos e simbólicos da realidade social por meio dos grupos de discussão (MAINERZ, 2011).

É uma prática nascida da tradição sociológica espanhola crítica, com fortes influências da Escola de Frankfurt e do estruturalismo. Mas alguns pesquisadores (GRÖSZ 2008; WELLER; 2006), optam pela tradição anglo-saxã de estudos dos grupos de discussão com aporte teórico ancorado na etnometodologia, na interação simbólica e na fenomenologia.

Já Meinerz (2011) propõe uma reflexão acerca do uso dessa metodologia com base na corrente de tradição da Sociologia crítica espanhola que foi utilizada em sua tese de doutorado onde investigou a sociabilidade praticada por jovens da periferia urbana da cidade de Porto Alegre no ambiente escolar. O enfoque era no modo como esses jovens estudantes vivenciam a escola e o processo de inserção escolar. Com esse propósito, a autora opta pela prática metodológica do Grupo de Discussão referenciado na tradição da Sociologia espanhola.

Essa autora discorda da definição do GD ser uma técnica; vai além disso, é uma prática de investigação com seus pressupostos teóricos e historicidade. “consiste em uma importante prática qualitativa de análise social, na medida em que favorece uma profundidade e permite descobrir mecanismos sociais ocultos ou latentes” (MEINERZ, 2011, p.486). Sendo assim, o que caracteriza um GD (Grupo de Discussão)? De início, de acordo com as contribuições de Meinerz (2011),

Uma das principais características do grupo de discussão, dentro da perspectiva que propus, é que ele não interessa como grupo em si, mas como uma agrupação artificial, construída com objetivos bem delimitados, num tempo e espaço específicos. Trata-se de uma situação pública, um encontro de pessoas que não se conhecem, reunidas por uma demanda de investigação. Na oportunidade, busca-se a reprodução do discurso cotidiano do grupo a que pertencem seus participantes, com suas ideias, argumentos e motivações, relativos aos seus comportamentos sociais. Cada participante é nada mais nada menos do que o representante de um determinado discurso, sendo que sua trajetória individual tem uma importância nesse contexto (MEINERZ, 2011, p. 492).

Os grupos representam a reprodução de elementos de uma realidade social macro e são nos discursos produzidos pelo grupo que transitam as Representações Sociais do fenômeno a ser pesquisado que são caracteristicamente produzidas coletivamente. Portanto busca-se nos grupos de discussão a ênfase na interação grupal e a reprodução do discurso cotidiano, nesse caso a reprodução das representações sociais. Nesse sentido, os grupos podem ser compreendidos como “um lócus de produção de sentidos coletivos originários e incorporados na trajetória social dos indivíduos” (GODOI, 2015, p. 635). Possibilita o diálogo, reflexões por meio da interação entre os participantes, e outra questão relevante é a possibilidade de exercitar o processo de escuta dos sujeitos da pesquisa.

Meinerz (2011) chama a atenção para a organização prática do GD. Afirma que o espaço onde acontecerá a reunião deve ser distante do cotidiano dos participantes para não causar constrangimentos ou inibições. Porém, essa recomendação não foi acatada nessa investigação, pois ficaria difícil reunir os estudantes em outros espaços fora da escola, mas alguns cuidados foram tomados para que não houvesse interferências de pessoas (estudantes, professores, direção, funcionários) que não estivessem participando do GD. Solicitou-se à direção um espaço para ter privacidade e nas duas escolas esse pedido foi atendido.

Com o intuito de evitar possíveis constrangimentos foi reforçado junto aos estudantes o compromisso da pesquisadora quanto ao sigilo das informações e colocações feitas por eles.

Outro elemento destacado pela autora acima, na organização do GD é que “os componentes não devem conhecer-se entre si e nem ao investigador” (p. 495). Quanto a isso há controvérsias por parte de pesquisadores que seguem a corrente teórica anglo-saxônica da metodologia dos grupos de discussão (BOHNSACK, 1999;

WELLEN, 2006; GROSZ, 2008). Para eles, o contato recíproco entre os participantes favorece a construção de uma base recíproca de confiança, fundamental para que o(a) pesquisador(a) possa adentrar no universo das representações coletivas do grupo.

Portanto, entende-se que o distanciamento entre sujeito investigado e sujeito investigador como defendido por Merinerz, não cabe aos propósitos aqui almejados, assim como o modo como se percebe a produção de conhecimento nas Ciências Sociais.

No caso do contato com a pesquisadora, não existia uma ligação anterior ao início da pesquisa, antes da implementação dos grupos de discussão. Ocorreram três encontros: o primeiro foi para a pesquisadora conhecer a escola, selecionar as turmas, se apresentar aos estudantes e falar sobre a pesquisa, ver quais alunos gostariam de participar respondendo ao questionário, e por fim entregar o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (um para os pais e/ou responsáveis pelos estudantes menores que 18 anos, e outro para os estudantes maiores de idade) e o Termo de Assentimento para os estudantes. Essa documentação é exigida pelo Conselho de Ética como pré-requisito para validação da pesquisa. O segundo encontro ocorreu para aplicação dos questionários, e no dia seguinte, a seleção dos participantes dos grupos de discussão.

Se possível, é recomendável que se faça um grupo-teste de discussão para ter a primeira aproximação com a técnica, verificar o que funcionou e o que não funcionou, avaliar a condução do grupo e até testar os tópicos-guia elaborados para nortear as discussões.

Os tópicos-guia não tem o propósito de serem seguidos à risca e necessariamente na ordem em que foram elencados, outras questões poderão surgir no decorrer do andamento do grupo e da discussão tecida pelos participantes. Para Souto; Martins e Lopes (2018),

O Tópico-Guia pode ser justamente essa primeira pergunta que servirá como disparador do pensamento daqueles (as) presentes e que, dependendo do objetivo do(a) pesquisador(a), poderá ser também, como mencionado anteriormente, uma espécie de tópico que o(a) auxiliará durante a entrevista – no entanto, que não se confunda roteirização com Tópico-Guia: um tem por objetivo a condução rígida, o outro apenas assegura que a discussão não desvie de sua rota ou auxilia a análise do(a) pesquisador(a) (SOUTO; MARTINS; LOPES, 2018, p. 39).

A elaboração dos tópicos-guia exigiu empenho para que não desviassem do objetivo da pesquisa e como defendem os autores citados acima, não se assemelhassem à roteirização de perguntas fechadas. Alguns tópicos surgiram a partir de perguntas dos questionários, como por exemplo:

Todos os estudantes dessa escola responderam no questionário que os conhecimentos das disciplinas de Sociologia e de Filosofia são importantes para a formação dos jovens no Ensino Médio. Para vocês de que forma esses conhecimentos são importantes? (questão tópico-guia).

De acordo com a literatura adotada aqui sobre a construção e operacionalização do grupo de discussão as perguntas devem ser formuladas de maneira que gerem narrativas, evitando o uso do “por que”, e sempre dirigidas ao grupo. A coordenação das falas e a sua sequência também obedecerá à própria dinâmica do grupo. Quanto ao tempo de duração do GD não há um consenso entre os teóricos podendo variar entre uma hora e uma hora e meia. O número de participantes pode variar entre seis e doze, e o parâmetro para finalizar a discussão é o momento onde o moderador percebe a saturação da temática. Outro ponto a ser destacado é que cada grupo de discussão poderá acontecer uma única vez.

Como é possível observar, o grupo de discussão difere do grupo focal em vários aspectos, no entanto é comum serem confundidos ou tratados como sendo a mesma coisa. Em termos gerais os grupos de discussão apresentam formas mais flexíveis e menos diretivas, “a lógica é exclusivamente dialógica, os participantes conversam entre si, construindo o discurso grupal” (GODOI, 2015, p. 636). Em outras palavras, o objetivo do GD é produzir discurso grupal de modo que ao final consiga um consenso sobre os objetivos da investigação. Para Godoi o grupo focal faz o caminho inverso do grupo de discussão, pois parte de um consenso ou “definição já dada pelo moderador” que por sua vez no processo de condução do grupo vai buscar as informações, percepções dos participantes a respeito do objeto (GODOI, 2015).

Como forma de evitar confusão entre grupos focais e grupos de discussão, adotou-se como referência nessa pesquisa um quadro construída por Godoi (2015; p.637) que mostra de maneira didática as distinções entre as duas metodologias de coleta de dados, reproduzida a seguir:

Quadro 02 – Comparação entre grupo de discussão e grupo focal

Grupo de discussão	Focus group
Autor principal: Ibáñez	Autor principal: Merton
Posicionamento epistemológico: dialética-estrutural	Posicionamento epistemológico: positivismo
Aspiração à emancipação do grupo como sujeito, por meio da vinculação com técnicas de socioanálise e psicanálise.	Aproximação ao conhecimento do grupo como objeto, permitido pela vinculação com técnicas comportamentais e experimentais.
Liberação do discurso e interpretação do grupo.	Submissão do discurso e das interpretações grupais.
Início a partir do sem sentido interpretado pelo grupo.	Início a partir do pressuposto de um consenso discursivo prévio e aceitado.
Conversação: discussão em um acordo mútuo que comporta uma construção conjunta de sentido.	Debate: discussão tanto organizada como dirigida a partir de experiências particulares.
Aberto e flexível, permitindo mais abertura ao campo da observação.	Focalizado em aspectos concretos dos objetivos da pesquisa.
Interessa a espontaneidade do grupo, pois se pretende dar a oportunidade de que emergja o processo grupal de conversação que dará lugar a uma posterior análise do discurso.	Interessa a espontaneidade de quem participa, pois se atende mais ao processo interativo entre esses e às intervenções do moderador – debate que costuma ser submetido a uma análise de conteúdo contextualizado e não tanto de discurso.
Processo sinérgico pleno: as pessoas trabalham juntas, e não separadas, na manutenção da conversação; processo de manutenção constante de cada individualidade por meio da própria ação coletiva.	Processo sinérgico condicionado: as pessoas trabalham tanto juntas quanto separadas com o moderador; suas intervenções e respostas a outros participantes constituem espelho de confrontação para cada um.
Trabalha com resistências e impedimentos que sufocam ou encobrem o discurso.	Trabalha com sugestões e proposta que ativam e acrescentam discurso.
Discurso grupal como intercâmbio verbal a produzir.	Discurso grupal como produto ou dado a registrar.
Abertura de espaços de continentes para “deixar falar” ao grupo.	Estabelecimento de conteúdos para “fazer falar” ao grupo.
Busca-se a assunção grupal da responsabilidade (tratando de evitar a dependência do moderador).	Impõem-se a dependência do grupo ao moderador.
O moderador se assegura de que no grupo se produz uma única conversação.	O papel do moderador se caracteriza pela diretividade.
O moderador suscita uma conversação mediante uma técnica aberta: a) incitando a que fale quem permanece em silêncio e a que deixe falar quem não se cala, e assim trata de impor seu critério; b) repartindo o jogo, mas sem imprimir um ritmo determinado ao grupo; c) mantendo uma atitude de escuta e observação ativa.	As principais tarefas do moderador são: a) ser um motor do grupo; b) lançar perguntas ao grupo e algumas vezes oferecer-lhe respostas, desde a posição de liderança; c) controlar o grupo (decidindo assim quem, quanto e quando intervém) para que os participantes não deixem de abordar os temas que lhes propõem.
O moderador da conta de sua estratégia para o tratamento dos objetivos. Não se constitui em algo fechado que há que seguir ao pé da letra.	O moderador atende a uma discussão em forma de debate, incluindo tanto perguntas (em ordem preestabelecida) como materiais de estímulo, técnicas projetivas, tendo em conta que durante a sessão dificilmente poderá omitir-se nenhum aspecto que previamente haja sido negociado com a demanda do estudo.
O moderador trabalha com o sentido das ações técnicas (invisibilidade do moderador e sua dinâmica).	O moderador trabalha com as ações técnicas (visibilidade do moderador e sua dinâmica).
O moderador está por trás, deixando o grupo falar.	O moderador está pela frente, fazendo o grupo falar.
Reflexivo e crítico com a própria técnica e com o trabalho do moderador (importância da transferência).	Reflexivo e crítico com as condições de observação e seus efeitos (importância da reatividade).

Fonte: Elaborado a partir de Sánchez-Pinilla e Legerén (2008); Domínguez e Davila (2008); Gutiérrez (2008, 2011); Colectivo IOE (2011).

Fonte: Godoi (2015; p.637)

Colocadas essas diferenciações, procurou estabelecer as vantagens em recorrer ao método de pesquisa do GD em detrimento de outras técnicas a exemplo

do grupo focal para o estudo das representações sociais com os jovens estudantes sobre a disciplina de Sociologia.

2.2 O Grupo de Discussão em pesquisas com jovens

Acredita-se que com essa metodologia os jovens ficam mais à vontade para falar, mesmo sabendo da presença do gravador, filmadora, e uma auxiliar. Pelo menos foi o que se evidenciou nos grupos de discussão realizados nesta pesquisa, onde ocorreram diversos momentos de risos e brincadeiras entre os participantes.

As pesquisas desenvolvidas em teses de doutorado por Weller (2006) e Meinerz (2005) são adotadas como referência nessa pesquisa por utilizarem a metodologia dos grupos de discussão em estudos com jovens.

Vivian Weller, professora e pesquisadora da Universidade de Brasília, Departamento de Educação, desenvolveu pesquisas com jovens e adolescentes pertencentes ao movimento *hip hop* nas cidades de São Paulo e de Berlim, resultando na sua tese de doutorado. Ela aponta as vantagens de se trabalhar com o grupo de discussão em pesquisas com jovens a partir das suas experiências empíricas pois: Os/as jovens ficam mais à vontade por serem da mesma faixa etária, compartilham o mesmo vocabulário, as mesmas gírias e códigos; as discussões no grupo se assemelham as conversas em outros espaços pela espontaneidade como fluem; permite ao pesquisador apreender ou perceber elementos que refletem o meio social do qual pertencem; permite a participação ativa do sujeito da pesquisa onde o moderador assume o papel de ouvinte; não há uma relação hierárquica entre pesquisador e pesquisado; por estarem em grupo é mais difícil do sujeito inventar histórias ou falsas colocações, possibilitando assim maior confiabilidade no que é narrado pelos participantes; e ainda as discussões em grupo podem levar os jovens a refletirem sobre questões antes não pensadas, construindo novas visões sobre a temática em questão (WELLER, 2006). Dessa forma,

A utilização de grupos de discussão como método em que os jovens conduzem a entrevista e o entrevistador busca intervir o mínimo possível, assim como o princípio da análise comparativa constante são possibilidades que permitem uma inserção do pesquisador no universo dos sujeitos e que, de certa forma, reduzem os riscos de interpretações equivocadas (WELLER, 2006, p. 251).

De acordo com Weller (2006), o grupo de discussão é uma metodologia de pesquisa apropriada em trabalhos com adolescentes e jovens, porque permite ao pesquisador saber mais sobre a percepção deles a respeito do que se está pesquisando sem que seja necessário o formalismo e diretividade da discussão por parte do pesquisador /moderador.

Outra autora que utiliza a metodologia dos grupos de discussão em investigação com sujeitos jovens é Meinerz (2005), e nesse caso a investigação ocorre no espaço escolar com jovens estudantes o que se assemelha à proposta aqui desenvolvida. Ela analisou a sociabilidade praticada por jovens da periferia urbana de Curitiba que vão à escola, mas não se interessam e nem participam das aulas, e ficam perambulando pelo pátio ou outros espaços da escola.

2.3 Caracterização da região de estudo

A pesquisa foi desenvolvida na microrregião de Irecê-BA ou Território de Identidade¹ de Irecê, localizado na mesorregião Centro Norte Baiano (ver mapa em anexo), possui uma população estimada de 402.828 habitantes segundo dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística no ano de 2018. É composta por 20 municípios: América Dourada, Barra do Mendes, Barro Alto, Cafarnaum, Canarana, Central, Gentio do Ouro, Ibipeba, Ibititá, Ipupiara, Irecê, Itaguaçu da Bahia, João Dourado, Jussara, Lapão, Mulungu do Morro, Presidente Dutra, São Gabriel, Uibaí e Xique-Xique.

Grande parte desses municípios possui até 20 mil habitantes com exceção dos municípios de Canarana, Irecê, João Dourado, Morro do Chapéu e Xique-xique. No mapa abaixo estão assinalados em vermelho os municípios onde as escolas selecionadas se localizam.

¹Segundo a SEPLAN – Superintendência de Planejamento da Bahia, o estado da Bahia possui 27 territórios de Identidade. O território é definido como um espaço físico, delimitado geograficamente e tem como critérios de definição critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial. Informação pesquisada em:

<http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>. Acessado em 13 de janeiro de 2020.

Figura 01 – Mapa da microrregião de Irecê-BA



Fonte: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1247-Texto%20do%20resumo-3400-1-10-20180822%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1247-Texto%20do%20resumo-3400-1-10-20180822%20(3).pdf)

A microrregião de Irecê está inserida no Semiárido baiano e seu bioma é a caatinga, fortemente desmatado por práticas agrícolas inadequadas. O clima é do tipo semiárido, seco sub-úmido no inverno e quente e chuvoso no verão, as temperaturas médias anuais situam-se acima dos 28°, é caracterizado por chuvas escassas que se concentram em períodos de três a quatro meses com oito ou nove meses de estiagem. Em termos hidrográficos essa região está situada da bacia hidrográfica do Rio São Francisco e na Sub-bacia dos rios Verde e Jacaré e o abastecimento de água é proveniente da adutora do São Francisco (BAHIA; PTDRS, 2017).

A principal atividade econômica entre as décadas de 1960 e 1980 foi a monocultura do feijão, por isso é conhecida como a região do feijão. Essa cultura era cultivada no sistema de sequeiro e em consórcio com a mamona e o milho.

Na segunda metade da década de 1960, o governo federal inicia projetos para o fomento da mecanização e modernização agrícola baseado nos ideais da Revolução verde na microrregião de Irecê. A revolução verde foi um modelo baseado em pacotes tecnológicos para a “modernização” agrícola com o uso de maquinário agrícola, fertilização dos solos, uso intenso de agrotóxicos, sementes geneticamente modificadas.

Esse modelo de política agrícola que tinha como pano de fundo o discurso ideológico de aumentar a produtividade e de acabar com a fome resultou em endividamento dos produtores, êxodo rural, perda de produtividade agrícola, salinização, redução de reservas hídricas, expansão de áreas desertificadas ou em processo de desertificação (NEPOMUCENO; LOBÃO; VALE, 2011).

A partir da década de 1990, a área plantada dessa cultura no sistema de sequeiro entra em declínio. Esse processo foi desencadeado principalmente pelo endividamento dos produtores agrícolas que tiveram acesso à política de crédito do governo do Estado por meio dos Bancos do Nordeste e Banco do Brasil, pelo manejo inadequado do solo e chuvas irregulares. Segundo dados do Plano Territorial de Desenvolvimento Territorial Sustentável do Território de Irecê,

Na década de 1990 a região de Irecê sentiu profundamente as mudanças ocorridas na macro política, marcada pelo reflexo da reestruturação capitalista das décadas anteriores, avanço do neoliberalismo e retração do estado. Nesse período ocorre o desmonte dos órgãos de assistência técnica e a redução do crédito para os agricultores. Somados a esse processo os impactos ambientais e as crises decorrentes das estiagens relacionadas às mudanças climáticas, ocasionando uma crise no modelo de desenvolvimento fundado nas monoculturas de feijão, milho e mamona (BAHIA, PTDRS; 2017, p. 24).

Com isso, as culturas do feijão, milho e mamona passaram a ser substituídas pela agricultura irrigada de culturas como tomate, cebola, cenoura, e beterraba, com forte utilização de agrotóxicos e captação de água subterrânea por meio de poços artesianos. Por ser uma atividade econômica de alto custo e muitos produtores estarem endividados, impossibilitados de contrair novos financiamentos, isso contribuiu para o empobrecimento de famílias de pequenos produtores agrícolas familiares e exclusão dos produtores que não possuíam capital para investir na irrigação. Além da agricultura, outra fonte de renda dessas famílias é a criação de pequenos animais.

Atualmente a atividade agrícola irrigada predomina com o uso intensivo de agrotóxicos e captação de água subterrânea. Para ter um panorama do crescimento do número de poços, no final da década de 1970 existia aproximadamente 1000 poços no ano de 2004 esse número já chega a cerca de 6.000, estando aproximadamente 70% desses poços atualmente em atividade (RAMOS *et all* 2007, p. 227, *apud* Bastos; Leal; Silva 2004). Esse dado não é recente, mas contribui pra observar o crescimento desenfreado de perfurações de poços na região de estudo.

Os principais produtos cultivados por meio da agricultura irrigada são as culturas temporárias como o tomate, cebola, cenoura e beterraba. Muitos jovens acabam indo trabalhar como diaristas na agricultura irrigada, até mesmo antes de concluir os estudos. O fato de ter que trabalhar nessa atividade agrícola tem significado para esses jovens sujeitos da pesquisa a concretização de um projeto de vida frustrado, ou seja, foi o que lhes restou diante das dificuldades econômicas e circunstâncias de sobrevivência. A necessidade de trabalhar para se manter e contribuir com a renda familiar é uma realidade para 21,7% dos alunos pesquisados e uma das causas da evasão escolar no Ensino Médio pela dificuldade dos jovens conciliarem o trabalho e escola.

Os dois municípios selecionados apresentam características distintas:

Figura 02- Cidade de Ibititá-BA



Figura 03 – Cidade de Irecê-BA



Fonte: <http://www.bahianapolitica.com.br/>

Fonte: http://irece.ba.gov.br/texto/a_cidadenoticias/51414/ibitita-faz-55-anos-de-emancipacao-politica.html

Irecê é a cidade polo da região e concentra serviços de saúde especializados, comércio diversificado e sedia a única universidade pública da região que é a Universidade do Estado da Bahia – UNEB *campus* XVI, faculdades particulares, um polo do IFBA – Instituto Federal da Bahia, escolas públicas estaduais, a exemplo do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, e escolas particulares que atendem alunos de todos os outros municípios da região.

O município de Irecê localiza-se a uma distância de 461 km da capital baiana, Salvador, possui uma população estimada para 2020 de 72.851 habitantes. (IBGE,

2018; SEI, 2018). Já o município de Ibititá é bem menor, sua população está estimada para 2020 em 17.327 habitantes. De acordo com dados do IBGE, considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo, 54,8% da população desse município se encontrava nessas condições. As principais fontes de renda estão no setor de comércio e serviços, e a agropecuária. É muito comum se ouvir nesse município que o que “movimenta” a economia local são os funcionários públicos (principalmente o municipal), os aposentados, e os beneficiários dos programas sociais do governo federal. No ano de 2015 havia 3.806 famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família (BAHIA, 2016).

3. FORMULAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE JUVENTUDES

A juventude é um dos mais importantes recursos espirituais latentes para a revitalização de nossa sociedade. Ela tem de tornar-se a força desbravadora de uma democracia militante.
(Mannheim)

Como os sujeitos dessa pesquisa são os jovens estudantes do Ensino Médio, será feita uma discussão de cunho teórico a respeito do conceito sociológico sobre juventudes abordando estudiosos como Pais (1990; 2003); Mannheim (1968) contrapondo com as colocações de Bauman (2013; 2009). Além desses, autores nacionais que se debruçaram em estudos sobre a juventude ou “juventudes” brasileiras tais como Dayrell, (2007; 2010; 2014); Carrano, (2008); Dayrell; Carrano (2013; 2014); Groppo, (2000; 2002; 2010); Sposito, (1996; 2002); Sposito; Carrano, (2003).

O conceito de juventude foi definido de diferentes formas que em parte serviam para reforçar as representações negativas sobre a juventude que era vista como problema social relacionado à delinquência; as relações conflituosas com as gerações mais velhas - principalmente com os pais - problemas com a escola; dificuldades de encontrar emprego, entre outros. Nos estudos e representações sociais do senso comum, a juventude era classificada como um grupo etário, homogêneo e uniforme. Ou era classificada como um conjunto social marcado pelas condições sociais vivenciados pelos jovens (PAIS, 2003).

Pais (2003) classifica os estudos sobre juventudes em duas correntes: a geracional e a classista. A corrente geracional toma como ponto de partida a juventude como fase da vida, o que remete a algo homogêneo. Interessa para essa corrente compreender/analisar ou identificar os problemas de continuidade e descontinuidade dos valores intergeracionais, utilizando para isso como quadro teórico as teorias de socialização e a teoria das gerações.

Nessa corrente, a cultura juvenil se apoia à cultura das outras gerações; já as teorias da socialização contínua (que predominaram nos anos 50, protagonizadas inicialmente pelos campos da Medicina e da Psicologia), os jovens passam por processos de socialização segundo normas e valores das gerações mais velhas. A socialização contínua teve como características dois processos: a socialização dos jovens de caráter diretivo e a juvenilização onde se percebe nesse último a capacidade dos jovens de influenciarem a fase adulta. Nos anos 60 e 70, a juventude passa a ser analisada pela Sociologia com um enfoque na sua rebeldia e contestação, “fase problema” de crises intergeracionais.

Nesse sentido, a juventude experimentou as suas vivências, de acordo com essa corrente, em uma geração. Para Pais (2003), a principal crítica é atribuir ao conceito de juventude uma homogeneidade, onde os jovens são interpretados ou classificados como fazendo parte de uma “cultura juvenil unitária” (PAIS, 2003, p.29). Já na corrente classista o enfoque para entender a juventude são as relações entre as classes sociais. O processo de transição para a fase adulta deveria ser analisado levando-se em consideração as desigualdades sociais, os fatores econômicos e sociais. As culturas juvenis, portanto, serão sempre culturas de classe.

A crítica feita por Pais está na maneira como a corrente classista percebe a condição social dos jovens pertencentes a uma mesma classe social como algo determinante nas suas trajetórias e vivências. Para esse autor, a classe social, assim como as condições sociais influenciam, mas não são determinantes no processo de transição para a fase adulta. Ou seja, as questões que afetam os jovens não podem ser estudadas como resultado do determinismo social e posicionamentos de classe; devem ser estudadas nas trajetórias sociais e individuais desses jovens.

Dito isso, Pais formula o seu conceito de Juventude que pode-se dizer que se situa entre as duas correntes: a classista e a geracional. Porém ultrapassa essas

correntes por empregar à juventude a diversidade de formas de ser jovem e portanto,

Olhar a juventude não apenas como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada fase da vida, mas também como um conjunto social com atributos sociais que diferenciam os jovens; isto é, vi-me na necessidade de passar do campo semântico da juventude que a toma como unidade para o campo semântico que a toma como diversidade (PAIS 2003; p. 46).

Com isso, desconstrói a representação social da juventude enquanto uma unidade homogênea e torna o conceito de juventude mais dinâmico e interligado às questões sociais e culturais mais amplas. Segundo Pais (2003) para compreender a juventude é necessário penetrar no “mundo dos jovens”, nas suas relações cotidianas, pois é, “[...] no curso de suas interações, que os jovens constroem formas sociais de compreensão e entendimento que se articulam com formas específicas de consciência, de pensamento, de percepção e de ação” (PAIS, 1990, p. 164).

Pais faz críticas a trabalhos da Sociologia da Juventude por não se basearem em observações diretas e por isso contribuíram para reforçar as representações do senso comum ou “doxas”, como ele também denomina, sobre a juventude. Com base nisso a presente pesquisa teve a preocupação de ouvir os jovens, de ir até as escolas, entender um pouco as relações que eles estabelecem com a escola - para posteriormente verificar as representações sociais deles sobre o ensino de Sociologia, e a partir daí refletir cientificamente e sociologicamente sobre o Ensino de Sociologia no Ensino Médio. Ou seja, passar da “doxa” para “paradoxa”² – termos utilizados por Pais (1990).

Portanto, o pensador português propõe a utilização dinâmica do conceito de culturas juvenis analisando os aspectos do cotidiano dos jovens, seus modos de vida e como são significados por eles, percebendo-se também a relação com a sociedade, como ela se traduz em suas práticas cotidianas. Ele não faz opção nem pela corrente classista, nem pela geracional, mas propõe uma análise do comportamento e dos modos de vida juvenis procurando compreender como se dão as estratégias cotidianas dos jovens (BUNGENSTAB, 2016).

² Paes define a doxa como opiniões espontâneas ou usuais, costumeiras e a paradoxa é a oposição à doxa. (PAIS, 1990, p. 139)

Com esse propósito, utiliza como recurso metodológico - como instrumento de análise - o conceito de curso de vida, na qual os jovens vivenciam as suas trajetórias influenciados por fatores históricos e sociais.

Karl Mannheim (1968), por sua vez, traz um elemento interessante para os estudos sobre juventude que é a potencialidade que os jovens têm em promover as mudanças na sociedade e o papel que a escola pode desempenhar nesse processo. Ou seja, “[...] o que deverá ser ensinado à juventude, e como o deverá ser, depende, em grande extensão, da natureza da contribuição para a sociedade que se espera dessa juventude” (MANNHEIM, 1968, p.67).

Para ele, existem dois tipos de sociedade: as estáticas e as dinâmicas. As sociedades estáticas são fundamentadas no poder das instituições, nos costumes e nas tradições e por isso tendem a dispensar a mobilização do potencial da juventude para as transformações sociais. Nesse tipo de sociedade a juventude não é valorizada, as gerações mais velhas recebem todo o prestígio e privilégios. O objetivo é a neutralização e não mobilização desse recurso, dessa potencialidade que é a juventude.

Nesse tipo de sociedade, a escola contribui para a preservação dos valores, tradições e normas à medida que adota um modelo de educação tradicional e reprodutivista. Para Mannheim (1968),

A educação destes [países] será concentrada na transferência da tradição; seus métodos de ensino serão de mera cópia e repetição. As reservas vitais e espirituais da juventude serão deliberadamente negligenciadas, visto não haver uma vontade de romper com as tradições existentes na sociedade (MANNHEIM, 1968, p.72).

O que será ensinado aos jovens vai depender do que a sociedade ou governo espera dessa juventude. Na análise de Karl Mannheim, a Inglaterra da segunda metade do século XX se apresentava como uma sociedade estática, e todo o sistema educacional colaborava para a destruição do “novo”, e da efervescência de novas ideias. Nesse sentido, os métodos de ensino buscavam “criar o espírito de conformismo básico e a disposição para o ajustamento do copiativo que acompanha uma sociedade estática” (MANNHEIM, 1968, p.83). Um exemplo disso foi a retirada dos conhecimentos sociológicos do currículo das universidades e escolas secundárias inglesas, além das perseguições aos intelectuais.

O Brasil vivencia um momento análogo ao que estava acontecendo na Inglaterra, naquele período, pelos rumos que a educação está tomando. As disciplinas Sociologia e Filosofia estão sendo ameaçadas de serem retiradas do currículo do Ensino Médio, com o objetivo de não instigar o desenvolvimento crítico nos jovens (apesar de não ser função apenas da Sociologia promover a criticidade), “neutralizando” a juventude que Mannheim (1968, p.73) denominou de “agente revitalizador” da sociedade.

Para esse autor, as mudanças ocorrem por intermédio da juventude, pelo fato de os jovens terem esse espírito de aventura e por estarem em formação. O sistema educacional deveria possibilitar aos jovens exercerem o seu papel na sociedade, pois as mudanças ocorrem por intermédio da juventude que representa “uma reserva”. Dessa forma, não podemos dizer, segundo Mannheim (1969), que a juventude é conservadora ou progressista, mas é uma potencialidade latente da sociedade que será acionada ou não a depender das circunstâncias históricas, sociais, econômicas e culturais de cada país. Pode ser acionada como uma força de conservação na sociedade como pode ser revolucionária. Mannheim trazia, segundo Groppo (2000), uma grande preocupação de essa potencialidade ser cooptada pelas ideias nazistas como já existiam muitos grupos juvenis como essa ideologia no período da Segunda Guerra vivenciado por Mannheim.

Tanto Pais (1990) quanto Mannheim (1968) observam que a juventude precisa ser vista na sua diversidade, apesar deles não utilizarem o termo no plural “Juventudes” como é comumente usado hoje em pesquisas do campo da Sociologia da Juventude, como também imersa em um contexto socioeconômico e cultural que irá influenciar as formas de ser jovem. Da mesma forma o sociólogo polonês Zigmund Bauman (2009; 2014) percebe a juventude como resultado das transformações da sociedade onde as formas do ser jovem hoje são totalmente diferentes de outras gerações que viveram da era “sólido-moderna” marcada por relações interpessoais mais duradouras, projetos de vida feitos a longo prazo, e possibilidade grande de ascensão profissional por meio de um diploma universitário.

A análise que Bauman faz sobre a juventude está mais voltada para a corrente geracional, centrada nas mudanças geracionais e nas discontinuidades que aconteceram na Europa do pós-guerra. Ele discorda das visões que consideram as etapas de vida juvenis por meio da socialização contínua, apontando que:

Várias mudanças geracionais aconteceram na história da Europa do pós-guerra. Primeiro a “geração do baby boom”, seguidas por duas gerações denominadas X e Y; mais recentemente (...) anunciou-se a iminente chegada da geração Z. Todas essas mudanças geracionais foram momentos traumáticos; em cada caso, assinalaram uma quebra de continuidade e a necessidade de ajustes por vezes dolorosos, em função do choque entre as expectativas herdadas e aprendidas e as realidades imprevistas (BAUMAN, 2014, p. 43-44).

As expectativas herdadas pelos jovens de gerações passadas eram otimistas principalmente para aqueles portadores de diploma universitário, portanto qualificados para o mercado de trabalho. Antes, havia possibilidades de mobilidade ascendente por meio do trabalho para os jovens que eram preparados para alcançar degraus mais altos do que seus pais, por exemplo, tinham conseguido chegar. Mas no mundo “fluido e liquidificado” atual - onde os velhos modos de agir deixam de funcionar - as expectativas se tornam decrescentes, os jovens enfrentam uma série de dificuldades para a transição à vida adulta principalmente pelo desemprego crescente, por vezes encontram empregos temporários e precarizados.

Bauman (2014) percebe a juventude que vivencia a modernidade líquida, com todas as implicações advindas dessa realidade, portanto ela apresenta especificidades que outras gerações de jovens não vivenciaram. O tempo da juventude atual é outro, contudo os jovens não foram e não são preparados, principalmente pela escola, para enfrentar os novos desafios. Para esse autor,

Nada os preparou para a chegada do novo milênio inflexível, inóspito, e pouco atraente, o mundo da degradação de valores, da desvalorização dos méritos obtidos, das portas fechadas, da volatilidade dos empregos e da obstinação do desemprego; da transitoriedade das expectativas e da durabilidade das derrotas; um mundo de projetos natimortos e esperanças frustradas, e de oportunidades mais notáveis por ausência. (BAUMAN, 2013, p.45)

O tipo de mundo para o qual a escola prepara os jovens é diferente daquele que o espera fora da escola. Diante da realidade que pode ser classificada como pessimista e desoladora para a juventude, Bauman traz a indagação quanto à transição para a fase adulta e continuidade intergeracional: “E a sociedade em que terão que assumir, mais cedo do que se imagina, as tarefas que os mais velhos deviam assumir e, mal ou bem, o fizeram?” (BAUMAN, 2013, P.47).

A preocupação se justifica pelos índices elevados de desemprego entre os jovens; pela dificuldade de acesso à educação superior na sociedade britânica por causa dos cortes das verbas governamentais destinadas a esse nível de educação, e elevados preços das anuidades de instituições de ensino superior privadas; e

ainda no campo de políticas públicas os jovens não são priorizados, ou melhor, segundo Bauman “não estão mais incluídos no discurso sobre a promessa de um futuro melhor” e acrescenta mais: “os assuntos relacionados à juventude são deixados numa prateleira lateral – ou eliminados da agenda política, social e cultural” (BAUMAN, 2013, p.53). Os jovens ganham algum destaque na sociedade capitalista quando são relacionados ao consumo de massa.

Apesar de Bauman estar trazendo a discussão do contexto da juventude em uma sociedade europeia capitalista desenvolvida que apresenta um contexto histórico, social, cultural diferente da sociedade brasileira é possível estabelecer um paralelo com o que os jovens vivenciam no Brasil. Principalmente em relação à falta ou escassez de políticas públicas voltadas para atender as demandas dessa categoria social.

Mas para não ficar apenas na descrição dos problemas da juventude, Bauman (2014) vê na educação caminhos que auxiliarão os jovens a enfrentar os seus desafios. Porém, uma educação, não no modelo que foi ofertado em épocas anteriores e ainda é ofertado, mas adequado para atender às “exigências” da sociedade atual. Uma educação para os dias de hoje pois,

A forma de vida em que a geração jovem de hoje nasceu, de modo que não conhece outra, é uma sociedade de consumidores e uma cultura “agorista” – inquieta e em perpétua mudança – que promove o culto da novidade e da contingência aleatória. Numa sociedade e numa cultura assim, nós sofremos com o suprimento excessivo de todas as coisas, tanto os objetos de desejo quanto os de conhecimento e com a assombrosa velocidade dos novos objetos de desejo que chegam e dos antigos que se vão (BAUMAN, 2014, p.34).

Mas será que o ideal de educação que se almeja hoje é aquela que consegue adaptar ou treinar os jovens estudantes para viverem em um mundo em constante mudança? Que tipo de ser humano será esse? Como forma didática de explicar o modelo de educação mais adequado para o mundo liquidificado Bauman (2009; 2014) utiliza metaforicamente o exemplo dos mísseis balísticos e dos mísseis inteligentes. Os mísseis balísticos projetados com precisão para alcançar os seus alvos vêm determinados em função das suas características como o formato, quantidade de pólvora, entre outras. Eles se tornaram ineficazes quando os alvos se moviam e não eram visíveis ao atirador.

Então era necessário desenvolver armas mais inteligentes que pudessem mudar de direção em pleno voo e à medida que seus alvos fossem se movimentando o ponto de chegada era também atualizado. Não necessariamente esses alvos eram pré-selecionados, poderiam ser escolhidos durante o voo.

Os lançadores dos mísseis balísticos eram os professores, segundo Bauman (2010; 2014), do “mundo moderno-sólido” e os mísseis, os alunos, que eram projetados para alcançar alvos fixos predeterminados. Por sua vez, os mísseis inteligentes são os alunos de hoje que devem adquirir conhecimentos que os possibilitem rever as suas estratégias constantemente. Dessa forma, para que os jovens estivessem preparados, eles precisariam de instrução e nas palavras de Bauman (2010; 2013) isso significa “conhecimento prático, concreto e imediatamente aplicável” (2013; p.25). Porém, é um tipo de conhecimento que pode ser descartado a qualquer momento. Nesse tipo de educação para um mundo líquido, não há espaço para a forma de ensino tradicional.

Das formulações sobre juventude e educação trazidas por esse autor, interessa aqui pensar os jovens num contexto social mais amplo e imersos em um mundo em transformação, promovida, entre outros fatores, pelo desenvolvimento dos meios de comunicação e em particular, pela *internet*. Juventudes com particularidades distintas de outras gerações, que apresenta a necessidade de repensar o modelo de educação escolar a elas ofertado.

Portanto, entender o que significa ser jovem na sociedade contemporânea é também entender a própria sociedade que tem sido objeto de estudo da Sociologia da Juventude com vasta literatura produzida. A juventude é uma categoria social relevante para compreender os problemas sociais; não é simplesmente uma delimitação etária e tampouco é um grupo coeso ou classe social, uma vez que se reinventa nas suas relações com outras categorias sociais e de acordo com as transformações da própria sociedade.

Para dar conta da diversidade do “ser jovem” e abarcar todas as suas complexidades, o termo juventude é utilizado no plural, juventudes, assim como toda uma corrente de teóricos que trabalha essa temática, - Groppo (2000; 2010); Dayrell, (2003; 2007); Carrano (2008) - pois não existiria uma juventude com características bem definida, homogênea; mas diversas juventudes que são vivenciadas levando-se em consideração vários fatores como, por exemplo, a classe social à qual

pertencem, os aspectos culturais, se está no meio urbano ou rural, entre outros fatores.

Gropo (2000) acrescenta que a juventude pode ser vivenciada diferentemente dentro da mesma classe social e até mesmo num recorte de gênero. Porém, deve ser analisada na sua relação com outras categorias sociais e os condicionantes históricos. A juventude, para ele, é uma representação e uma situação sociocultural simbolizada e vivida com muita diversidade na vida cotidiana, devido à sua combinação com outras situações sociais específicas. É definida também como uma categoria social criada por seus próprios componentes que significam uma série de comportamentos e atitudes característicos do ser jovem; uma categoria social que vai além das definições etárias e se distingue do conceito de classe social. Segundo esse autor, a juventude

[...] torna-se, ao mesmo tempo, uma representação sociocultural e uma situação social [...]. Ou seja, a juventude é uma concepção, representação ou construção simbólica, fabricada pelos grupos ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos. Ao mesmo tempo é uma situação vivida em comum por certos indivíduos (GROPPO, 2000, p.7-8).

Assim como Mannheim (1968), ele acredita que as juventudes exercem fortes influências na sociedade moderna que por sua vez influencia as juventudes numa relação dialética, por isso a categoria social juventude é de extrema relevância para o entendimento das sociedades modernas. Assim, as condições juvenis vão se constituir ou se configurar nas relações entre indivíduos e grupos juvenis, e a sociedade. Segundo Gropo (2010),

Essa concepção “dialética” da condição juvenil demonstra trajetórias de indivíduos e grupos juvenis oscilando no duplo movimento que envolve integração *versus* inadaptação, socialização *versus* criação de formas de ser e de viver diferentes, papéis sociais *versus* identidades juvenis, institucionalização *versus* informalização, homogeneização *versus* heterogeneidade e heterogeneidade, cultura *versus* subculturas. (GROPPO, 2010, p.19)

Por meio da observação das condições juvenis é possível perceber os processos de continuidade e descontinuidade da categoria social juventudes nas suas relações sociais. São processos dinâmicos - e porque não dizer, complexos? - que envolve múltiplas variáveis, onde as juventudes passam a ser vistas não como uma fase transitória, mas sim como uma fase em si mesmo; as rebeldias dos jovens

passam a ser tratadas como culturas juvenis em processo de construção de identidades e promoção da diversidade sociocultural.

Luís Antônio Groppo (2010) faz uma análise sociológica das juventudes, e uma discussão histórica do conceito de juventude e os direcionamentos das pesquisas nessa temática. Para começar existiam dois modelos considerados clássicos de análise sociológica da juventude para conceber a condição juvenil. Um de caráter funcionalista, situado nos aspectos da função/disfunção que a juventude desempenha na sociedade com ênfase na integração social, e o outro, relacionado à ideia de moratória social reformista e desenvolvimentista de transformação social (GROPPO, 2010).

A partir da década de 1970 esses dois modelos são questionados, segundo Groppo, por interpretações sociohistóricas que se assentavam nas transformações promovidas pela fase de desenvolvimento do sistema capitalista como, por exemplo, a composição do espaço-tempo nas relações entre indivíduo e sociedade, e a fragmentação da vida social. Essas mudanças provocaram efeitos nas delimitações entre a infância e a maturidade, com redefinições do tempo de fase da vida e dos papéis atribuídos a cada uma delas. Promoveram ainda a “juvenilização” da vida ligado à sociedade de consumo, ou seja, um estilo de vida, símbolos, e códigos associados à ideia de juventude, apropriados pela indústria cultural.

Outro elemento de oposição às correntes analíticas clássicas, apontado nas pesquisas de caráter sociohistóricas foi a “reprivatização da vida” que dá ênfase à autonomia dos sujeitos na construção dos cursos de suas vidas (GROPO, 2010, p. 14).

Em oposição aos estudos clássicos, o autor mostra que os estudos culturais e sociais das identidades juvenis enfatizavam o aspecto da condição juvenil por meio da experimentação e do tempo presente. No entanto, ele não descarta nenhuma das duas correntes de estudos clássicos ou contemporâneos. Groppo (2010) afirma que para não enviesar para uma concepção de análise microsociológica - como nessa situação - e nem macrosociologia - percebendo apenas os aspectos macros da condição juvenil - deve-se conceber tanto o sistema quanto os indivíduos interligados por um processo de construção dialética. Assim, a condição juvenil se configura na relação sociedade *versus* indivíduos e grupos juvenis. Groppo (2006) define a condição juvenil como uma condição dialética,

[...] marcada pela contradição entre esta tendência poderosa de institucionalização da passagem da infância à maturidade *versus* a expressão – como realidade ou como desejo – de autonomia por parte dos indivíduos e grupos que encaram a juventude de maneiras alternativas (GROPPO, 2006, p. 102)

Outro autor que trabalha com a ideia de condição juvenil é Juarez Dayrell. Para ele a condição juvenil ou a situação vivenciada pelos jovens é constituída em duas dimensões: 1 – pela forma como a sociedade significa essa fase da vida, inserida em um contexto “histórico-geracional”; 2 - e pelo modo como essa condição é vivenciada pelos sujeitos jovens observando-se as diversas variáveis, como por exemplo, o gênero, classe, religião, etnia, entre outros (DAYRELL, 2010).

A condição juvenil vai se constituir, segundo Dayrell, sob influência de múltiplas dimensões como o trabalho, os espaços efetivos de sociabilidade, a relação entre espaço e tempo, as culturas juvenis, os processos de transição para a vida adulta (DAYRELL, 2010).

Juarez Dayrell (2007) faz críticas a respeito das formulações sobre o conceito de juventude que não perceberem os jovens como sujeitos de direitos, sujeitos sociais que constroem um modo particular de ser e viver. Nessas formulações o conceito de juventude é comumente interpretado como momento de transição para a fase adulta, ou seja, uma fase que é uma mera preparação, tirando o foco do presente. Onde “o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das ações no presente” (DAYRELL, 2007, p. 156). A escola incorpora essa compreensão sobre a juventude em suas ações e propostas pedagógicas.

Além da juventude ser conceituada como uma fase de transição para a vida adulta, Dayrell coloca que o conceito de juventude, construído histórico e culturalmente, traz várias concepções: uma visão romantizada do jovem ligada à sociedade de consumo representando as expressões de moda, nas produções artísticas e culturais. Além disso, a concepção de “moratória social”, ou seja, um momento da vida marcado pelos comportamentos desviantes, e na busca do prazer e da felicidade. Também se associa a juventude ao campo da cultura, representado nas produções culturais e espaços de lazer dos jovens.

Porém, para Dayrell (2007), compreender a juventude na sua diversidade exige o desvencilhamento de critérios estanques para a sua definição, e deve levar

em consideração o contexto social dos jovens. Dessa forma, o conceito de juventude para o autor é caracterizado como:

[...] uma parte de um processo mais amplo de constituição dos sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que proporciona. [...] é nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade dos modos de ser jovem existentes (DAYRELL, 2007, p.158-159).

Nessa perspectiva, Dayrell articula a noção de juventude a de sujeito social e isso significa dizer que os jovens constroem significados às coisas e às suas próprias vivências; são capazes de refletir, de indagar, propor e ter suas próprias posições em contextos socioculturais específicos. Além de sujeitos sociais, os jovens são sujeitos de direitos e devem ser encarados dessa forma pelo poder público. Mas, historicamente, as políticas públicas voltadas à juventude não são prioridade, o que leva muitos jovens a não terem acesso a bens materiais e culturais (DAYRELL, 2010). Portanto, são necessárias políticas públicas que tomem os jovens como sujeitos de direitos e valorizem as suas potencialidades para que empreendam com êxito os seus projetos de vida.

Assim como Dayrell, Carrano (CARRANO; DAYRELL, 2013) compartilha da definição da juventude enquanto uma condição social e uma representação construída historicamente, tendo em vista o contexto social e cultural dos sujeitos. As representações sobre a juventude, e a posição social dos jovens ganham características distintas, tendo em vista as condições materiais e simbólicas vivenciadas nessa fase da vida. É, pois, uma categoria social dinâmica e heterogênea que se modifica no curso das transformações da própria sociedade. Para eles,

A categoria juventude é parte de um processo de crescimento totalizante que ganha contornos específicos no conjunto de experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Isso significa entender a juventude mais amplamente e não como um momento de preparação que será superado quando se entrar na fase adulta (DAYRELL; CARRANO, 2014, p.111).

Esses autores apontam que a construção do conceito de juventude passa primeiramente por reconhecer as representações produzidas sobre os jovens. Na

maioria das vezes, essas representações são negativas – em que os jovens são vistos como problema, não são levados a sério em nossa sociedade e, além disso, são colocados numa fase de transição para a fase adulta, negando assim o presente, as suas identidades e vivências. As pesquisas sobre juventude devem levar em conta as especificidades, os contextos históricos, sociais e culturais distintos (CARRANO; DAYRELL; 2013; 2014).

Paulo Carrano (2008) traz no seu texto *Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades*, elementos para a compreensão dos contextos culturais vivenciados pela juventude. O autor procura respostas para a causa dos desencontros de comunicação entre os sujeitos escolares e a instituição escolar, que para ele está principalmente na incompreensão sobre os espaços culturais e simbólicos dos jovens alunos. É importante entender que os jovens têm acesso a outros espaços formativos como os meios de comunicação (CARRANO; 2008).

De acordo com esse autor, a escola deve instituir práticas produtoras de sentido da presença do aluno na escola, enxergar os jovens como sujeitos de direitos e de cultura, vê-los nas suas relações e modos de agir, de construir suas identidades fora da escola, de identificar os grupos com os quais os jovens se identificam, desmontar as pré-noções e representações dominantes sobre os alunos. Ou seja, estudar a juventude significa perceber a multiplicidade de fatores do ser jovem individual e coletivamente, tanto os positivos quanto os negativos.

Sendo assim, as juventudes devem ser compreendidas na sociedade contemporânea, segundo Carrano (2008), tendo em vista as transformações econômicas e sociais, assim como as novas formas de sociabilidades e identidades coletivas juvenis advindas dessas mudanças. Para ele, o conceito de juventude ou o ser jovem se modifica historicamente; hoje, nas sociedades capitalistas ocidentais os jovens são vistos como sujeitos de direitos e de consumo.

Para Carrano, os jovens recebem espaços da cidade prontos e sobre eles elaboram territórios que passam a ser a extensão dos próprios sujeitos. Os jovens estudantes criam símbolos, ou representações simbólicas que refletem a identidade de grupo. Porém, no espaço escolar isso é invisibilizado pelos professores, direção, coordenação e muitas vezes acabam proibindo o uso de signos que por sua vez representam a subjetividade dos jovens alunos, por exemplo a proibição do fone de ouvido, o celular, a calça rasgada ou customizada no ambiente escolar, onde impera

sempre a padronização e a uniformização. Portanto, a escola precisa ser repensada e reestruturada para possibilitar a vivência das múltiplas culturas juvenis que os jovens trazem consigo ou constroem nas suas relações dentro e fora da escola. Para Carrano (2008),

Ao se abrir ou ser aberta por práticas coletivas juvenis, que penetram em seus tempos e espaços administrativo-pedagógicos, em geral fechados e pouco tolerantes ao diverso, a escola pode se perceber desorganizada e despreparada ou mesmo se enxergar em situação de possibilidade de reorganizar seu cotidiano institucional - em geral orientado para a uniformização e o anonimato – em novo território onde as identidades juvenis possam encontrar espaço para o diálogo (CARRANO, 2008, p.192).

Para que isso seja possível, primeiro a escola precisa se abrir ao diálogo e conhecer os seus alunos, pois, parte dos problemas enfrentados em sala de aula é fruto das incompreensões das culturas juvenis dos alunos, do desconhecimento dos contextos não escolares, do cotidiano fora da escola, e dos processos mais amplos de socialização.

Levando-se em consideração essa multiplicidade de realidades vivenciadas pelos jovens, Carrano (2008) afirma que os processos de transição de um ciclo da vida para outro acontecem de maneira diversificada em uma dada sociedade e até mesmo de uma sociedade para outra, pois “as sociedades estabelecem acordos intersubjetivos que definem o modo como o juvenil é conceituado ou representado (condição juvenil)” (CARRANO, 2008, p. 195). Esse processo não é mais linear; é marcado pela descontinuidade que constitui segundo o autor uma das marcas da juventude na contemporaneidade.

Segundo Carrano (2008), os educadores devem estar atentos a essas questões uma vez que a escola pública atende jovens majoritariamente de classes sociais menos favorecidas na sociedade. Para esse público, as formas de transição para a fase adulta acontecem, conseqüentemente, de diferentes maneiras como, por exemplo, os jovens das classes populares que adquirem obrigações típicas da vida adulta, como a necessidade de trabalhar cada vez mais cedo por uma questão de sobrevivência.

Outra crítica tecida por Carrano (2008) é que as instituições públicas (não só elas) de ensino são caracterizadas por adotarem modelos de currículo com conteúdos formais que não despertam o interesse do aluno, por isso precisam reorganizar os seus currículos tornando-os mais flexíveis para proporcionar um novo

modelo de educação baseado no reconhecimento dos jovens enquanto sujeitos sociais e culturais de múltiplas trajetórias. Em termos de estrutura e organização interna as escolas também não proporcionam espaços para o desenvolvimento da sociabilidade dos alunos.

Diante da diversidade do ser jovem e aluno hoje, Carrano (2008) elenca as tarefas primordiais que a escola é chamada a desempenhar na contemporaneidade. Uma das tarefas a ser desempenhada pela escola é “educar para que os sujeitos reconheçam a si mesmos e aos outros”. É educar para o reconhecimento e respeito às diferenças por meio do diálogo, estabelecer uma linguagem comum para, dessa forma, equacionar a crise de sentidos entre jovens, a escola e mundo adulto. Tanto Dayrell (2010) quanto Carrano (2008) acreditam que há uma crise de sentidos entre escolas e as juventudes que a frequentam. Uma crise que contribui para a evasão e a repetência escolar, e não pode ser mais adiada ou negligenciada.

A crise na relação entre a escola e a juventude e a construção da identidade foi objeto de estudo de Marília Sposito na segunda metade da década de 1990. A escola teria perdido o sentido para os jovens alunos por não adotar práticas educativas geradora de significado; pela ausência de projetos culturais; por não trazer para a escola as práticas culturais não escolares vivenciadas pelos alunos; e por não ouvi-los e encará-los como interlocutores válidos no processo educativo (SPOSITO, 1996).

Os jovens enfrentam também, segundo Sposito, crise na construção de suas identidades juvenis, pois a sociedade cria e difunde estereótipos sobre eles, muitas vezes negativos, que acabam sendo incorporados, afetando dessa forma a constituição das suas identidades. Porém, essa autora percebe os momentos de crise como possibilidades de reflexão e de mudanças.

Sposito (1996) trabalha com a ideia de juventude como uma construção histórica, social e relacional que se constitui nas relações com o mundo adulto de aproximação, e do mundo infantil de afastamento, portanto é uma fase de transição entre a infância e a vida adulta. Aponta ainda que a delimitação etária entre uma fase e outra vai depender dos processos históricos de desenvolvimento de cada sociedade.

Porém, ela reconhece que a questão da transição dos jovens para a fase adulta tem sido objeto de críticas fundamentadas em dois pontos: o primeiro por caracterizar a fase vivenciada pelos jovens como um processo de indefinição para

eles, pois não são nem adultos e nem crianças. Além disso, pelo fato de ser considerada uma fase passageira, implica na falta de atenção dada a essa fase pelo poder público; o segundo ponto considera a juventude como uma fase de subordinação em relação à fase adulta marcada por instabilidades e crises (SPOSITO; 2002).

Um ponto de convergência na categorização do termo Juventude entre Sposito, Carrano, Dayrell e Groppo é considerar segundo Peralva (1997) a juventude como uma construção social e uma representação. Portanto, é um conceito dinâmico que se modifica no curso das transformações da sociedade. Esses autores compartilham também da prerrogativa de que para compreender as diversidades das juventudes, é necessário inserir novas categorias analíticas (como as questões de gênero e etnia) ou múltiplas dimensões (como o trabalho, as culturas juvenis, por exemplo). Dayrell e Carrano (2014) acrescentam ainda a dimensão territorial, pois as características dos territórios influenciam nos modos de ser e viver a juventude, esses lugares são significados pelos jovens e transformado em espaços de interações afetivas e simbólicas.

Nas suas pesquisas sobre a relação entre juventude e escola, Sposito busca resgatar o ponto de vista dos sujeitos, pois historicamente foi negado. No campo da formulação e execução de políticas públicas voltadas à juventude, os jovens também não são ouvidos. Dessa forma, “os jovens devem ser tratados como sujeitos dotados de autonomia e como interlocutores ativos na formulação, execução e avaliação das políticas a eles destinadas” (CARRANO; SPOSITO, 2003, p.37). As políticas de juventude no Brasil são caracterizadas segundo Carrano e Sposito (2003), por ações desarticuladas, desorganizadas e os ministérios governamentais responsáveis pelos programas e ações se ocupavam de aspectos diferentes pautados em dois conceitos: protagonismo juvenil e jovens em situação de risco, que foram frutos de reivindicações e não com base em estudos.

Apesar desses autores terem realizado um balanço das políticas públicas e programas para a juventude no período de 1995 a 2002, os resultados desse levantamento mostram que pouco se avançou desse período até a atualidade. Assim como acontece hoje, os programas e ações desenvolvidas no âmbito federal foram efetivados sem o devido planejamento, sem articulação uns com os outros, sem avaliação, onde os municípios aderem sem questionamentos para obter a liberação de verbas (SPÓSITO; CARRANO, 2003).

Nota-se que há um longo caminho a ser percorrido para que de fato os jovens sejam tratados como sujeitos de direitos no Brasil e que haja a efetiva participação democrática das juventudes na formulação das políticas públicas - inclusive educacionais - voltadas para essa categoria social. Portanto, o estudo das juventudes envolve múltiplas questões e categorias analíticas que devem ser analisadas.

Como a literatura sobre juventude é extremamente vasta, e tendo em vistas as delimitações dessa pesquisa, os autores selecionados contemplam o objetivo de traçar essa breve conceituação sobre o conceito de juventude. A figura abaixo traz algumas palavras-chave que remetem aos conceitos de juventudes construídos pelos autores referenciados acima. Ilustram a forma como os jovens são vistos nessa pesquisa:



Figura 4 – Panorama do conceito de juventude

Portanto, o conceito de juventudes é compreendido nessa pesquisa, e elaborado a partir das contribuições dos teóricos discutidos acima, como uma categoria socialmente construída, um tipo de representação social que é influenciada por aspectos sociais, culturais, e pelas características territoriais; um conceito produzido com muita diversidade em uma fase da vida vivenciada por jovens que devem ser reconhecidos enquanto sujeitos culturais e de direitos.

4. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Esta seção traz a discussão do conceito de representações sociais elaborado por Serge Moscovici (1925-2014) em sua importante obra, *A Psicanálise, sua imagem e seu público*, publicada originalmente em 1961, que extrapola as esferas da Psicologia Social e é muito utilizado pelas Ciências Sociais, mais acentuadamente nas duas últimas décadas. Em seguida, é feito um contrapondo entre o conceito de representações sociais de Moscovici e o conceito de representações coletivas de Émile Durkheim.

Moscovic tem como referência para a elaboração da Teoria das Representações Sociais as formulações de Émile Durkheim sobre as representações individuais e coletivas, mas traz um maior dinamismo e flexibilidade mostrando como os indivíduos constroem as representações sociais cognitivamente e socialmente. Para Moscovici (2015, p. 41) as representações sociais são criadas no “decurso da comunicação e da cooperação”, depois de criadas elas não se tornam estáticas ou permanentes, elas circulam, “ganham vida própria” e podem ser substituídas e dar lugar a outras representações.

Essa teoria ganhou repercussão nas diversas áreas do conhecimento, principalmente nas Ciências Humanas, por várias razões, uma delas está relacionada à constituição de um referencial teórico que aborda os fenômenos das representações sociais de maneira contextualizada. Além disso, ela resgata a noção de sujeito como ator social que constrói a sua realidade sob influência do contexto social em que vive (ALBA, 2014). Por isso a escolha de se trabalhar com a Teoria das Representações Sociais elaboradas por Serge Moscovici nesta pesquisa.

É uma teoria importante que pode auxiliar nas reflexões acerca das juventudes na sociedade contemporânea, e especificamente nesse trabalho, onde

busca-se perceber e analisar as representações sociais dos jovens alunos sobre o ensino de Sociologia com o propósito de refletir sobre a maneira como está se dando esse ensino; se está cumprindo a sua missão e como são as práticas docentes, com enfoque nas relações cotidianas no ambiente escolar e sua relação com a sociedade.

Diante da diversidade que as juventudes apresentam, a Teoria das Representações Sociais parece apropriada para investigação com jovens, uma vez essa teoria, “toma como ponto de partida a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda a sua estranheza e imprevisibilidade” (MOSCOVICI; 2015, p.79). O objetivo da teoria seria entender como os sujeitos sociais constroem na diversidade um mundo “estável” e “previsível”.

O conceito de representações sociais se situa entre a inter-relação de conceitos sociológicos e psicológicos. Mas o que são representações sociais, conforme Moscovici?

As representações sociais são entidades quase tangíveis, elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. Nós sabemos que elas correspondem dum lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro lado, à prática específica que produz essa substância, do mesmo modo como a ciência e o mito correspondem a uma prática científica ou mítica (MOSCOVICI, 1961, p.40).

Elas são possíveis de ser observadas e estudadas porque estão nos discursos e na maneira como as pessoas interpretam e significam a realidade cotidiana; é um conhecimento do senso comum. Para Denise Jodelet (2001) que foi uma grande propagadora das ideias e da obra de Moscovici para vários países, inclusive o Brasil, as representações sociais “são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens mediáticas, cristalizadas em condutas e organizações materiais ou espaciais” (JODELET, 2001, p.17-18). Segundo essa autora, a representação social

[...] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, essa forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida

social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (JODELET, 2001, p.22).

Por meio das representações sociais os indivíduos interpretam o mundo, dão significados às coisas e estabelecem as suas relações cotidianas. Portanto, as representações sociais são construídas na interação social e pode-se dizer até que são lentes através das quais os indivíduos significam as suas ações. As representações sociais são criadas, segundo Jodelet (2001), pela necessidade que os sujeitos têm em compreender o mundo à sua volta, de se posicionar, de se comportar e se relacionar na vida cotidiana. E acrescenta ainda que as representações sociais, “[...] nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões” (JODELET, 2001, p. 18).

Os estudos com base na Teoria das Representações Sociais se atêm à formação das explicações produzidas pelo senso comum e não as formas de saber mais estruturadas e elaboradas por meio da interação social (RÊSES, 2004). Esse estudo se justifica porque é uma forma de conhecimento do senso comum que se distingue naturalmente do conhecimento científico e traz aspectos dos processos de interação social, da maneira como os sujeitos sociais significam o mundo a sua volta, interpretam, orientando as condutas e comunicações sociais.

As representações sociais são partilhadas e recebem a influência das especificidades dos grupos que a compartilham, devendo, pois, ser observada a inserção social dos indivíduos. Dessa forma, como já foi pontuado nesse trabalho, as representações sociais não devem ser observadas de maneira isoladas do contexto social na qual elas são construídas e socialmente compartilhadas.

Existem representações que são mais dominantes, podem ser influenciadas por uma ideologia dominante ou surgir e ser definida pela própria estrutura social. Dessa forma, o estudo das representações sociais e os processos de interação e compartilhamento delas tem que ser feito observando fatores como o lugar, a posição social que os indivíduos ocupam, as normas institucionais as quais elas estão relacionadas.

No prefácio da 2ª edição do livro *“Teoria das Representações Sociais: 50 anos”*, publicado em comemoração aos 50 anos da obra de Serge Moscovici *“A Psicanálise, sua imagem e seu público”* que inaugura a Teoria das Representações

Sociais, Ricardo Vieiralves de Castro aponta para o caráter dinâmico das representações

As representações sociais são tão conservadoras quanto inovadoras, estruturadas com uma lógica singular que permite a um determinado grupo social compreender o mundo que o rodeia e lidar com os problemas que nele identifica. É, pois, um saber que organiza um modo de vida e que, por isso mesmo, adquire dimensão da realidade (CASTRO, 2014, p. 12).

Para Serge Moscovici, existem dois universos de pensamento: os universos consensuais e os reificados. No campo dos universos consensuais os indivíduos interagem, buscam soluções para os seus problemas por meio do conhecimento do senso comum. Os universos reificados correspondem ao domínio do conhecimento científico; neles a participação dos sujeitos é determinada pela competência adquirida, ou seja, é condicionada pela sua qualificação. No entanto, esses dois universos não são isolados entre si.

O conhecimento científico transita do universo reificado para o consensual, e na sociedade contemporânea esse processo é mais rápido em função das transformações dos meios de comunicação que proporcionaram maior divulgação do conhecimento com o advento, por exemplo, da *internet*. De acordo com Moscovici (2015) é nesse processo de transição do conhecimento científico do mundo reificado para o cotidiano, que surgem as representações sociais. Ou seja, os fenômenos da representação social são construídos nos universos consensuais do pensamento. Ele se empenhou em estudar esse processo na França da década de 1950, em diferentes grupos sociais, procurando compreender como se dava a incorporação de conhecimentos próprios da Psicanálise nesses grupos (RÊSES; SANTOS; RODRIGUES, 2016).

Uma pergunta que Moscovici se faz é: por que nós criamos as representações sociais? A resposta elaborada por ele é que elas são criadas para “tornar familiar algo não familiar” (MOSCOVICI, 2015, p. 54). Em outras palavras, os sujeitos sociais estão construindo representações de algo novo, “não familiar”, que penetra em seu universo, para familiarizá-lo e permitir assim a interação e a comunicação social. Esse processo de construção de representações ocorre, segundo o autor, por meio de dois conceitos: a ancoragem – onde o indivíduo vai se pautar à luz de uma espécie de quadro de referência. Segundo Moscovici (2015, p. 61), “Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa” que aparece como

estranha e perturbadora. O que de início é estranho passa a ser classificado, representado, de acordo com categorias já construídas, que fazem parte do universo familiar.

O segundo caminho pelo qual as representações se formam, e que segundo Moscovici é mais comum do que a ancoragem, denominado de objetivação; é o processo por meio do qual o indivíduo materializa o abstrato no seu cotidiano de acordo com as suas necessidades práticas. Nas palavras do autor, “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2015, p.72).

Como forma de exemplificar o modo como ocorre a objetivação, Moscovici traz como exemplo a comparação feita de Deus à figura de um pai. O que era abstrato e invisível passa a ser visível em nossas mentes. Em um dos grupos de discussão realizados com os jovens estudantes do Ensino Médio sobre o componente curricular de Sociologia, uma participante objetiva a ideia do que seria a Sociologia para ela. A discussão era como eles explicariam o que é a Sociologia para alunos do 9º ano do fundamental II, que nunca tiveram contato com essa disciplina. A fala da estudante CS do Grupo de discussão 02 foi a seguinte: “Eu acho que a Sociologia é uma matéria que tira as pessoas sabe, do senso comum, como é que eu posso dizer, é como se fosse uma Wikipédia”.

De acordo com Moscovici (2015, p.48), “As representações corporificam ideias em experiências e interações em comportamento”. A ideia que parecia vaga da Sociologia na fala da estudante é objetivada quando se compara ao Wikipédia. A estudante quis dizer que a Sociologia traz conhecimentos e respostas para as questões do dia a dia. Algo que eles utilizam no dia a dia para compreender a sociedade em que vivem.

4.1 Representações coletivas versus Representações Sociais

As representações sociais se baseiam no dito: “Não existe fumaça sem fogo”. Quando nós ouvimos ou vemos algo nós, instintivamente supomos que isso não é casual, mas que este algo deve ter uma causa e um efeito.

Serge Moscovici

A Teoria das Representações Sociais (TRS) compartilha de uma origem epistemológica que é o conceito de Representações Coletivas de Durkheim (1989). Contudo, Moscovici (2015) trouxe críticas a Sociologia na forma como ela lidou historicamente com as representações sociais desde Durkheim. A Sociologia segundo ele não se importou em estudar como essas representações funcionavam e nem como elas eram construídas, ou seja, “não se importava com a sua estrutura ou com a sua dinâmica interna”. Portanto, a TRS “se propõe a considerar como um fenômeno o que antes era considerado um conceito” (MOSCOVICI, 2015, p. 45). O que antes era visto como estático agora é visto como algo dinâmico.

De acordo com a Teoria das Representações Sociais interessa saber não só as representações, mas a maneira como elas são construídas a partir das próprias experiências dos sujeitos, estabelecendo um vínculo entre o individual e o coletivo: “[...] trata-se de estudar como o social se manifesta nas representações que as pessoas elaboram em suas vidas diárias, e a compartilham com os outros” (ALBA, 2014, p.531).

Conforme Moscovici, Durkheim compreende as representações que ele denominou de coletivas como formas estáveis da inteiração coletiva, e servem para integrar a sociedade. Para Durkheim as representações coletivas são exteriores aos indivíduos, exercem coerção sobre eles e funcionam como mecanismos de ordenamento e coesão social. São, portanto, fatos sociais, objeto de estudo da Sociologia. Na sua análise, Durkheim define as representações coletivas com fatos sociais que expressam as formas como as pessoas em sociedade entendem o mundo à sua volta. O conceito de representações coletivas é analisado por ele na relação entre indivíduo e sociedade. Durkheim faz uma definição do que são as representações coletivas em sua obra *As Formas Elementares da Vida Religiosa*:

As representações coletivas são o produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo; para produzi-la, uma multidão de espíritos diversos, associaram, misturaram, combinaram suas ideias e seus sentimentos; longas séries de gerações acumularam aí a sua experiência e o seu saber. Uma intelectualidade muito particular, infinitamente mais rica e mais complexa que a do indivíduo aí está como que concentrada (DURKHEIM, 1989, p.45).

As representações coletivas são fruto das relações sociais, são produções sociais; servem como imperativo para a manutenção da ordem social que era a preocupação de Durkheim, ou seja, ele não estava interessado em explicar como

essas representações se formam e sim o poder que elas têm de integrar e conservar a sociedade. Quando formadas na coletividade, elas ultrapassam as representações individuais (para Durkheim um campo de estudo da Psicologia) e ganham autonomia. Assim,

[...] as representações coletivas sintetizam o que os homens pensam sobre si mesmos e sobre a realidade que os cerca. É, portanto, inicialmente, uma forma de conhecimento socialmente produzida. Resultado de esforço coletivo, elas emancipam-se das representações individuais, pautam novas ações e demonstram a existência da sociedade. As representações são coletivas e, portanto, não podem ser simplesmente reduzidas aos indivíduos. Sendo fruto da interação e dos laços sociais que os homens estabelecem entre si, elas os ultrapassam, adquirindo realidade e autonomia próprias (OLIVEIRA, 2012, p.71).

Mas na forma como foram elaboradas por Durkheim naquele contexto histórico, essas representações ganhavam vida própria, eram estáticas e pré-estabelecidas. Para ele, as representações coletivas deveriam ser estudadas como eventos sociais separados dos indivíduos. Já Moscovici (2015) focaliza a sua atenção na construção do pensamento social, na maneira pela qual os indivíduos constroem teorias ingênuas da realidade para interpretar o mundo a sua volta, a partir das noções socialmente compartilhadas, que servem como guia de ação, comunicação e interação com os outros.

Moscovici vai além do conceito de representações coletivas de Durkheim pois focaliza na maneira como as representações sociais são construídas socialmente e busca compreender a sua gênese e o seu funcionamento. Ele recuperou a noção de sujeito como ator social que age pautado por um sistema de representações e pode ser percebido não apenas nas produções sociais macro como a religião, o mito, as crenças, como também nos gestos, nas relações sociais cotidianas. As representações sociais “tem uma função constitutiva da única realidade que experimentamos e na qual a maioria de nós se move” (MOSCOVICI, 1961 p. 26 e 27).

Assim como Durkheim, Moscovici concebe as representações - coletivas, para o primeiro, e sociais para o outro - como prescritivas, impondo-se sobre os indivíduos “com uma força irresistível”, por outro lado para Moscovici essas representações não são estáveis, possuem dinamismo e podem ser “re-pensadas, re-criadas e re-apresentadas” nos processos de interação e comunicação social. (MOSCOVICI, 2015, p.37).

A mudança do termo coletivas para sociais feita por Moscovici procurou estabelecer primeiramente a distinção de um termo ou conceito utilizado para compreender as sociedades “primitivas”, para uma sociedade moderna dinâmica que Moscovici estudou. Além disso, Moscovici explica que

[...] se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento exploratório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito e religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados, São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e se comunicar – um modo que cria tanto a realidade quanto o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo” (MOSCOVICI, 2015, p. 49).

E não somente o indivíduo, mas as sociedades pensam e constroem coletivamente as realidades que os seus membros conhecem. Moscovici rompe com o dualismo entre senso comum e o pensamento erudito, conferindo um novo valor ao pensamento social.

4.2 Mapeamento de dissertações que abordam o Ensino de Sociologia na perspectiva dos estudantes

Apesar dos avanços na produção científica e em materiais didáticos voltados para o Ensino de Sociologia no Ensino Médio, ainda são insuficientes para oferecer ao professor um aporte teórico e de práticas que o auxiliem em sala de aula. Sobre a temática dessa dissertação foram encontradas apenas quatro dissertações de mestrado, e nenhuma tese de doutorado, em consulta ao banco de teses e dissertações da CAPES em junho de 2018 (na primeira busca) e em fevereiro de 2020. Não foi mapeado o número de artigos publicados sobre as representações sociais ou percepções dos estudantes a respeito do ensino de Sociologia.

Das quatro dissertações encontradas, é importante registrar que uma foi realizada no Distrito Federal, outra em São Paulo, e duas no Sul do país. Nenhuma na região Nordeste, o que mostra a pertinência da presente dissertação e a necessidade de identificar e analisar as representações sociais dos estudantes sobre o ensino de Sociologia em outros contextos, com trajetórias distintas de inserção.

Na análise das dissertações encontradas, foi possível perceber que a Sociologia escolar tem conseguido cumprir o seu papel nessa etapa de ensino, mas que essa análise deve levar em consideração aspectos como o meio no qual os jovens estudantes estão inseridos; se estudam em escola pública ou privada; a organização da escola; a formação do professor; a série em que estuda; ao contexto de enfrentamentos políticos para a permanência da Sociologia escolar e uma série de outros fatores. As representações sociais não devem ser analisadas fora de contexto ou associadas apenas a fatores internos da escola.

A primeira dissertação de mestrado apresentada na temática aqui abordada, com o título **... E com a palavra os alunos: Estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino Médio**, foi realizada por Erlando da Silva Rêses no ano de 2004, no Distrito Federal. Essa foi uma pesquisa pioneira que focaliza o papel da Sociologia no Ensino Médio na perspectiva dos estudantes.

O objetivo de Rêses era identificar quais as representações sociais da disciplina de Sociologia na formação dos jovens e como o aluno percebe o papel dessa disciplina em sua formação escolar. Essa era uma preocupação que se apresentava ao autor uma vez que a Sociologia como disciplina escolar, no Distrito Federal, tinha passado a ser obrigatória nas três séries do Ensino Médio a partir do ano 2000.

O autor trabalha como técnica de pesquisa os grupos focais que segundo Celso Sá (1998), é a técnica preferida entre os pesquisadores que optam por trabalhar com a teoria das representações sociais, pois simula as conversações espontâneas dos participantes. Foram selecionados na pesquisa em discussão 79 estudantes de escola pública que cursavam a 3ª série do Ensino Médio, por terem uma experiência maior com a disciplina em questão.

Além da série em que estuda, o autor selecionou os alunos pelo critério de segmentação por locais de moradia, ou seja, alunos do assentamento de Santa Maria e os que residiam na Região Administrativa de Brasília, com o intuito de analisar se haveria pontos em comum nas representações sociais dos estudantes em função desses contextos sociais distintos.

Rêses constatou a partir da análise das falas dos grupos focais que os estudantes percebem a importância da Sociologia na sua formação escolar e que os conhecimentos dessa disciplina ajudam na compreensão das relações sociais e da

sociedade, e são aplicáveis no cotidiano. Os resultados mostraram também, na perspectiva dos alunos, que a Sociologia contribuiu para a construção do senso crítico e para o exercício da cidadania.

Mas o autor identificou também diferenças entre os dois grupos (estudantes da periferia ou da região administrativa de Santa Maria, e o grupo de estudantes da região Asa Norte de Brasília) que são evidenciadas nas representações sociais construídas por eles. Para o primeiro grupo, os discursos em torno do ensino de Sociologia foram que era uma disciplina pragmática, em que os conhecimentos poderiam ser rapidamente aplicados no dia-a-dia deles, e contribuía para uma maior conscientização política deles. As falas se ancoravam mais, segundo o autor, na necessidade de intervenção da realidade social explicado pelas condições socioeconômicas precárias dessa região.

No grupo de estudantes que residem na região da Asa Norte, as representações se ancoram na realidade vivenciada: eles tinham acesso a bens culturais e sociais que os primeiros não dispunham. Sendo assim, os discursos giraram em torno de perspectivas para o futuro como o ingresso em uma Universidade, além de preocupações em torno da escola e com o funcionamento dela.

No trabalho intitulado ***O Papel da Sociologia na Formação do Jovem: perspectivas dos estudantes***, publicado em 2012, realizado por Neide Lima Moura, a avaliação também é positiva com relação à disciplina, pois contribuiu para a formação mais crítica dos estudantes, através de uma reflexão mais ampla acerca de temas como política, desigualdades sociais, mudanças no mundo do trabalho, e da realidade social na qual os jovens estão inseridos.

Essa autora não trabalha com representações sociais, mas busca discutir o papel da Sociologia na formação do jovem no Ensino Médio, e sua contribuição para o aprimoramento do educando como pessoa, “incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico, preparando-o para o exercício da cidadania” (MOURA, 2012, p.11). Para esse propósito, Moura realiza grupos focais e história oral temática com jovens concluintes do Ensino Médio no ano de 2011 de duas escolas (uma escola pública e outra privada) da região norte da capital paulista. Ao todo foram quatro grupos focais, dois em cada escola, totalizando 42 estudantes; na escola pública, a professora era licenciada em Ciências Sociais e na escola privada o professor tinha formação em Filosofia.

Ela estabelece duas hipóteses iniciais no seu trabalho: A primeira hipótese é que quando a disciplina de Sociologia é ministrada por professores formados em Ciências Sociais ou Sociologia, ela possibilita ao jovem estudante uma compreensão mais ampla da realidade social “despertando o interesse pela atuação política, reconhecimento e participação nos movimentos sociais como forma de defesa e conquista de direitos”. A segunda hipótese é que quando a disciplina é ministrada por professores de outras disciplinas da área de Ciências Humanas não tem o mesmo resultado, e, portanto não possibilita a compreensão mais ampla da sociedade e nem maior reflexão dos temas abordados pela Sociologia (MOURA, 2012, p. 12-13).

Os resultados da pesquisa mostraram que, tanto na escola pública quanto na escola privada, a disciplina Sociologia teve um papel importante na formação dos jovens, mas segundo Moura, na escola privada os sujeitos viam essa disciplina como responsável pelo estudo e compreensão da sociedade sem aprofundamento e sem relacionar a temas e conceitos próprios da Sociologia.

Nas duas escolas pesquisadas foi constatado maior criticidade por parte dos alunos e a necessidade de defenderem os seus pontos de vista, assim como o respeito ao outro e à diversidade. Isso mostra que a Sociologia está conseguindo cumprir o seu papel de preparação para o exercício da cidadania e para a formação dos sujeitos conscientes do seu papel na sociedade. São resultados que contribuem para desmistificar o discurso corrente de que a Sociologia enquanto disciplina não é valorizada pelos estudantes e não desempenha uma contribuição importante na formação desses jovens enquanto sujeitos de direitos.

Já o trabalho intitulado **“As representações dos professores e estudantes sobre a Sociologia no Ensino Médio: investigando as comunidades virtuais do Orkut”**, de Alexandra Garcia Mascarenhas, observou-se uma análise negativa da representação social principalmente por parte dos alunos sobre o ensino de Sociologia. Essa autora analisou os discursos de estudantes em comunidades virtuais do Orkut de Pelotas, Rio Grande do Sul, com o objetivo de entender as representações deles sobre a Sociologia no Ensino Médio. Procurou identificar os enunciados que expressam os motivos dos estudantes gostarem ou não gostarem da disciplina e as causas que justificam as representações construídas por eles.

Na análise dessa autora, as representações dos estudantes indicavam a falta de utilidade dos conhecimentos sociológicos para a vida deles, para o trabalho e

para o vestibular e o ENEM, e que os conteúdos dessas disciplinas não tinham função dentro do processo educativo. Essas representações retratavam o discurso que a autora denominou de “Racionalidade Instrumental da Educação”, ou seja, a utilidade prática dos conhecimentos próprios da Sociologia escolar (MASCARENHAS, 2012, p.117).

Mascarenhas observou ainda que muitas das representações que os estudantes construíam a respeito da Sociologia estavam relacionadas à maneira como a escola tratava a disciplina. Pra ela, os alunos estavam em um contexto na qual a disciplina Sociologia era desvalorizada e isso acabava influenciando nas representações sociais, pois “o sentido dado aos estudantes a respeito da Sociologia, é oriundo de suas práticas, de suas vivências, das trocas de significados compartilhados por eles” (MASCARENHAS, 2012, p.117).

Os estudantes estavam inseridos, segundo a autora, em ambientes escolares onde essa disciplina não tinha o mesmo peso das demais do currículo; e os professores de outras áreas complementavam a carga horária com o componente curricular Sociologia. Esse contexto influenciava a percepção dos estudantes, e deve-se ressaltar ainda que a autora desenvolve a sua pesquisa entre os anos de 2011 e 2012, poucos anos após a Lei de obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio que foi sancionada em 2008, portanto a Sociologia ainda estava tentando demarcar o seu espaço nessa etapa de ensino.

A autora observa que a Lei nº 11.864 não garantiu a presença de professores formados na área e nem a carga horária ideal para que os(as) professores(as) de Sociologia pudessem desenvolver a contento o seu trabalho, portanto esses eram fatores que interferiam diretamente no modo como os estudantes representavam o ensino de Sociologia. Outra questão levantada pela autora foi que a forma como as aulas eram ministradas pelo (a) professor(a) também era fator decisivo na análise das representações sociais dos estudantes.

Da mesma forma que Mascarenhas (2012), Soldan (2015) constatou que as representações sociais dos alunos são influenciadas pela figura do(a) professor(a) somada à organização da rotina escolar. Tabata Larissa Soldan desenvolveu uma dissertação de mestrado intitulada ***A Construção de um saber que se dá em interação: uma análise de representações sociais da Sociologia escolar***, em uma escola pública da cidade de Curitiba – PR, em que procurou compreender por

meio de um estudo de caso como os (as) estudantes dessa escola interpretavam a Sociologia escolar.

Com esse intuito, Soldan (2015) observou as aulas de Sociologia de uma professora dessa escola nas três séries do Ensino Médio e posteriormente realizou grupos focais com os estudantes. A autora se inspira nos trabalhos de Mário Bispo dos Santos (2002) e Erlando da Silva Rêses (2004) citado acima; o primeiro abordou as representações sociais na perspectiva dos professores sobre a disciplina de Sociologia e o segundo realizou essa análise na perspectiva dos estudantes.

A inquietação dessa autora era em compreender as representações sociais sobre o ensino de Sociologia naquela realidade selecionada. De início, partiu do pressuposto de que os alunos representariam a Sociologia como uma disciplina voltada à preparação do jovem estudante para o exercício da cidadania e, portanto, mais “normatizadora e menos científica”, mas a autora constatou que a Sociologia estava no mesmo patamar das outras disciplinas, ou seja, os estudantes atribuíam a mesma importância à Sociologia em relação às outras disciplinas. Isso para ela se mostrou como positivo pelo fato de não haver uma diferenciação ou hierarquização entre as disciplinas do currículo. Além disso, a Sociologia não aparecia nas representações sociais dos estudantes como “menos científica”; muito pelo contrário, quando os alunos iam falar da Sociologia eles acionavam conceitos e conteúdos trabalhados na sala de aula.

Para Soldan (2015, p.94) os estudantes, “[...] compreendem que a Sociologia traz uma visão diferente sobre a sociedade e, utilizando ou não da palavra, parecem compreender que isso se dá porque ela é uma ciência”. Essa pesquisa mostrou que a Sociologia traz uma nova visão do cotidiano, os estudantes questionam mais a realidade à sua volta, e influencia no modo como eles passaram a se expressar.

De uma maneira geral, os trabalhos analisados evidenciaram que de acordo com as representações na perspectiva dos alunos, a Sociologia tem papel significativo na formação dos jovens. Esse ensino tem promovido o desenvolvimento do pensamento crítico na medida em que produz reflexões sobre a relação entre o indivíduo e a sociedade com suas implicações. Acredita-se que seja uma ferramenta importante que auxilia no exercício da cidadania e que fornece elementos analíticos e categorias próprias do conhecimento sociológico que permite aos jovens empreender os seus projetos de vida e enfrentar os desafios que a contemporaneidade apresenta, como observados por Gomes (2017) quando

analisou as teses defendidas entre 2000 e 2014 sobre a Sociologia no Ensino Médio:

Assim foi possível perceber que a disciplina de Sociologia teve um papel muito importante na formação dos jovens tanto da escola pública quanto da escola privada, especialmente no aprimoramento de um senso crítico, na compreensão da realidade social e da importância dos movimentos sociais como uma forma de reivindicação e conquista de direitos (GOMES, 2017, p.76).

Esses trabalhos serviram de referência para esta pesquisa, pois foi possível observar os caminhos que os(as) pesquisadores (as) percorreram para apreender e analisar as representações sociais dos estudantes sobre a Sociologia escolar; perceber que as especificidades locais ou os contextos observados apresentam singularidades distintas de outros contextos; que as representações sociais são construídas na interação social e são influenciadas por fatores externos (organização da escola, modelo de educação empreendido, as trajetórias individuais e coletivas fora da escola) e internos (relação entre professor(a) e estudante, o modo como as aulas são conduzidas e organizadas pelo(a) professor(a) de Sociologia); e por fim, foi possível compreender a importância de ouvir os estudantes para refletir sobre o ensino de Sociologia nessa etapa de ensino.

Dentre as dissertações apresentadas acima, as que mais se aproximam e serviram de parâmetro para esse trabalho foram os desenvolvidos por Rêses e por Moura. O de Rêses, porque traz o conceito de Representações Sociais com base na teoria de Serge Moscovici adotada na presente pesquisa, e o recorte dos sujeitos a serem pesquisados (estudantes das 3ª séries do Ensino Médio), da rede pública. Mas apesar dessas semelhanças, as representações sociais ora se aproximam das observadas por Rêses, ora se mostram opostas; e isso porque as realidades e contextos são outros, os jovens estudantes também são outros.

No ano de 2004, quando Erlando Rêses desenvolve a sua pesquisa, a Sociologia não era disciplina obrigatória no Ensino Médio – apesar de ser ofertada nas escolas públicas do Distrito Federal desde o ano 2000 - e nem eram cobrados os seus conteúdos no Processo de Avaliações Seriadas – PAS, assim como nas avaliações do ENEM ou vestibular. Hoje já se tem uma experiência de doze anos de reinserção da Sociologia escolar.

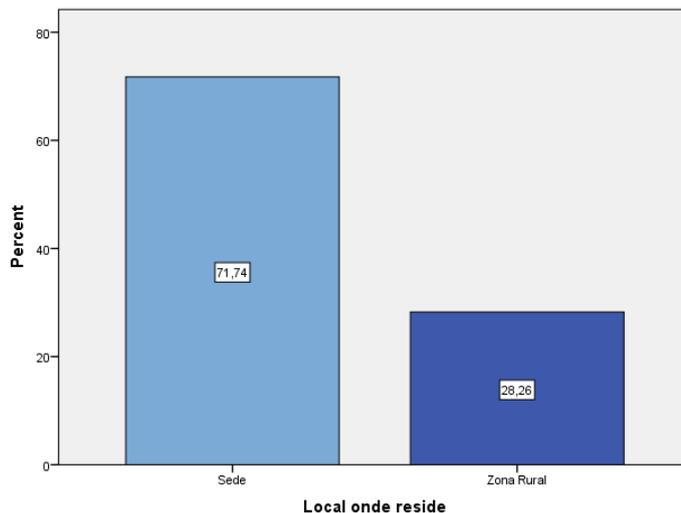
E o trabalho de Moura foi importante para estabelecer o critério de formação dos professores como hipótese que interfere nas percepções dos estudantes sobre a Sociologia; por trazer um enfoque para a compreensão dos estudantes enquanto jovens com características diversificadas e múltiplas trajetórias; e ainda estabelecer uma análise da escola e suas relações com as juventudes.

5. QUEM SÃO OS JOVENS ESTUDANTES, A RELAÇÃO COM A ESCOLA E COM O ENSINO DE SOCIOLOGIA³

Por meio dos questionários, foi possível construir o perfil socioeconômico dos jovens estudantes sujeitos da pesquisa e coletar informações a respeito da relação que estabelecem com a escola.

Os dados mostram que a maioria dos jovens pesquisados reside na sede do município, o que corresponde a 71,7% e 28,3% mora na zona rural como é possível verificar no gráfico abaixo:

Gráfico 01 – Local onde residem os estudantes



Fonte: Elaboração própria (2019)

O fato de residir na sede do município não significa necessariamente que são da sede, a pesquisa de campo pode constatar que alguns estudantes estavam

³Esses dados foram apresentados no IV Colóquio Internacional de História da África e VIII Semana de Ciências Sociais. Artigo intitulado Dialogando com estudantes do ensino médio da região de Irecê - Ba: reflexões acerca da relação entre juventudes e o ensino de Sociologia. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/semanacoloquio/198515-DIALOGANDO-COM-ESTUDANTES-DO-ENSINO-MEDIO-DA-REGIAO-DE-IRECE--BA--REFLEXOES-ACERCA-DA-RELACAO-ENTRE-JUVENTUDES-E->>. Acesso em: 12/01/2020

morando em casa de parentes e ou com amigos para estudar, aos finais de semana e período de férias retornam para casa dos pais nos povoados. Era comum, durante a aplicação dos questionários, os estudantes perguntarem como deveriam responder a essa pergunta.

Ao todo são 50,7% do sexo feminino, e 49,3% do sexo masculino. A faixa etária está entre 16 e 21 anos, sendo que 79,2% possuem 17 ou 18 anos. Percebe-se ainda uma distorção na idade/série, pois 9,2% estão com idade acima de 18 anos. Esse número é muito abaixo do índice de distorção idade/série do estado da Bahia pois o recorte estabelecido nessa pesquisa não abrangeu os estudantes do turno noturno.

O índice de distorção idade/série, nas escolas baianas de Ensino Médio é de 43,8% dos estudantes que não estão na série correspondente à idade. Analisando apenas os alunos da rede estadual, esse número sobe para 48,1%, ou seja, 4 em cada 10 alunos estão atrasados. Na série histórica dos últimos quatro anos, desde 2014, a distorção idade/série no Ensino Médio baiano aumentou 6,6 %, segundo dados do INEP (2018).

De acordo a Secretaria de Educação da Bahia na faixa etária de 15 a 17 anos, apenas 49,8% dos estudantes estão no Ensino Médio. Muito abaixo do índice nacional que foi de 62,7% no ano de 2015, o que mostra que a Bahia tem um longo caminho a percorrer para atingir a meta 3 do Plano Nacional e Estadual de Educação que estabelece que até 2024, 82,6% dos jovens nessa faixa etária estejam no Ensino Médio baiano.⁴

Esses dados nos fazem refletir sobre os problemas enfrentados pela educação pública da Bahia especificamente nessa etapa de ensino, e como será possível reverter tal quadro. Essas questões são importantes para configurar o contexto das políticas educacionais e o cenário atual da qualidade da educação dos jovens estudantes.

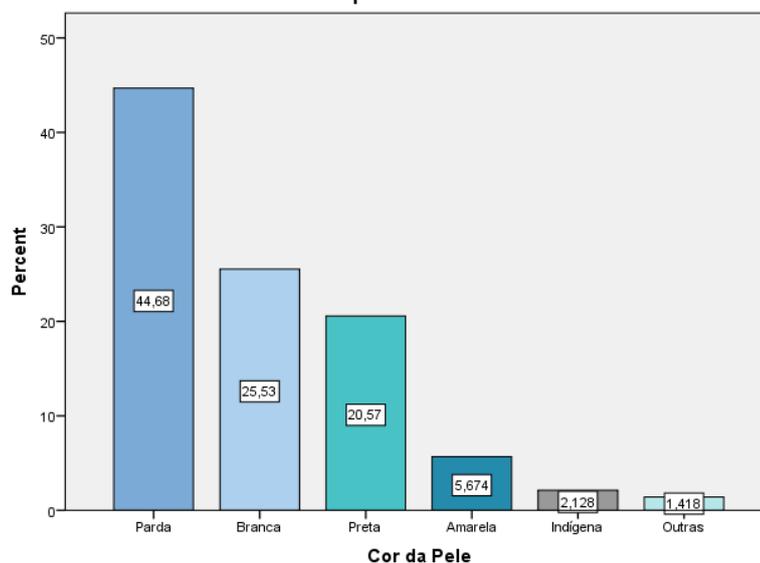
Quando perguntados a respeito da orientação sexual, 93% dos estudantes relataram ser heterossexuais, 2,9 % homossexuais e 2,2 bissexuais. Mas a questão que os estudantes demonstraram maiores dificuldades em responder foi a

⁴Dados pesquisados no site <http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/3-ensino-medio/indicadores>, acessado em 20-04-2019.

identificação da cor da pele, a autodeclaração étnico racial. A maior dúvida foi saber se era parda ou preta. Alguns perguntaram: “qual a cor você acha que eu sou?” Ou ainda ficavam discutindo entre eles(as), olhando qual das alternativas o colega ao lado iria assinalar.

Isso demonstra que as temáticas sobre Raça, Etnia e Multiculturalismo poderão ser mais exploradas pelo professor(a) de Sociologia para contribuir com o processo de construção de identidades. O gráfico abaixo mostra a classificação pela cor da pele autodeclarada pelos estudantes:

Gráfico 02: Qual é a cor da sua pele?



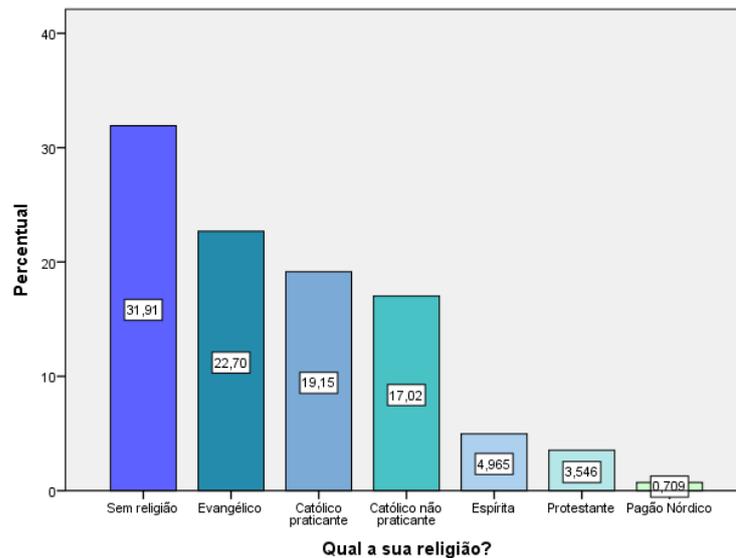
Fonte: Elaboração própria (2019)

A maioria dos estudantes se declarou pardo (44,6%), enquanto que os brancos foram 25,5% e os autodeclarados de cor preta ficaram na terceira posição com 20,5%. O gráfico acima contrasta com a realidade, pois no Território de Irecê estão localizadas 112 Comunidades Quilombolas, distribuídas em 18 municípios, sendo que desse total, somente 6 (seis) foram reconhecidas pela Fundação Palmares e 18 aguardavam visita para certificação até o ano de 2017. (BAHIA, PTDRS; 2017).

No que se refere à religião, destaca-se o número dos estudantes que se enquadraram na opção “sem religião” (31,9%). Fernandes (2018) assinala que este fenômeno conhecido como desinstitucionalização religiosa tem crescido nas duas últimas décadas no Brasil, especialmente entre os jovens. A autora mostra que de

acordo com o Censo Demográfico do IBGE do ano 2010 o número de pessoas entre 15 e 29 anos que se declaram sem religião chegou a 10,1% nessa faixa etária. O processo de desinstitucionalização seria um resultado da sociedade moderna, “marcada pela diferenciação e experimentação individual, ainda que consideradas as variações contextuais em diferentes territórios” (FERNANDES, 2018, p. 374).

Gráfico 03– Qual a sua Religião?



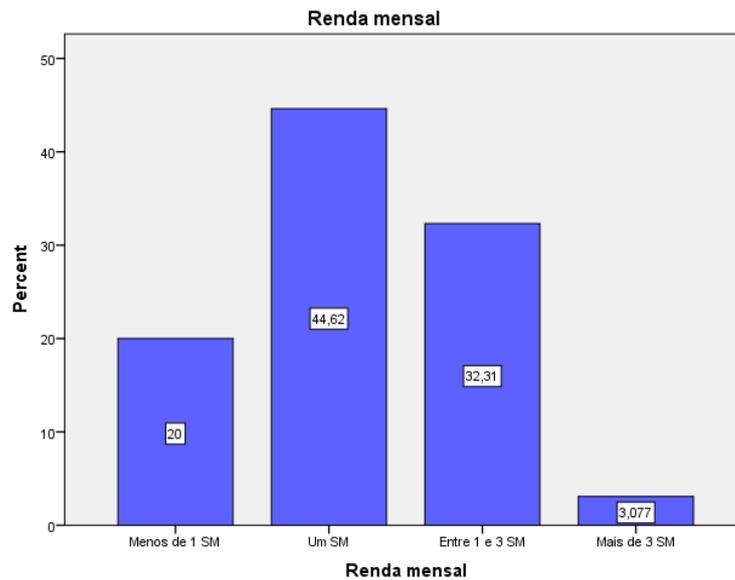
Fonte: Elaboração própria (2019)

Chama atenção o número de evangélicos (22,7%), mas quando somados o número de católicos praticantes com os católicos não praticantes totaliza 26,7% dos jovens entrevistados. Apesar dos católicos estarem em maior número há no Brasil, nas últimas décadas, uma modificação no campo religioso apontando para o declínio do catolicismo e ascensão dos evangélicos (ALVES *et all*, 2017).

No gráfico acima não aparecem as religiões de matriz africana, pois nenhum estudante sinalizou essas religiões. Como o objetivo principal do questionário é traçar o perfil socioeconômico dos jovens estudantes e observar algumas questões referentes à relação que mantém com a escola, não houve aprofundamento e análise de todas as variáveis do questionário.

O gráfico 04 traz a composição da renda familiar dos estudantes:

Gráfico 04– Qual a renda mensal da sua família?



Fonte: Elaboração própria 2019

A permanência na escola é um desafio para esses estudantes, pois os que responderam (muitos não souberam informar) à pergunta sobre a renda familiar estão situados na faixa de até um salário mínimo, ou seja, 64,6%, se somarmos os que ganham menos que um salário mínimo (20%) com os que ganham um salário mínimo (44,62%). A pesquisa revelou também que 2 (dois) em cada 10 estudantes precisam conciliar o trabalho com a escola para complementar a renda familiar; este é um dos fatores que contribui para a evasão escolar.

Outro fator que pode interferir na trajetória escolar do(a) jovem estudante é a gravidez na adolescência; 4,9% desses estudantes já são mães ou pais. Seja por gravidez, questões financeiras, trabalho, entre outros motivos, os índices de evasão são preocupantes; 8,3% já interrompeu os estudos no decorrer do Ensino Médio. Outros 16,1% afirmaram já ter pensado em desistir de estudar.

Nos grupos de discussão que são identificados pelas siglas GD-01, GD-02 e GD-03, os estudantes apontam as dificuldades ocasionadas por fatores econômicos e, conseqüentemente, sociais, que dificultam ou interrompem a permanência na escola. O discurso do estudante revela essa realidade:

AD: [...] na minha sala, tem pessoas que já é pai de família, tem mãe de família, tem uma grávida, tem pessoa que é tipo a mãe e o pai pra os irmãos; tipo teve muitos desistentes na minha sala, acho que foram uns cinco. Tipo teve uma menina lá que os pais dela iam pra

Minas Gerais pra trabalhar pra mandar um dinheiro pra tentar sustentar eles aqui, só que tipo não tinha como de jeito nenhum e daí eu mesma, eu que percebi basicamente que a menina tava passando fome... Aí eu comecei a conversar com ela de forma indireta sobre a situação dela. Aí eu percebi que ela realmente não tinha como estudar mais. Mas ela queria estudar. Aí aconteceu que ela ficou grávida, aí ela basicamente desistiu do estudo, desistiu do terceiro ano... por conta mais sobre a questão social, que ela vive. Tipo, pela desigualdade, que ela não tem as mesmas coisas que eu (Estudante AD, GD-02; 2019).

Cabe adiantar da análise de conteúdo no discurso dos alunos que o estudante consegue perceber a realidade do outro à sua volta e relacioná-la a realidade social mais ampla, atribuindo esse entendimento às contribuições da Sociologia.

AD: Eu... a minha vida é perfeita em relação à dela. E aí onde entra a Sociologia né que faz a gente expandir nossos horizontes e pensar mais nas outras pessoas, na maneira de outras pessoas viver, diante do entendimento do porque aquela pessoa age daquela forma, tem aquele jeito, tem que viver, praticamente ela tem que viver daquele jeito né? Por isso eu acho que a Sociologia é importante também porque faz a gente ter mais empatia sobre o próximo. Ter mais entendimento também, sobre... de maneira geral (Estudante AD, GD-02; 2019).

Há a percepção de que as biografias individuais são construídas sob influência dos condicionantes sociais, políticos, econômicos. E também de que a Sociologia contribui para ampliar o olhar acerca da sociedade. Nesse sentido, a importância da Sociologia está na sua atribuição de contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica. Contudo, essas questões serão abordadas mais à frente. Agora passemos a analisar a relação dos jovens com a escola.

Essa análise é importante porque o estudo das representações sociais dos jovens sobre a Sociologia está imbricado na composição das juventudes, na relação que estabelecem com a escola, e no modelo de Ensino Médio em vigor. Ou seja, a contextualização servirá de parâmetro para compreensão das representações sociais.

5.1 Relação dos Jovens estudantes com a escola

Para Brenner e Carrano (2014) a escola pública no Brasil precisa enfrentar desafios de ordem estrutural ainda não equacionados que foram agravados com as políticas públicas e programas educacionais para a universalização de matrículas no

Ensino Médio. A escola recebeu um contingente grande de jovens oriundos de distintas realidades sociais, principalmente os filhos das classes trabalhadoras, das camadas mais populares da sociedade, e não se adequou para atender a esse público. Outro desafio é de ordem simbólica: pensar o tipo de educação que está sendo ofertado e o sentido que os processos educativos desempenham no suporte ao desenvolvimento dos projetos de vida dos jovens estudantes.

A crise da escola frequentemente relatada nos discursos dos atores sociais envolvidos no processo educativo está na falta de diálogo e entendimento das representações que os adultos fazem dos jovens e as reais características da juventude. Há um descompasso entre as distintas formas de vivenciar a juventude e as representações dos professores e da sociedade sobre quem são esses jovens.

Na escola fica o jogo de apontar os culpados para a situação precária que se encontra a educação no Ensino Médio, ora a culpa é dos estudantes, ora dos professores, da direção, dos pais; não há muitas vezes um diálogo entre os atores sociais envolvidos para a resolução dos problemas.

A escola deve considerar as singularidades dos jovens estudantes para ofertar um ensino significativo, para que a última etapa da educação básica no Brasil deixe de registrar índices tão negativos de qualidade de ensino, evasão e repetência. Para isso “a escola necessita rever valores, reorganizar seus tempos e espaços de forma a permitir que as múltiplas vozes do cotidiano escolar possam interagir em arenas de convivência democrática” (BRENNER; CARRANO, 2014, p. 1238).

Pensar a escola e, principalmente, entender o jovem aluno é um desafio que se coloca à prática docente para ultrapassar essa atmosfera de incompreensões e acusações entre os atores envolvidos no processo educativo tais como alunos, professores, gestores, pais. É necessário antes de tudo “investigar” quem é esse jovem aluno que chega à escola. Para Dayrell e Carrano (2013, p.113),

O esforço de conhecer e reconhecer os jovens estudantes pode levar a descoberta dos jovens reais e corpóreos que habitam a escola e que, em grande medida, podem se afastar das representações negativas dominantes ou das abstrações sobre o “jovem ideal”.

Os autores acima trazem os desafios da construção das identidades do jovem aluno que chega ao Ensino Médio, e, por sua vez, essas identidades sofrem

influências das transformações globais, que não obedecem a uma linearidade. Nesse sentido, é um processo complexo marcado pela reversibilidade, devido à diversidade de experiências e espaços vivenciados pelos jovens que podem expressar múltiplas identidades.

Nesse sentido, o professor pode estar contribuindo para promover a formação integral dos jovens e dar suporte na construção das identidades e projetos de vida, por meio do diálogo no cotidiano escolar e reconhecimento das experiências não escolares dos alunos, a fim de promover uma educação integral. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação,

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (BRASIL, 1996; artigo 35-A, § 7º).

Como entrave para alcançar esse objetivo está a complexidade de compreender as relações entre juventudes e escola, para auxiliar os jovens na construção e viabilização de seus projetos de vida. Segundo Weller (2014), a escola tem priorizado mais os projetos profissionais dos jovens ao invés de projetos de vida, que dão significado e reconheçam as trajetórias biográficas desses jovens, e as demandas trazidas por eles à escola. Um olhar mais atento a essas questões, possibilitará o desenvolvimento de ações por parte da escola no sentido de ampliar as oportunidades para a viabilização dos projetos de vida dos jovens estudantes.

A autora afirma ainda que não existe um receituário pronto para as escolas seguirem, mas aponta alguns elementos constitutivos dos projetos de vida que os profissionais da educação podem levar em conta para auxiliar os jovens, tais como: “A convivência no espaço escolar, os componentes curriculares com todos os seus limites, as atividades que extrapolam o contexto das aulas, assim como as relações estabelecidas com os profissionais da educação” (WELLER, 2014, p.141).

Parece haver um desencontro na maneira como as escolas estão organizadas e no modelo de educação empreendido no Ensino Médio, com o período da vida vivenciado pelos estudantes. Para Carrano e Dayrell (2014), isso acontece porque

As escolas esperam alunos e o que recebem são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo, muitas delas produzidas nos novos espaços-tempo da internet, dos mercados de consumo, dos grupos culturais juvenis ou intergeracionais, dos grupos

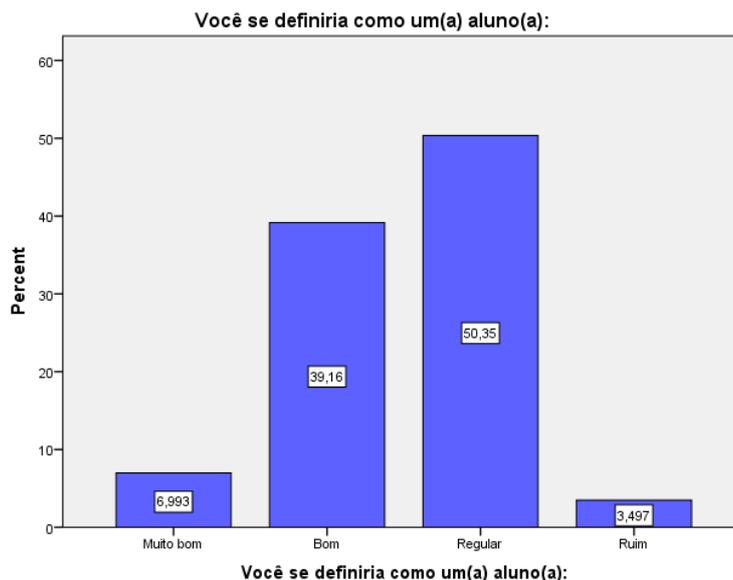
religiosos e de culturas criativas e periféricas (DAYRELL, CARRANO, 2014, p.127).

Os jovens são tratados na escola como alunos sem levar em consideração a multiplicidade de histórias de vida e de experiências. É comum nas salas de professores - e a pesquisadora vivencia esses momentos diariamente -, surgir comentários a respeito da infrequência dos alunos e falta de interesse nos estudos. Nesse sentido,

O desconhecimento da escola sobre os modos de ser jovem na contemporaneidade produz a percepção de que os mesmos são desinteressados. O resultado disso é a produção de um peso adicional que incide sobre as subjetividades juvenis e a produção do sentido de ser aluno nesses jovens sujeitos de muitos mundos para além da escola. (BRENNER; CARRANO, 2014, p. 1238).

Quando a pergunta é direcionada para que os estudantes se autoavaliem, o resultado surpreende porque eles se consideram alunos regulares (50,35%) e bons (39,16%). Apenas 3,5% se definiram como alunos ruins como é possível observar no Gráfico 05.

Gráfico 05 – Com você se definiria como um(a) aluno(a)?



Fonte: Elaboração própria, 2019

Além de quase 90% dos alunos se considerarem regulares ou bons, apenas 6,9% afirmaram que não gostam de estudar, ou seja, esses números suscitam reflexões sobre a necessidade de repensar os estereótipos construídos pela escola

a respeito dos jovens estudantes. Corriqueiramente se ouve falar que os estudantes não têm objetivos, não tem sonhos, mas quando questionados a esse respeito, percebe-se que tem muitos sonhos e projetos, como retrata a fala abaixo de um estudante participante do GD-02:

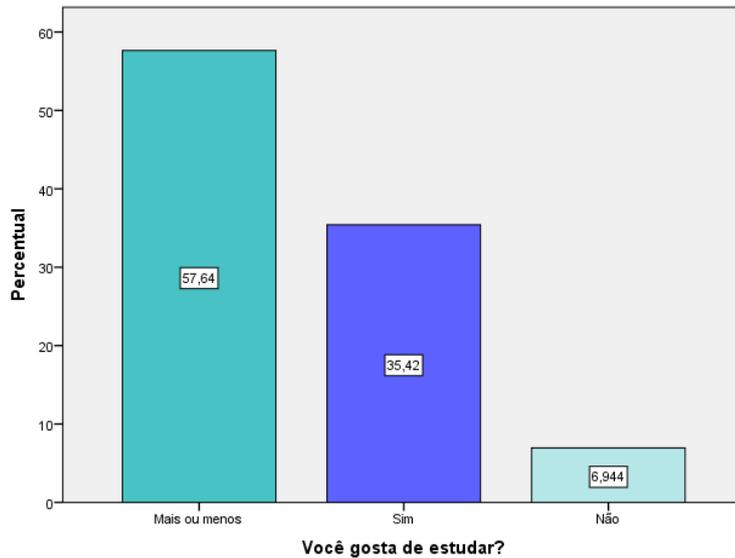
AD: Basicamente esse ano foi muito difícil, mas tipo assim eu penso em ter o objetivo de fazer os vestibulares do curso que eu quero que é Direito. Mas eu sei que pode ser, com certeza que eu não vou passar. Mas tipo assim tem que ganhar confiança mesmo que não tenha tido um estudo suficiente...Porque eu sei que as coisas que eu sei sou capaz de passar né? Não sei se eu vou passar, vou saber isso o ano que vem. Aí tipo, ano que vem vou esperar mais um pouco (Estudante AD, GD-02; 2019).

Mas os sonhos se deparam com os empecilhos como a necessidade de trabalhar, como continua o Estudante AD:

AD: E ó, eu não falo só o que seria, aqui nessa roda aqui, porque tem pessoas aqui que tipo, não precisa trabalhar e tudo mais, mas eu falo da escola no geral, eu acho que o estudo assim pros jovens de hoje em dia atualmente ta muito deixado de lado por conta... tipo... a gente estuda na escola pública e a estrutura das pessoas aqui, a estrutura familiar, e em relação financeira é muito ruim né, tipo assim as pessoas acabam deixando o estudo tipo... de lado em segundo plano, por conta que tem que trabalhar, tem que fazer outras coisas. Tem que ter outras atividades além do estudo, entende? Então é por isso que eu acho que atualmente o estudo aqui, não só aqui mas no colégio em geral ta bem deixado de lado.(Estudante AD, GD-02; 2019).

Mesmo cientes das dificuldades em realizar os seus objetivos, ao perguntar se pretendem dar continuidade aos estudos, após a conclusão do Ensino Médio, 93% dos estudantes afirmaram que sim. Além disso, 76,4% dos estudantes afirmaram que iriam prestar a prova no ENEM no final do terceiro ano. O gráfico a seguir mostra o gosto pelos estudos:

Gráfico 06 – Você gosta de estudar?



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Apesar do número de alunos que não gostam de estudar, 6,9%, ser baixo, por outro lado somente 35,4% sinalizarem que gostam, e 57,5% mais ou menos. Nota-se aí uma insatisfação com relação à escola. Por que mais de 50% dos estudantes disseram que gostam mais ou menos de estudar? Algumas pistas para essa insatisfação dos estudantes pode ser observados nas respostas dadas por eles na questão aberta do questionário onde é solicitado para que avaliem as suas escolas colocando os pontos positivos e os pontos negativos. Dentre os pontos negativos estão: aulas desinteressantes, professores fora da sua área de formação, aulas vagas, poucas aulas práticas, aulas descontextualizadas do cotidiano do aluno, qualidade da merenda.

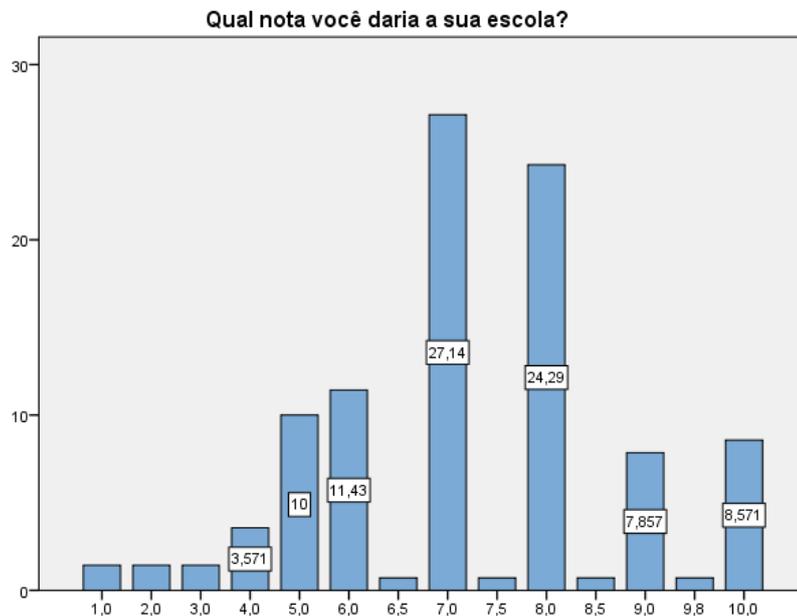
A escola pode se apresentar ainda como um espaço de sociabilidade juvenil, um ponto de encontro, mas ainda tem muito que avançar no reconhecimento das culturas juvenis que compõem o espaço escolar. Segundo Carrano (2008),

[...] a escola, apesar de ser um espaço onde o jovem pode gostar de estar presente, ainda não reconhece as culturas juvenis como possibilidade de inclusão e transformação. É exatamente isso que tais culturas (re)clamariam: inclusão, reconhecimento e pertença. (CARRANO, 2008, p. 192 *apud* PAIS, 2006).

Dessa forma, parte dos problemas enfrentados em sala de aula é ocasionada pelas incompreensões das culturas juvenis dos jovens alunos, desconhecimentos dos contextos não escolares, do cotidiano fora da escola, e dos processos mais

amplos de socialização. Mas que nota então os estudantes atribuíram as suas escolas?

Gráfico 07 – Notas dos estudantes as suas escolas



Fonte: Elaboração própria 2019.

A avaliação das escolas por parte dos alunos é positiva, a nota sete foi a que mais apareceu, seguida da nota oito. Contudo, a análise mais cuidadosa dos números revela a insatisfação mencionada acima. Mais da metade dos alunos, 57,1%, deram notas de 1,0 a 7,0; as notas de 1,0 a 5,0 corresponderam a 10%; e apenas 12 alunos, 8,6 % do total atribuíram nota 10,0 a sua escola. Isso mostra que a escola ainda está distante das expectativas das juventudes que a frequenta. Um dos primeiros passos para transformar essa realidade é estabelecer canais de diálogo e ouvir o que os jovens têm a dizer.

Por outro lado, nas duas escolas pesquisadas é possível constatar avanços no reconhecimento das culturas juvenis por meio dos projetos que são desenvolvidos ligados as diversas formas de expressão artística (música, dança, poesia), como por exemplo, os projetos estruturantes implementados pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia. São eles: Artes Visuais Estudantis (AVE); Festival Anual da Canção Estudantil (FACE); Tempos de Artes Literárias (TAL); Educação Patrimonial e Artística (EPA); Encontro de Canto Coral (Encante); Produção de

Vídeos Estudantis (PROVE); A Arte de Contar História (s); Mostra de Dança Estudantil (DANCE); Teatro; Jogos Estudantis da Rede Pública (JERP)⁵.

Outro projeto desenvolvido nas escolas e que tem bastante aceitação dos estudantes é o Transformaê, criado com o objetivo de “potencializar a produção científica, artística, literária, cultural e social da unidade escolar com a participação do coletivo da comunidade local”⁶. Esse projeto é desenvolvido com ações de apresentações artísticas, experimentos científicos, debates envolvendo a comunidade escolar e do entorno, entre outras ações. São 12 horas seguidas de atividades.

Para Arroyo (2014) os currículos do Ensino Médio devem ser reestruturados com o protagonismo dos sujeitos da ação educativa, a partir do diálogo e reconhecimento de práticas inovadoras que já acontecem na escola. Mas as inovações curriculares na prática ainda se deparam com entraves como as condições materiais e as condições do trabalho docente, além das situações socioeconômicas dos estudantes.

O currículo precisa atender as novas demandas dos jovens que chegam ao Ensino Médio, reconhecendo a diversidade, a pluralidade e as diferenças. “[...] quando os educandos são outros, a escola, a docência, os currículos, as didáticas, o que ensinar-aprender passam a ser outros” (ARROYO, 2014, p. 60). As juventudes de hoje são distintas de décadas atrás, portanto os currículos devem acompanhar as transformações e proporcionar práticas educativas mais significativas para os jovens.

Além dos projetos que acontecem a nível estadual, as ações e iniciativas dos professores e coordenação nas unidades escolares também tiveram reconhecimento e envolvimento por parte dos estudantes como relatado nos discursos dos participantes do GD-02:

AB: Tipo assim, no colégio esse ano teve grande mudança com a nova coordenação. Tipo tinha coisa assim que eu nunca pensaria que nesse colégio iria ter. Sinceramente tipo... é... teve mais movimentos sociais aqui no colégio, tipo semana passada que teve sobre a cultura afro, que teve a consciência negra... aí eu nunca pensaria que aqui nesse colégio ia ter um, uma coisa dessa. É... teve mais Inclusive manifestações políticas. Aqui, Irecê, a escola

⁵ As informações sobre cada projeto estruturante estão disponíveis no site:

<http://www.educacao.ba.gov.br/midias/fotos/oficinas-sobre-projetos-estruturantes>

⁶ Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/transformae>. Acessado em 15 de janeiro de 2020)

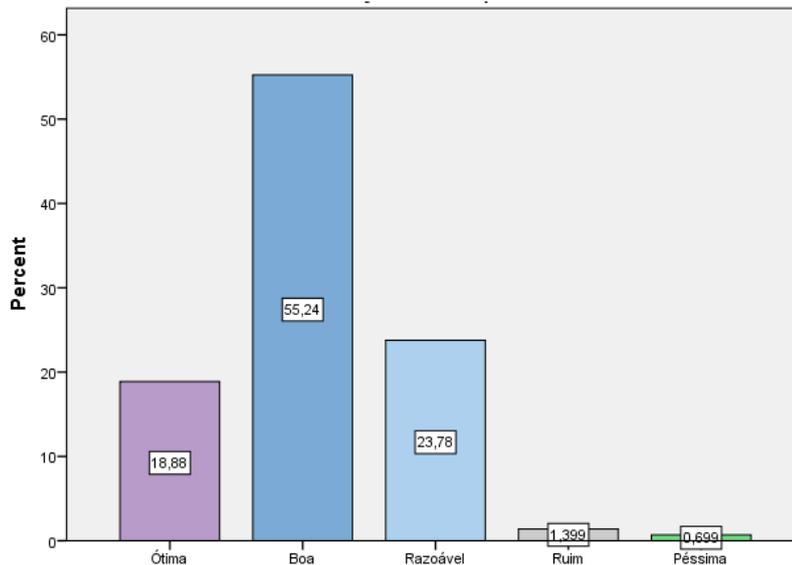
conseguiu levar o pessoal... RD...conseguiu levar o pessoal pra essas manifestações (Estudante AB, GD-02; 2019).

As mudanças estão acontecendo e inclusive com o envolvimento dos estudantes em ações fora da escola como as manifestações políticas que no caso relatado pela estudante se referem às passeatas em protestos contra os cortes dos recursos da educação do atual governo federal.

Para Candau (2008) existe uma relação intrínseca entre educação e cultura. Nas sociedades contemporâneas, as questões culturais não podem ser negligenciadas pelos agentes educativos; se assim for correrá o risco de se distanciar cada vez mais das expectativas dos jovens. Mas na contramão do reconhecimento do multiculturalismo na escola, essa instituição preconiza historicamente uma educação de caráter homogeneizadora, padronizadora e monocultural (CANDAU, 2008).

E as relações dos estudantes com os professores?

Gráfico 08 – Como você considera a sua relação com os professores da sua escola?



Fonte: Elaboração Própria, 2019.

Observa-se que em termos das relações entre professor(a) e aluno(a) não apresenta grandes problemas ou conflitos apesar das críticas feitas pelos alunos a professores (as) que não conseguem ministrar uma boa aula por conta

principalmente de não estarem atuando na sua área de formação. E quais são as características que os alunos apontam como importantes em um(a) professor(a)?

Gráfico 09- Quais características você acha mais importantes em um professor?



Fonte: Elaboração própria 2019

O professor saber explicar bem os conteúdos é fundamental, mas também deve ser acolhedor e se relacionar bem com os alunos. Para uma educação transformadora que promova o desenvolvimento do pensamento crítico, a formação integral dos sujeitos, não cabe mais relações hierárquicas autoritárias entre o professor, detentor do conhecimento e o aluno receptor. Novas relações são demandadas pelos jovens estudantes com mais afeto e trocas em aulas que utilizem metodologias ativas e atividades que associam teoria e prática.

Pelos questionários não é possível aprofundar a maneira como os jovens veem o processo educativo e como gostariam que fossem as aulas; porém, nos grupos de discussão foi realizada uma sondagem sobre a relação professor/aluno com enfoque nas aulas de Sociologia. A narrativa transcrita abaixo é do Grupo de Discussão 02:

AD: É justamente isso, a questão de ser mais interativo e ter uma linguagem mais clara, porque tipo assim, a gente percebe que as vezes, tipo, eu posso dizer que sou privilegiada porque venho de escola particular porque daí quando eu saí de lá eu vi como é a diferença, tipo eles não sabem muitas palavras que eu sei desde o nono ano quando comecei a estudar Sociologia; aí tipo, se o prof. DF viesse com palavras formais, muita gente ia ter dificuldade porque a maioria dos professores é mais com palavra formal para continuar

idêntica ao livro, sabe? Ele muda totalmente, trazendo para o cotidiano de muitas pessoas e isso fica mais claro.

JP: É tipo ele procurar saber o que o jovem irá gostar...Tipo ele sabe o que o jovem vai gostar, ele já consegue passar com a maior facilidade.

AB: Eu acho que aqui pra escola pública, a forma que o professor de Sociologia da gente trata a aula de Sociologia é perfeita, porque o que ele trata na sala a gente já... a realidade tá dentro da nossa sala, entendeu? A gente consegue olhar o que ele está explicando do nosso lado. (Estudantes, GD-02; 2019).

O grupo deixa claro que a aprendizagem é facilitada quando o professor utiliza uma linguagem interativa com a participação dos alunos; uma linguagem menos formal que facilita a compreensão dos conteúdos; quando conhece os seus estudantes, não só enquanto categoria de estudante, mas enquanto jovens, como é exposto acima, “ele sabe o que o jovem vai gostar (...)”, porque antes na mesma fala ele procurou saber dos jovens alunos o que eles gostam. O que demonstra mais uma vez a importância do(a) professor(a) conhecer quem são os seus jovens estudantes, as juventudes que compõem o espaço escolar. Ou seja, estabeleceu-se o diálogo entre professor e alunos.

Um ponto a ser destacado é que para o grupo as aulas se tornam significativas quando há relação entre a teoria e a prática, onde os estudantes percebem os conteúdos estudados em sala de aula no cotidiano, nas suas vivências.

Já no grupo de discussão 03 ficou evidente a insatisfação com as aulas de Sociologia por não proporcionar a participação dos estudantes, nem envolvê-los no processo de ensino e aprendizagem.

GS: Primeiro que teria que ter né uma aula de Sociologia (risos). Segundo que assim, como o bate-papo como tá tendo aqui, não sei pelo pouco que eu conheço a Sociologia né, juntar a galera. Sentar ali, é isso, formar um bate-papo, perguntar primeiro em uma das primeiras aulas sobre o que a pessoa conhece sobre a Sociologia para depois a partir disso planejar uma coisa, uma aula, para que todos conheçam que de fato é a Sociologia, o que ela interage, o que ela demonstra, o que que ela pode ajudar, essas coisas basicamente.

GS: Vai l

I: Só tem nós aqui? (Risos)

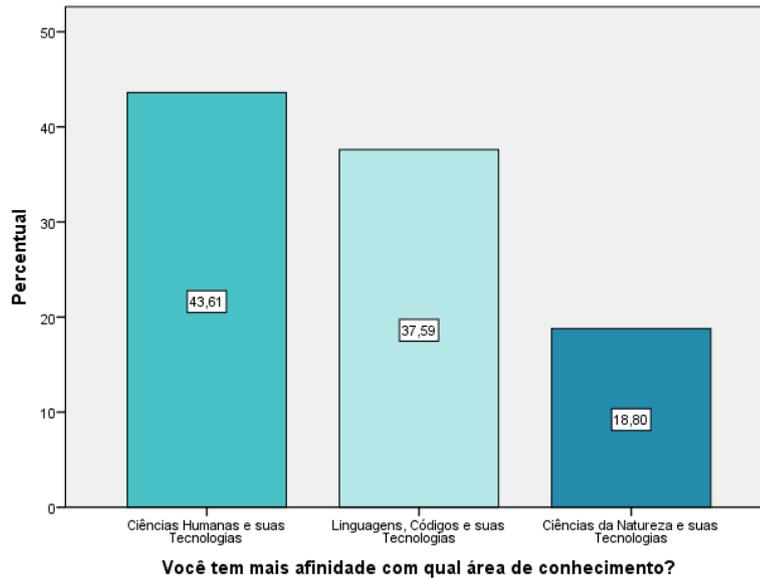
I: A aula de Sociologia levou muito para o individual, tipo só ela, a vida dela, da filha dela. Se caísse aquilo ali na prova eu tirava de letra entendeu? A aula era só escrevia, escrevia, escrevia.... Explicar? Não, ali você se virava. Assunto para ela para serem

debatidos na sala de aula, que nem tipo, já que era o estudo de uma sociedade, acho que envolvia tudo. É... A gente ver muita coisa acontecendo por quê? pela falta de respeito, tipo isso é um problema social, na minha concepção não é véio, porque assim, a aula ajuda a você entender as coisas, tipo em questão de gênero, em questão de raça. Tipo, a pessoa tem que, não é porque que eu sou desse jeito que a pessoa é obrigada a ser, tem que aprender a respeitar até porque não é você que escolhe, entendeu? Tem que haver respeito, você tem que debater o respeito dentro da sala de aula porque acho que se investir muito nisso em questão de abrir a mente, porque a aula de Sociologia abre a mente né, então eu acho que se investisse nisso o mundo seria bem melhor. Então assim, é um estudo que por envolver várias pessoas no meio social ajuda bastante, então é isso aí.

Observa-se nos discursos acima que as juventudes que frequentam o Ensino Médio querem ser ouvidas, portanto, canais de participação devem ser criados, e fortalecer os já existentes como as ouvidorias, os Grêmios Estudantis, Colegiados Escolares, os(as) líderes de turma, entre outros, que irão possibilitar relações mais democráticas na escola. Na sala de aula o professor deve rever e avaliar sempre as suas práticas pedagógicas.

Antes de chegar ao componente curricular de Sociologia, no questionário procurou-se saber a afinidade dos estudantes com as áreas de conhecimento e o resultado foi que 43% dos estudantes preferem as Ciências Humanas e suas Tecnologias que abrangem as disciplinas de Filosofia, Sociologia, História e Geografia, como é possível verificar no gráfico a seguir:

Gráfico 10– Área do conhecimento que os estudantes possuem mais afinidade



Fonte: Elaboração própria (2019)

Esse dado reforça a luta em defesa da área de Ciências Humanas na região de estudo. A atual conjuntura política brasileira é de desmonte da educação, ofensas e perseguições aos professores(as) mais acentuadamente dessa área, e especificamente de Sociologia e Filosofia, acusadas de doutrinação política e ideológica dos estudantes por parte de membros do governo do presidente Jair Bolsonaro e do próprio presidente em mensagem postadas nas redes sociais como por exemplo a afirmação foi feita no perfil do presidente no Twitter (@jairbolsonaro) em 26 de abril de 2019 onde dizia:

O Ministro da Educação @abrahamWeinT estuda descentralizar investimento em faculdades de filosofia e sociologia (humanas). Alunos já matriculados não serão afetados. O objetivo é focar em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte, como: veterinária, engenharia e medicina. (@jairbolsonaro (2019, 26 de abril)⁷.

Em um segundo Tuiteer o presidente da República reforça mais ainda essa ideia:

A função do governo é respeitar o dinheiro do contribuinte, ensinando para os jovens a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família, que

⁷ Fonte: Fonte: Fonte: Twitter publicado no site do jornal O Globo, disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/bolsonaro-defende-cortes-em-cursos-de-humanas-diz-que-dinheiro-do-contribuinte-deve-ir-para-leitura-escrita-fazer-conta-23623980>. Acessado em 20 de fev, de 2020

melhore a sociedade em sua volta. (@jairbolsonaro (2019, 26 de abril)⁸

Em nota em repúdio as falas do presidente da República e do ministro da educação, assinada pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA), pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), pela Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP) e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs) diz que:

É tão equivocado e enganoso avaliar as diferentes disciplinas e a reflexão filosófica pela sua aplicabilidade imediata quanto desconhecer a importância histórica das ciências sociais e das ciências sociais aplicadas no desenvolvimento de diferentes tecnologias voltadas à resolução de graves problemas da sociedade.⁹

O modelo de educação adotado pelo governo federal ataca diretamente as Ciências Humanas e todo o ideal de uma educação emancipadora dos sujeitos, limitando ou cerceando o direito à “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (...) (BRASIL,1988). O momento portanto é de resistência contra os retrocessos na área da educação.

No que se refere à disciplina que os estudantes mais gostam, e só podiam optar por uma alternativa, a Sociologia fica melhor colocada entre os que possuem professor com formação na área.

Quadro 03 – Disciplina escolhida pelos estudantes por turma com professor formado na área de Ciências Sociais e com professor sem formação na área.

⁸ Fonte: Fonte: Twitter publicado no site do jornal O Globo, disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/bolsonaro-defende-cortes-em-cursos-de-humanas-diz-que-dinheiro-do-contribuinte-deve-ir-para-leitura-escrita-fazer-conta-23623980>. Acessado em 20 de fev, de 2020.

⁹ Nota de repúdio emitida no dia 26 de abril de 2019 por entidades ligadas às Ciências Sociais. Disponível em: <http://uece.br/nacionalidades/index.php/noticias/43784-2019-04-27-20-29-45>. Acessado em 20 de fev. de 2020.

Formação do Professor de Sociologia * Qual disciplina você mais gosta?															
Formação do Professor de Sociologia	Qual disciplina você mais gosta?														Total
	Matemática	Biologia	Português	Sociologia	Física	Artes	Redação	Química	Filosofia	Educação Física	Geografia	História	Inglês	Espanhol	
Com Formação	6,5 %	8,1 %	19,4 %	9,7 %	0,0 %	1,6 %	0,0 %	0,0 %	12,9 %	27,4 %	6,5 %	6,5 %	1,6 %	0,0 %	100,0 %
Sem Formação	5,7 %	7,1 %	14,3 %	0,0 %	4,3 %	2,9 %	1,4 %	7,1 %	10,0 %	10,0 %	4,3 %	30,0 %	1,4 %	1,4 %	100,0 %
Total	6,1 %	7,6 %	16,7 %	4,5 %	2,3 %	2,3 %	0,8 %	3,8 %	11,4 %	18,2 %	5,3 %	18,9 %	1,5 %	0,8 %	100,0 %

Fonte: Elaboração própria, 2019

O ranking das cinco disciplinas melhor colocadas ficou da seguinte forma:

- Com professores com formação na área;
Educação Física (27,4%), Português (19,4%), Filosofia (12,9%), Sociologia (9,7%), e Biologia (8,1%).
- Com professor sem formação na área;
História (30%), Português (14,3%), Educação Física (10%), Filosofia (10%), Química e Biologia (7,1%).

Mas o que mais chama à atenção na análise da tabela acima é que nenhum estudante das turmas com professor sem formação na área escolheu a Sociologia como disciplina preferida, enquanto que 9,7% do outro grupo escolheu essa opção. A análise nos indica então que a formação do professor interfere no “gosto” do estudante pela disciplina de Sociologia, todavia não é a intenção dessa pesquisa desqualificar o trabalho dos professores que, contrários à sua vontade, são forçados a lecionar disciplinas fora da sua formação e até mesmo fora da área, professores(as) lecionando a disciplina de Sociologia com formação na área de Exatas, por exemplo.

Comparativamente em uma pesquisa realizada no Recôncavo da Bahia, com estudantes de escolas públicas e privadas, há uma diferenciação na percepção e interesse dos alunos pelas aulas de Sociologia quando se faz esse recorte da

formação do professor. Embora a maioria dos estudantes tenha avaliado as aulas de Sociologia como “interessantes”, o número daqueles que acham as aulas “desinteressantes” aumenta nas escolas onde o professor não tem formação em Ciências Sociais (GODINHO; LIMA; BERNARDES, 2019).

Um elemento animador para os estudos sobre o ensino de Sociologia no Território de Identidade de Irecê, nesses dez anos de reinserção no currículo das escolas secundaristas, é que 97% dos estudantes acham que as disciplinas de Sociologia, Filosofia e Artes são importantes para a formação do jovem no Ensino Médio. Nos grupos de discussão esse dado é mostrado para que eles discutam, dialoguem a respeito da importância da Sociologia. A análise da discussão está no capítulo 7.

5.2 A Sociologia no Ensino Médio e a luta pela sua permanência na Matriz Curricular na Bahia

A abordagem sobre o processo de institucionalização do ensino de Sociologia é importante para compreender as formas como ela se coloca hoje nos vários contextos e o processo de luta pela sua permanência na matriz curricular do Ensino Médio que foi marcado por intermitências. Há uma vasta literatura que aborda essa temática como Micelli (1989 e 1995), Machado (1987), Meucci (2000), Silva (2010) e Filho (2014).

Alguns dos problemas enfrentados no ensino de Sociologia no Ensino Médio hoje são atribuídos a essa intermitência, ou seja, a pouca produção de material didático de apoio ao professor, a quantidade reduzida de produção acadêmica, baixa procura pelos cursos de licenciatura nessa área, e ainda ao desprestígio da Sociologia em comparação às outras disciplinas da grade curricular pela comunidade escolar. Portanto, conhecer esse processo de institucionalização pode contribuir na análise dos desafios e avanços do ensino de Sociologia hoje no Brasil.

A Sociologia, enquanto disciplina do currículo do Ensino Médio, foi ocupando o seu espaço ainda nas primeiras décadas do século XX quando foi ofertada especialmente nas escolas normais. Entre os anos de 1925 e 1942 ela passa a integrar os currículos da escola secundária brasileira por meio da Reforma Rocha Vaz e Reforma Francisco Campos que promoveram uma série de mudanças no

sistema educacional brasileiro. A partir de 1942, a sua oferta passa a ser intermitente e somente com a nova LDB – Lei nº 9.394/96 ela volta a ser implantada tendo como amparo legal o Artigo 32, § 1º, inciso III, que traz a determinação que os estudantes do Ensino Médio devem apresentar conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania ao final dessa etapa de ensino. Apesar de não ser uma garantia da obrigatoriedade enquanto disciplina específica, a Sociologia é implantada em vários estados e reinicia o processo de luta de movimentos sociais e instituições em torno da legalização.

As colocações apresentadas por Florestan Fernandes (1955) também se mostram bastante atuais para se pensar o ensino da Sociologia hoje e toda a sua importância, podendo ser analisadas as transformações ocorridas no sistema educacional brasileiro e na sociedade, as conquistas e limitações enfrentadas atualmente no ensino de Sociologia e os enfrentamentos para a sua permanência. Esta, ameaçada com as recentes mudanças na legislação educacional por meio da lei 13.415/2017 que altera o Ensino Médio implicando diretamente na maneira como esses conhecimentos próprios da Sociologia serão ofertados.

Fernandes (1955) debruçou-se em torno dessa problemática ainda no início da década de 1950, mais precisamente em uma comunicação apresentado no I Congresso Brasileiro de Sociologia em 1954, intitulado *O Ensino da Sociologia na Escola Secundária Brasileira*. O sistema educacional brasileiro é analisado por ele com o intuito de identificar as limitações à introdução da Sociologia no currículo da educação secundária, e tece críticas a esse sistema que não dá a devida atenção a essa etapa de ensino, exercendo, em sua visão à época, uma “função educativa auxiliar e dependente” (FERNANDES, 1955, p.97). O sistema educacional é criticado também por fornecer um ensino aquisitivo, propedêutico, enciclopedista por meio de técnicas pedagógicas ou metodologias ultrapassadas, que se tornam entraves à inclusão da Sociologia no currículo. Mais de sessenta anos depois, nos deparamos com as mesmas críticas tecidas ao modelo de educação implantado no Brasil.

Um objetivo da Sociologia nessa etapa de ensino estaria em uma maneira de se estabelecer “ajustamentos e controles sociais conscientes”, preparando as novas gerações para o enfrentamento e as necessidades que o desenvolvimento da sociedade impõe como analisa Florestan Fernandes (1955, p. 92-93) “[...] munir o estudante de instrumentos de análise objetiva da realidade social”, para que ele ou ela compreenda o porquê das coisas a sua volta, e o seu papel enquanto

cidadão/cidadã, e protagonista dos processos de transformações sociais. O autor afirma, ainda, que uma das funções da Sociologia,

[...] É estabelecer um conjunto de noções básicas e operativas, capazes de dar ao aluno uma visão não estática nem dramática da vida social, mas que lhe ensine técnicas e lhe suscite atitudes mentais capazes de levá-lo a uma posição objetiva diante dos fenômenos sociais, estimulando-lhe o espírito crítico e a vigilância intelectual que são social e psicologicamente úteis, desejáveis e recomendáveis numa era que não é mais de mudança apenas, mas de crise, crise profunda e estrutural (FERNANDES 1955, 92-93).

A Sociologia escolar deve, portanto, ofertar instrumentos de análise objetiva da realidade social para que os educandos compreendam o porquê das coisas à sua volta, e o seu papel enquanto cidadão, ator, e protagonista dos processos de transformações sociais. E aqui pode-se fazer uma ponte com o pensamento de Bauman (2015), quando afirma que a tarefa ou vocação da Sociologia é fornecer orientações em um mundo reconhecidamente em mudança. Vivemos na Era do “*interregno*” onde as relações sociais são fluidas, os velhos modos de agir deixam de funcionar. Nesse sentido, parece que a missão do ensino de Sociologia se torna cada vez mais necessária para entender essa Era, e fornecer elementos para que as pessoas possam fazer as suas escolhas de maneira mais “conscientes” (BAUMAN, 2015).

A Sociologia deve promover o pensamento crítico e a formação integral do ser humano mais tolerante, que saiba conviver com as diferenças, que exerça a cidadania de fato, que esteja mais preparado para atuar politicamente na sociedade. É papel da Sociologia promover também a desnaturalização e o estranhamento. Quando isso acontece há o reconhecimento da importância do conhecimento sociológico.

O processo de institucionalização do componente curricular Sociologia com suas idas e vindas pode interferir no modo como ela tem sido ofertada, na posição hierárquica que ocupa em relação a outras disciplinas, na atribuição da sua importância pela comunidade escolar.

5.2.1 Enfrentamentos e resistência para a permanência da Sociologia escolar na Bahia

Com a Lei Nº 13415 de fevereiro de 2017, essa etapa de ensino passa por algumas mudanças que, no discurso do governo significa uma resposta na busca da melhoria da qualidade de ensino. Primeiramente, a carga horária será ampliada de forma progressiva para mil e quatrocentas horas, implementando assim, a universalização de oferta de escolas em tempo integral. Mas, no que se refere especificamente à Sociologia, o artigo 35-A inciso segundo, traz a obrigatoriedade de estudos e práticas de Sociologia na Base Nacional Comum Curricular e não deixa claro a sua permanência obrigatória enquanto disciplina. Outro ponto polêmico é o Artigo 6 quando afirma que:

IV- profissionais com notório saber reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades específica da rede pública ou privada ou de corporações privadas em que tenham atuado (BRASIL, 2017).

Isso favorece a ministração da Sociologia por profissionais que não tenham formação na área, o que pode comprometer a qualidade desse ensino como de fato já acontece na realidade educacional brasileira, principalmente em escolas públicas. No entanto, um aprofundamento maior nas discussões a respeito das consequências dessas reformulações no Ensino Médio seria necessário para uma compreensão maior dos seus impactos, sejam eles positivos ou negativos. Tendo em vista os limites dessa dissertação e também diante do risco de fugir do objetivo principal proposto aqui, não será discutida e analisada com maior profundidade a Lei 13.415. O propósito almejado é trazer o contexto atual de mudanças, com enfoque no estado da Bahia, nessa etapa de ensino que afeta diretamente o componente Sociologia.

No estado da Bahia, o Novo Ensino Médio foi implantado em 565 escolas públicas estaduais no ano de 2020 em um projeto piloto de transição para a adequação de toda a rede estadual de educação. Mas a forma como foi implantado sem um diálogo com os profissionais da educação e suas representações sindicais; sem capacitação dos(as) professores(as); há também a falta de estruturação prévia das escolas para atender às mudanças, tem gerado críticas e incertezas por parte de educadores(as) e demais profissionais da educação.

Foi elaborado um manifesto dos servidores estaduais da educação por meio do seu sindicato - Associação dos Professores Licenciados do Brasil – secção da

Bahia (APLB-BA), contrário à maneira com vem ocorrendo a implantação do Novo Ensino Médio na Bahia (ver a íntegra do Manifesto em anexo). Também em entrevista¹⁰ à representante da APLB-Sindicato, Delegacia do Feijão, com sede em Irecê, pertencente à Regional Diamantina Norte, Maria de Fátima Oliveira, foi reforçada a crítica em torno dessa reforma.

[...] a APLB tem feito diversos debates pelo interior com relação a reforma do Ensino Médio. Nós entendemos que essa reforma é seletiva. Algumas conquistas que nós tivemos de políticas públicas para que a gente pudesse ter, garantir né o acesso das pessoas mais humildes desse país a uma universidade pública, que os pobres, as pessoas que ficam nas periferias, que pudessem adentrar a uma universidade, os negros, então assim, uma grande luta para a gente ter políticas públicas que pudesse agregar essas pessoas. A reforma do Ensino Médio ela vai na contramão disso, ela é seletiva, ela vai cair por terra as conquistas que nós tivemos para agregar essas pessoas que, esses grupos da sociedade que sempre ficaram à margem desses direitos, inclusive do direito de estudar e cursar uma universidade, o filho do pobre, da periferia como eu falei. Então o Novo Ensino Médio é uma coisa que no estado da Bahia nós estamos indignados e indignadas com a forma como tem sido implantado, também de forma aligeirada, sem uma discussão, é algo grave, não pode ser assim, negar a possibilidade do conhecimento, de ampliar o conhecimento para as pessoas que mais necessitam disso.

(Maria de Fátima Oliveira, representante da APLB-Sindicato, entrevista concedida à pesquisadora no dia 17 de fevereiro de 2020)

O momento atual é de fortes investidas a nível federal e estadual, contra direitos adquiridos por meio de muitas lutas dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada, principalmente na área da educação. No período final de escrita dessa dissertação, os professores e professoras (inclusive a pesquisadora que como já foi aqui mencionado é professora da rede estadual da Bahia), se encontram mobilizados, em paralisação das atividades escolares por dois dias (18 e 19 de fevereiro de 2020) e com forte indicativo de greve que será decidida em assembleia no dia 04 de março de 2020, caso o governo estadual não negocie a pauta de reivindicações da categoria.

As pautas reivindicadas são: Revogação da PEC 159/2020 que modifica as regras relativas ao regime próprio de Previdência Social dos servidores públicos civis do estado da Bahia¹¹; reajuste salarial linear para toda a categoria e garantia do piso

¹⁰ Íntegra da entrevista em anexo

¹¹ PEC aprovada em 29 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://www.al.ba.gov.br/atividade-legislativa/proposicao/PEC-159-2020>. Acessado em 03 de fevereiro de 2020.

nacional; discussão sobre a implantação do Novo Ensino Médio e da nova BNCC – Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.

No que diz respeito a aprovação do Projeto de Emenda a Constituição Nº 159 causou uma indignação por parte dos servidores públicos estaduais e em especial os trabalhadores e as trabalhadoras da educação como está colocada na fala da representante da APLB.

[...] a PEC 159 que nós fizemos uma grande mobilização no sentido de sensibilizar o governador para que a PEC não fosse aprovada da forma como foi, o Governador colocou de forma aligeirada, não deu um tempo para, para uma abertura para um diálogo, para se construir e de forma assim absurda o governo estadual assim como o governo Federal aprovou uma reforma da previdência que penaliza os trabalhadores, né, e o governo da Bahia infelizmente agiu da mesma forma e, infelizmente aprovou a PEC, porém a nossa luta continua, continua porque a gente entende que ela traz diversos prejuízos para os trabalhadores e trabalhadoras, e que nós fizemos uma luta geral é, em contraponto a uma previdência colocada a nível nacional.

(Maria de Fátima Oliveira, representante da APLB-Sindicato, entrevista concedida à pesquisadora).

5.2.2 Lutas da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, Regional Bahia nos anos de 2018 e 2019 em defesa da Sociologia - ABECS – Bahia

A ABECS-Bahia tem curta história de organização política, uma vez que foi criada em 2017, tendo como Diretores Estaduais os Professores Bruno Durães (UFRB- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia), Núbia Regina (UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia) e Jeovane Marússia (Professora de Sociologia da Rede Estadual de Educação da Bahia). Essa entidade é um satélite da ABECS Nacional.

O segundo mandato (2019-2021) conta com 5 diretores: Prof. Fabiano Brito (IFBA- Instituto Federal da Bahia), Prof.a Adriana Franco (UFBA), Orlando Furioso (UESB) Jeovane Marússia (Professora de Sociologia da Rede Estadual de Educação da Bahia), Paulo Marcos (Graduado em Licenciatura em Ciências Sociais pela UNEB – Universidade Estadual da Bahia) e a aspirante Fernanda Santiago.

As principais lutas travadas pela ABECS-Bahia referem-se a uma postura crítica em relação à reforma do Ensino Médio do Governo de Michel Temer (2016-2018), à defesa da Sociologia no currículo estadual do Ensino Médio, a luta pela implementação do componente curricular Sociologia no currículo do Ensino

Fundamental II, contra a redução drástica da carga horária desse componente curricular no Currículo Bahia (esta redução foi de 2 horas em todo o Ensino Médio baiano, como é possível verificar na matriz curricular de 2020).

A ABECS-Bahia atua também em oposição à utilização da Sociologia para complementação de carga horária de outros professores sem carga horária adequada em suas áreas de formação; e pela valorização da formação adequada dos(as) professores(as) de Sociologia.

No decorrer de 2019 essa entidade (da qual a pesquisadora também faz parte) travou importantes lutas institucionais, com a realização de debates e de ocupação de espaços e vias públicas. Esteve envolvida em audiências sobre a defesa do ensino de Sociologia junto ao Gabinete do Secretário de Educação do estado da Bahia, nos meses de abril e dezembro de 2019 com a finalidade de debater a redução drástica do componente Sociologia nas Diretrizes Referenciais Curriculares Básicas (DRCB) da unidade federativa.

Abaixo pode-se verificar a matriz curricular do Ensino Médio antes da reforma:

Figura 05: Matriz curricular do Ensino Médio antes da reforma em 2020



GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO



MATRIZ CURRICULAR DE REFERÊNCIA

1162502 - ENSINO MÉDIO REGULAR - 1ª À 3ª SÉRIE - DIURNO

Período de Vigência: 11/02/2019 a 09/02/2020

Tipo: ESPECÍFICA

Nº de aulas semanais: 25

Número de semanas letivas: 40 e 0 dias

Carga horária aula: 50 (minutos)

NAS : Número de Aulas Semanais TA : Total de Aulas

CATEGORIA: BASE NACIONAL COMUM							
ÁREA DO CONHECIMENTO: CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS							
DISCIPLINA	1ª SÉRIE - ENSINO MÉDIO		2ª SÉRIE - ENSINO MÉDIO		3ª SÉRIE - ENSINO MÉDIO		TA Geral
	NAS	TA	NAS	TA	NAS	TA	
BIOLOGIA	2	80	2	80	2	80	240
FÍSICA	2	80	2	80	2	80	240
MATEMÁTICA	3	120	3	120	3	120	360
QUÍMICA	2	80	2	80	2	80	240
SUBTOTAL:	9	360	9	360	9	360	1080
ÁREA DO CONHECIMENTO: CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS							
FILOSOFIA	1	40	2	80	2	80	200
GEOGRAFIA	2	80	2	80	2	80	240
HISTÓRIA	2	80	2	80	2	80	240
SOCIOLOGIA	1	40	2	80	2	80	200
SUBTOTAL:	6	240	8	320	8	320	880
ÁREA DO CONHECIMENTO: LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS							
ARTE	2	80	0	0	0	0	80
EDUCAÇÃO FÍSICA	2	80	2	80	1	40	200
LÍNGUA PORTUGUESA E LIT. BRASILEIRA	3	120	3	120	3	120	360
SUBTOTAL:	7	280	5	200	4	160	640
TOTAL	22	880	22	880	21	840	2600
CATEGORIA: PARTE DIVERSIFICADA							
ÁREA DO CONHECIMENTO: LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS							
LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	1	40	1	40	2	80	160
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (INGLÊS)	2	80	2	80	2	80	240
SUBTOTAL:	3	120	3	120	4	160	400
TOTAL	3	120	3	120	4	160	400

Fonte: Secretaria do Colégio Estadual Idalina da Silva Dourado, município de João Dourado-BA. Como já foi mencionada era uma aula de Sociologia na 1ª série, duas aulas na 2ª e duas aulas na 3ª série do Ensino Médio regular.

No final do ano de 2019, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia divulga outra matriz para a implantação do novo Ensino Médio na rede estadual de ensino. Com a nova proposta, a carga horária de Sociologia teve uma redução de 60%. Passou de cinco aulas para duas como podemos observar abaixo:

Figura 06: Primeira Matriz Curricular do Novo Ensino Médio da Bahia

QUADRO 1 – MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO								
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (BNCC)								
Área de Conhecimento	Componente Curricular	1ª. Série		2ª. Série		3ª. série		Carga Horária Total
		Nº h/sem	CH Anual	Nº h/sem	CH Anual	Nº h/sem	CH Anual	
Linguagens e suas Tecnologias	LPLB	2	80	2	80	2	80	240
	Inglês	2	80	1	40	---	---	120
	Ed. Física	1	40	1	40	---	---	80
	Arte	1	40	1	40	---	---	80
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	2	80	2	80	2	80	240
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	---	---	2	80	2	80	160
	Física	1	40	1	40	2	80	160
	Biologia	1	40	1	40	2	80	160
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	80	2	80	2	80	240
	Geografia	2	80	---	---	1	40	120
	Filosofia	1	40	---	---	2	80	120
	Sociologia	---	---	2	80	---	---	80
TOTAL		15	600	15	600	15	600	1800
Semanas Letivas: 40	Dias Semanais: 5	Crédito/aula: 50 minutos				Nº de H/aula/dia: 5		

Fonte: Secretaria Estadual de Educação da Bahia.

Após pressão, passeatas, reuniões e lutas, a redução foi atenuada para três horas em todo o Ensino Médio, uma aula em cada série (ver matriz atual com as alterações na próxima página). A participação da ABECS- Bahia foi de fundamental importância para minimização das perdas de carga horária do componente de Sociologia. Pode-se dizer que no Estado da Bahia existe hoje um movimento de defesa da Sociologia escolar fortalecido pela adesão crescente de filiados dos diversos segmentos: professores (as) de Universidades públicas Federais e Estaduais; de Institutos federais, pesquisadores e pesquisadoras sobre o Ensino de Sociologias, professores e professoras da Educação Básica; estudantes de licenciatura em Ciências Sociais, estudantes de pós-graduação.

Figura 07: Matriz Curricular proposta para o Novo Ensino Médio da Bahia

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO								
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (BNCC)								
Área de Conhecimento	Componente Curricular	1ª. Série		2ª. Série		3ª. Série		Carga Horária Total
		Nº h/sem	CH Anual	Nº h/sem	CH Anual	Nº h/sem	CH Anual	
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240
	Inglês	2	80	1	40	---	---	120
	Ed. Física	1	40	1	40	---	---	80
	Arte	1	40	1	40	---	---	80
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	2	80	2	80	2	80	240
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	1	40	1	40	2	80	160
	Física	1	40	1	40	2	80	160
	Biologia	1	40	2	80	1	40	160
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	1	40	1	40	2	80	160
	Geografia	1	40	1	40	2	80	160
	Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
	Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
SUB TOTAL		15	600	15	600	15	600	1800
PARTE FLEXÍVEL								
OBRIGATÓRIAS	Iniciação Científica	2	80	2	80	2	80	240
	Produção e Interpretação Textual	2	80	2	80	2	80	240
	Projeto de Vida e Cidadania	2	80	2	80	2	80	240
	Eletiva I	2	80	2	80	2	80	240
Eletiva II	2	80	2	80	2	80	240	
SUBTOTAL		10	400	10	400	10	400	1200
TOTAL		25	1000	25	1000	25	1000	3000

Fonte: Secretaria Estadual de Educação da Bahia, 2020. Disponível no Caderno de Orientações para a implantação do Novo Ensino Médio na Bahia¹²..

Além do crescimento de filiados, a ABECS se fortaleceu também por causa da participação em eventos acadêmicos com o objetivo de discutir a defesa do ensino de Sociologia, dentre os quais, destacamos: a Mesa no Congresso Anual de Pesquisadores da UFBA, Seminário do Curso de Ciências Sociais da UNEB, Seminário do Curso de Ciências Sociais da UFRB, Seminário de Ciências Sociais da

¹² <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Documento-Orientador-Novo-Ensino-M%C2%82dio-na-Bahia-Vers%C3%86o-Final.pdf>. Acessado em 15 de fevereiro de 2020

UESB. Ocorreram ainda reuniões com o Ministério Público da Bahia e a Defensoria Pública do estado, com a missão de apresentar denúncias contra a implementação autoritária do DRCB (Diretrizes Curriculares da Bahia), a perseguição às humanidades, e a redução drástica do ensino de Sociologia.

A ABECS coordenou passeatas contra a redução drástica do ensino de Sociologia na Educação Básica estadual, contra a Reforma do Ensino Médio, em oposição ao projeto de militarização das escolas públicas no estado, contra a BNCC – Base Nacional Comum Curricular. Um desses movimentos foi a passeata durante os festejos cívicos do 2 de julho, festa de comemoração à independência da Bahia. Por fim, foi realizado uma manifestação em frente à Secretaria de Educação do estado, com a presença de 50 manifestantes, carro de som, para denunciar a falta de diálogo na implementação da DRCB.

Abaixo estão algumas fotos¹³ dessas ações:



Figura 08: Ato em defesa da Sociologia em frente à Secretaria Estadual de Educação da Bahia. Figura 09: Produção de camisetas para as manifestações.

¹³ Fotos cedidas pelo professor Dr. Luís Flávio Godinho, da UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, e membro da ABECS- Bahia.



Figura 10: Reunião na Secretaria de Educação da Bahia. (16 de dezembro de 2019) Figura 11: Reunião da ABECS- Bahia para tratar da Sociologia no Ensino Médio

6. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS JOVENS ESTUDANTES SOBRE O COMPONENTE CURRICULAR SOCIOLOGIA

Acho que o que mais define (a Sociologia) em uma frase é: um aprendizado para a vida toda.

ID, estudante, GD-01

A análise das transcrições dos grupos de discussão se inicia com a colocação de um estudante ao tentar definir a Sociologia escolar, como um tipo de conhecimento pragmático que extrapola os muros da escola, e que ele levará para a vida toda. Por essa colocação é possível imaginar que a Sociologia tenha contribuído para que esse aluno pudesse perceber a importância de tais conhecimentos para entender o mundo a sua volta. Chama a atenção inicialmente o fato dessa colocação advir de um estudante que estava terminando o Ensino Médio sem ter sequer uma aula com professor de Sociologia com formação na área. Então, essa perspectiva se confirmará no decorrer das análises? Será pois, uma das questões a serem investigadas no decorrer desse capítulo.

Antes de iniciar a pesquisa empírica foram levantadas três hipóteses: 1) No grupo com estudantes que não tem professor com formação na área eles não

conseguem perceber a importância do componente curricular Sociologia em sua formação; 2) As representações sociais construídas pelos estudantes sobre o componente curricular Sociologia são diretamente influenciadas pela variável formação do professor; 3) Os estudantes que tem professor de Sociologia licenciados em Ciências Sociais ou Sociologia aprofundam mais as discussões em torno do Ensino de Sociologia.

Foram três Grupos de Discussão, identificados pelas siglas GD-01, GD-02, e GD-03, e classificados pela ordem em que foram realizados, totalizando 28 participantes.

- GD - 01 (8 participantes)
- GD - 02 (11 participantes)
- GD - 03 (9 participantes)

Na escola que possuía professor sem formação na área (SFA) foram dois grupos de discussão, um no turno matutino e outro no vespertino. Na outra escola que possuía professor(a) com formação na área (CFA) foi realizado um grupo de discussão no período matutino pois as duas turmas da terceira série do Ensino Médio do turno vespertino o(a) professor(a) não possui formação na área.

Como já mencionado na parte da metodologia, a análise do conteúdo das transcrições dos grupos de discussão foi organizada por temas que foram mais recorrentes nas discussões grupais com os estudantes: A) Metodologia das aulas de Sociologia; B) Conteúdos, temas e teorias nas aulas de Sociologia; C) Permanência ou exclusão da Sociologia Escolar.

A) Metodologia das aulas de Sociologia

As aulas são mais atraentes para os estudantes e eles conseguem aprender com maior facilidade quando se faz a mediação pedagógica. No período da publicação das OCEM em 2008 foi colocado que um dos problemas enfrentados pelo ensino de Sociologia era a transposição de conteúdos e práticas de ensino do Ensino Superior para o Ensino Médio sem uma adequação dos conteúdos e metodologias. Quanto mais variado é o público - como a diversidade de juventudes que encontramos na escola pública - e quanto mais distante é a realidade dos estudantes comparativamente a realidade do(a) professor(a) mais necessária se torna a mediação pedagógica (BRASIL, 2008). Hoje, doze anos após a

obrigatoriedade do ensino de Sociologia no EM, essa afirmação ainda é válida. No discurso abaixo o professor de Sociologia consegue realizar essa mediação:

AL: Sem falar né, que tem muita interação dos alunos justamente porque o professor ele faz com que tenha o interesse. Até as pessoas que são desinteressadas nas outras matérias prestam atenção. Porque tipo, ele muda a forma de como explicar; ele bota mais uma linguagem mais informal, que a gente aprenda de uma forma mais fácil. Ele faz debate tipo no assunto racismo; ele fez um debate sobre racismo, aí também sobre aborto, sobre as cotas, a lei de cotas... (Estudante, GD-02; 2019)

AL: E além dele assim, fazer com que a gente se interesse, as outras matérias de uma certa maneira faz a gente estudar uma coisa exterior, que não tá aqui com a gente. Ele não, ele pega exemplo da gente, tipo mostrando o nosso cotidiano, a nossa vida, isso faz querer entender, querer aprender, acho bem interessante. (Estudante, GD-02; 2019)

Metodologicamente, o professor utiliza uma linguagem menos formal, menos erudita, menos academicista, mas a adequação à linguagem ao público ao qual se direciona deve ser feita sem que haja um empobrecimento dos temas, teorias e conceitos abordados por essa ciência como consta nas OCEM – Orientações Curriculares do Ensino Médio. Deve-se ter o cuidado também para que as discussões não fiquem apenas no senso comum.

Assim, o(a) professor(a) deve desenvolver as suas aulas de forma a propiciar a interação e a participação dos estudantes, inclusive por meio da realização de debates que foi a metodologia mais citada pelos estudantes. Para eles, dialogar e debater sobre os acontecimentos do dia-a-dia torna as aulas mais dinâmicas.

Pode-se inferir a partir da análise de conteúdo dos discursos que as aulas de Sociologia não podem seguir a monotonia das aulas tradicionais e nem os modelos das aulas que os estudantes estão acostumados das outras disciplinas, com pouca participação. Eles associam as aulas de Sociologia ou reivindicam que elas sejam participativas e que necessariamente utilizem metodologias ativas diversas como os debates, projetos, e exposições. Nos discursos abaixo isso é exemplificado:

AD: penso assim, nas aulas do professor XX teve muito debate, principalmente sobre a sociedade em geral onde ele achava alguns temas do próprio módulo, tipo racismo, de como era visto na sociedade... algumas questões. E tipo, abriu muito a mente das pessoas que eram tipo assim num lugarzinho só, que não tinha opinião sobre nada. Aí foi legal. (Estudante, GD-02; 2019)

GS: Seria legal também, sei lá, também fazer pesquisas assim como a senhora tá fazendo tipo a gente sair da própria sala de aula interagir com o público de fora para saber como é a diferença de interação social de um colégio para o outro, das pessoas do colégio com as pessoas da comunidade sociedade. (Estudante, GD-03; 2019)

Além dos debates os estudantes colocam a apresentação de trabalhos ou seminários como algo positivo, como é possível observar na sequência abaixo dos discursos do Grupo de discussão 03. Isso mostra que os estudantes não querem ser apenas receptores. Eles querem falar, fazer, produzir, exercer o protagonismo no processo educativo.

I: O ano passado, em questões de apresentação de trabalho teve um ponto positivo que ela dividiu vários temas. Tu lembra?

Grupo: Ah eu lembro.

NI: Não lembro.

I: Não lembra? Puxa a cabeça! Cada quem teve um tema. Eu lembro que eu fiquei com o tema LGBT na sociedade, alguma coisa assim. Cada quem defendeu o seu ponto de vista, não ficou só em um assunto, foram vários assuntos debatidos, várias pessoas poderiam entender, teve os pontos positivos, os pontos negativos, só que foram vários temas, entendeu? Não ficar somente em um, são vários temas, acho que dividindo assim e fazendo , dividiu os grupos cada aula ficava com alguma coisa, e a pessoa passava para ver, e tal e tal, você ia até a pessoa para explicar sobre, então seria interessante porque o ano passado foi, eu achei interessante (Estudantes, GD-03; 2019) .

Os estudantes fazem críticas quando as aulas não correspondem as suas expectativas e fogem da representação social criada por eles a respeito da aula de Sociologia, como dinâmica, interativa, e contextualizada.

I: A aula de Sociologia levou muito para o individual, tipo só ela (a professora), a vida dela, da filha dela. Se caísse aquilo ali na prova eu tirava de letra entendeu? A aula era só escrevia, escrevia, escrevia....Explicar? Não, ali você se virava. Assunto para ela para serem debatidos na sala de aula, que nem tipo, já que era o estudo de uma sociedade, acho que envolvia tudo. É... A gente ver muita coisa acontecendo por quê? pela falta de respeito, tipo isso é um problema social, na minha concepção não é véio, porque assim, a aula ajuda a você entender as coisas, tipo em questão de gênero, em questão de raça [...]. (Grupo de discussão 03; 2019)

Nas representações sociais dos alunos, as aulas de Sociologia devem até sair do espaço físico da sala de aula, e serem menos “formais”. Quando as aulas não possuem essas características não correspondem a uma aula de Sociologia da forma como eles representam.

GS: Primeiro que teria que ter né uma aula de Sociologia (risos). Segundo que assim, como o bate-papo como tá tendo aqui, não sei pelo pouco que eu conheço a Sociologia né, juntar a galera. Sentar ali, é isso, formar um bate-papo, perguntar primeiro em uma das primeiras aulas sobre o que a pessoa conhece sobre a Sociologia para depois a partir disso planejar uma coisa, uma aula, para que todos conheçam que de fato é a Sociologia, o que ela interage, o que ela demonstra, o que que ela pode ajudar, essas coisas basicamente. (Grupo de Discussão 03; 2019)

ID: Eu creio que se tivesse algo, nos módulos mais diversificado por exemplo, sair um pouco da monotonia, como é uma matéria que é algo que você vive do lado de fora, é algo que você vive no geral, poderia ser uma matéria que o professor elaborasse projeto que ensinasse, passasse a matéria no convívio real, no viver lá fora,

Não ident: Na prática

ID: Isso, na prática e não só na teoria, porque na prática é provado que você aprende mais praticando do que só na teoria. Teoria, às vezes você tá ali só, diz que aprende, só por dizer e acaba naquilo. Na prática não, você vive, você guarda, mesmo que você não se interessa você vai lembrar mais e se você viveu uma situação parecida você vai lembrar daquele momento.

ENT: Mais o que precisa melhorar nas aulas de Sociologia?

PD: É... acho assim que trazer mais debates, passar mais trabalhos que vão além de copiar, pesquisa sabe tipo trabalhos que possa fazer pesquisa, que a gente possa sair da escola e trazer mais pra nossa vida mesmo, para a gente refletir mais sobre as questões né? Como ele falou, na prática mesmo. (Estudantes, GD- 01; 2019)

O ensino da Sociologia é visto pelos estudantes baseado na relação entre teoria e prática, pois como colocou o grupo de discussão 01 “é uma matéria que é algo que você vive do lado de fora, é algo que você vive no geral”. Nos dois grupos: estudantes com professor(a) com formação na área de Ciências Sociais (representado aqui pela sigla CFA), e o grupo de estudantes com professor(a) sem formação na área (SFA), eles conseguem associar os conhecimentos próprios do componente curricular Sociologia no seu dia-a-dia, nas relações cotidianas, no meio em que vivem.

Portanto, pela análise das falas dos estudantes, eles esperam que necessariamente as aulas de Sociologia devem fazer essa articulação contextualizando as teorias, os temas e os conceitos trabalhados em sala de aula, com a realidade e conhecimentos dos jovens estudantes; valorizar esses conhecimentos e reconhecer as culturas juvenis no espaço escolar; assim como abrir espaços para que possam ser vivenciadas.

As críticas as aulas de Sociologia se concentram nos dois Grupos com professor(a) SFA:

ENT: Então eu queria que vocês me contassem como foi essa experiência com a Sociologia nesses três anos de Ensino Médio, o que vocês acharam, como foi.

GS: Assim, basicamente o meu primeiro ano foi Sociologia meio que sem aula, chegava aqui passava uma provinha aqui sobre o que era Sociologia que era assim (...) meio que ela só dizia que era a interação entre o comportamento humano, essas coisas, entre a sociedade e tudo mais. Segundo ano a mesma coisa porque era sempre o mesmo professor, a gente não aprendeu basicamente nada de Sociologia. Chegou o terceiro ano a gente achou que, tipo assim: terceiro ano tem uma seleção de professores ótimos, até as outras matérias, chegando em Sociologia eu acho que as pessoas tipo discriminam porque acha que só matemática e português são as matérias mais f*** que tá ali que presentear no terceiro ano, mas só que Sociologia a gente não teve um bom professor esse ano porque ele chega simplesmente na sala, fala sobre interação humana, uma fala sobre a sociedade, sobre gênero, questão trabalhista. Mas é uma questão muito rasa. (Estudante, GD-03; 2019)

Os estudantes colocam que as aulas de Sociologia não foram trabalhadas de maneira satisfatória e os assuntos vistos foram tratados superficialmente, como expõe a fala selecionada acima.

E como são as aulas de Sociologia para os estudantes com professor(a) CFA? Há uma clara diferenciação nas descrições das aulas por parte dos estudantes pela formação do professor, como é possível observar nos discursos abaixo:

ENT: Agora como são as aulas de Sociologia? Me falem aí...

AB: Perfeitas, top, ótimas, perfeitas, incríveis, iradas, interativas [outros entrevistados]... tem debate.... pois é, né, perfeitas. Eu acho que aqui pra escola pública, a forma que o professor de Sociologia da gente trata a aula de Sociologia é perfeita, porque o que ele trata na sala a gente já... a realidade tá dentro da nossa sala, entendeu? A gente consegue olhar o que ele está explicando do nosso lado. [...] Porque aqui a gente olha pro lado a gente vê uma pessoa que tá dentro do problema da sociedade, entendeu? Quando fala em racismo a gente olha pro lado e tem algum amigo nosso que sofre preconceito; a gente fala de desigualdade social, tem alguma colega nossa que passa fome dentro da sala.

JP: Acho que tipo, aqui na escola pelo menos, com as aulas do professor XX, ele mostra, ele consegue mostrar pra gente a importância da Sociologia no cotidiano, entendeu? Ele fala, encaixa tudo, mostra que tudo tem a ver com a Sociologia, com as Ciências Sociais no caso, né? Esse negócio de comunicação, interação social, então eu acho importante. (Estudantes, GD-02; 2019)

As aulas nesse grupo são retratadas com muito entusiasmo dos estudantes, eles conseguem associar os conteúdos trabalhados em sala de aula com a realidade

cotidiana deles, ou seja, o(a) professor(a) consegue discutir as abordagens teóricas sociológicas exemplificando com as questões vivenciadas pelos estudantes. Portanto, a figura do professor tem um destaque na forma como os alunos se relacionam com a Sociologia.

AL: Eu particularmente gostei bastante do professor. Ele nos fazia interessar pela matéria. Era interessante que antes eu achava um tédio.

RR: O professor é.. XX, ele é um professor maravilhoso porque ele explica, ele faz a gente entender, quem assistir aula dele. Na aula dele ninguém atrapalha. Ele faz a gente ter interesse pela matéria. (estudantes, GD-02; 2019)

A questão da formação do professor aparece nas discussões de maneira recorrente nos três grupos de discussão. Os estudantes do GD-03 (onde esse tema apareceu de forma predominante), tiveram o mesmo professor para as disciplinas de Filosofia e de Sociologia nas 1ª e 2ª séries do Ensino Médio, e que não possuía habilitação específica em nenhum dos dois componentes (Sociologia e Filosofia). Já na terceira série eles passam a ter professor de Filosofia com formação na área e perceberam a diferença.

I: É porque as aulas de Filosofia né a gente sabe até o quebra-cabeça que é na sala né. Porque tipo antes, é..., a gente não teve, é..., a diferença do primeiro e do segundo, para o terceiro é que tipo, quando a gente chegou no terceiro era o professor totalmente formado entendeu? então deu um auê na cabeça da gente porque a gente não teve um acompanhamento assim principalmente de Filosofia, porque Sociologia até hoje né gente, cá pra nós, até hoje, (risos), e aí ... (interferência do grupo com risos e apoio a fala da colega), literalmente, como todo mundo já estudou junto né, a gente tem muito conhecimento dos professores, então desse ano, se tivesse investido mais no primeiro e no segundo acho que não teria tanto reboliço igual teve, que tipo, quando a gente conheceu o professor, que tipo, ele é muito inteligente (professor de Filosofia) tipo, a gente falava uma coisa, ele já tinha outra para resolver. A gente não sabia o que era isso. Era uma coisa muito difícil, você ficava, velho eu não tenho um apropriação todo da matéria assim sabe? Então se tivesse investido mais acho que tudo seria diferente

GS: É tanto que às vezes a gente compara, às vezes a gente chega ali compara e fala velho eu fiz uma prova de Filosofia hoje se tu ver, aí os outros colegas falam, moço a minha prova de Sociologia foi fácil porque a minha professora é tal, não sei o quê. A gente está sentindo uma certa dificuldade esse ano por conta disso, porque foi um professor formado, é um professor excelente, ele conhece a própria, ele conhece a área entendeu? é isso. Agora já em Sociologia a gente não pode chegar e dizer: pôr a gente fez uma prova... (Estudantes, GD-03; 2019)

É comum nas escolas os componentes curriculares Sociologia e Filosofia serem ministrados pelo mesmo professor(a). Nas escolas pesquisadas isso foi constatado apenas no grupo com professor(a) sem formação na área. Nos discursos dos estudantes evidenciou-se que parte deles confundem os conteúdos desses componentes e eles afirmam que alguns professores que não deixam clara essa distinção.

I: Nem a professora sabia, ela misturava tudo (antes era a mesma professora para as disciplinas de Sociologia e de Filosofia).

GS: É verdade,

ID: Ela dava aula de duas matérias, de Filosofia e de Sociologia, dois anos estudando com ela, no primeiro e no segundo ano. No terceiro ano vem um professor bom de Filosofia, formado. Eu não sabia de nada pois dois anos sem estudar Filosofia.

GS: Ela chegava em Sociologia e dava aula de metafísica, chegava em Filosofia dava aula de gênero, questão de interação social, eu ficava assim....

I: Interessante que ela chegava na aula de Sociologia. – Gente, já que eu tenho duas aulas eu vou explicar Filosofia. E aí começava Sociologia. Até hoje eu estou com um nó na cabeça.

NI: Era chata a aula (Estudantes, GD-03; 2019).

A ministração da Sociologia e da Filosofia pelo mesmo professor, e a falta de separação desses componentes não é uma realidade apenas da escola pública como relata o estudante:

JP: Eu nem sempre estudei aqui, eu estudei em um colégio particular. No meu segundo ano Filosofia e Sociologia eram tratadas como uma coisa só, não tinha essa separação, era a mesma coisa, ela (a professora) juntava tudo e era a mesma coisa. Eu nunca tive como saber essa distinção, se era Filosofia, se era Sociologia. Só que chegando aqui teve essa separação, só que ...muito raso. Esse ano eu gostei mais de Filosofia do que de Sociologia propriamente dita. É isso. (Estudante, GD-03; 2019)

Pela análise dos conteúdos dos discursos dos estudantes não é possível afirmar que há um determinismo entre a formação do professor e a qualidade das aulas. O que é possível afirmar é que a variável formação do professor influencia a construção das representações sobre o ensino de Sociologia.

GS: Mas a questão a questão de ensino porque tipo assim eu acho que a questão do professor influencia muito, eu acho, tipo assim, porque se você tiver uma boa aula, uma boa interação, um bom conhecimento sobre aquela matéria, sobre aquele assunto você vai aprender a gostar. Tem gente aqui que eu creio que não gosta de

Matemática e Português. Eu gosto de matemática mas só que tipo assim eu tenho a partir de quando eu cheguei no colégio xx, eu tive professores excelentes. Mas comecei a gostar de Português a partir do segundo ano, eu tive uma professora excelente que começou a ensinar realmente o Português, e assim eu comecei a ter gosto. Eu acho que se tivesse professores assim e levasse a Sociologia realmente para dentro da sala de aula e ensinasse a Sociologia, eu acho que passaria a ter alguns que gostasse mais daquilo entendeu? (Estudante, GD-02; 2019)

LL: Eu acho que depende do professor, tem professores que não explicam tão bem a matéria quanto outros. Eu acho que deveria explicar mais o que é a Sociologia, tipo antes de passar qualquer matéria, qualquer assunto, explicar primeiro o que é a Sociologia depois explicasse tipo o assunto. (Estudante, GD-01; 2019)

Outro elemento que aparece também é o esforço pessoal do(a) professor(a) no modo como as aulas são conduzidas mesmo que não tenha formação na área. Em um grupo de discussão com professor de Sociologia SFA foi relatado que o professor conseguia envolver os estudantes.

I: O nosso professor hoje não é formado, mas ele ainda passa alguns assuntos, trabalho, sabe? E envolve.

GS: Ah eu lembro de um assunto que ele passou sobre a questão do comportamento em questão das televisões. Sobre o que as TVs do mundo, assim novelas, essas coisas. O que os televisores influenciavam na questão do comportamento da nossa sociedade. Alienação, eu acho que foi isso. (estudantes, G-02; 2019)

Mesmo em situações em que a Sociologia e a Filosofia não são ministradas da forma adequada os estudantes reconhecem a importância desses conhecimentos na sua formação e para eles essas disciplinas estão no mesmo patamar das demais. São tão importantes quanto às outras e deve ser dispensada maior atenção a elas por parte da gestão das escolas e pelo sistema educacional. Por parte dos estudantes há a valorização da Sociologia.

GS: Eu acho que deve permanecer porque eu acho que ela (a Sociologia) é tão importante tanto quanto Matemática e Português. Assim se tivesse, como eu falo, como eu falei da questão dos professores aqui, os professores aqui são Matemática e Português, eles investem mais em que? Matemática e Português porque para eles é, sei lá, as matérias mais importantes de certa forma, mas não investem, vai, nos professores de Filosofia e Sociologia. Essas matérias, Educação Física também, por exemplo, não investem também, mas sem menos aulas, essas coisas

NI: deveria ser mais valorizado. (Estudantes, GD-03; 2019)

Quando a estudante coloca que “eles investem mais em Matemática e Português”, o “eles” se refere ao governo e as escolas. Contudo, a valorização da Sociologia varia de escola para escola.

Os estudantes da outra escola, (GD-02), afirmam que o componente curricular Sociologia possui o mesmo tratamento em relação aos demais componentes por parte deles e por parte da escola. Nas representações dos estudantes os saberes escolares da Sociologia ajuda-os com os outros componentes curriculares. Na fala selecionada abaixo, o/a estudante coloca o conhecimento sociológico como superior, por estar também relacionado ao cotidiano, a vida em sociedade. Ou seja, é um componente que está no mesmo patamar de importância em relação aos outros componentes curriculares, mas em termos de utilidade prática “pra vida” é colocada como superior.

AB: Aqui na escola eu vejo que tem um... (a Sociologia) é tratada de forma igual, sabe, como as outras matérias. Mas eu acho que pra vida a Sociologia tá superior. Porque eu acho que a Sociologia é um conhecimento geral, entendeu? Você sabe um pouco da Sociologia você sabe discutir qualquer outro assunto, é só tá relacionado às outras matérias. Se você tem um maior engajamento em Sociologia, você consegue... você consegue... sei lá, resolver qualquer outro... qualquer outra questão envolvendo qualquer outra matéria (Estudante, GD-02; 2019).

Logo na sequência da discussão, outro estudante aponta um novo elemento sobre o ensino de Sociologia e de Filosofia que são as representações sociais construídas pela sociedade.

AD: Acho que ainda tem um preconceito porque Filosofia e Sociologia são matérias novas em relação às outras e tipo as pessoas...tem um pensamento que aquilo ali é mais pra intelectual que quer pensar sobre aquilo e quer comer livro, pra saber de tal assunto entendeu? aí é.. é basicamente as pessoas pensam que Filosofia e Sociologia é mais de pessoas de esquerda. Que já botam meio política no meio da matéria. É... deixa eu ver.. (risos) só isso mesmo (Estudante, GD-02; 2019).

É possível atribuir à representação social da Sociologia como um saber para intelectual e de esquerda pelo desconhecimento da maioria da população a respeito dessa ciência; o desconhecimento pode ser atribuído, entre outros fatores, à intermitência da Sociologia Escolar nos currículos das escolas secundaristas do Brasil.

Quando a Sociologia não tem o devido tratamento por parte do governo ou da escola, os estudantes têm a compreensão de que são prejudicados porque eles conseguem reconhecer que os conhecimentos desse componente contribuem para a concretização dos seus projetos de vida, tais como cursar uma faculdade, por exemplo, como também na sua formação pessoal e enquanto cidadã/cidadão.

GS: Mas é basicamente isso, não, a gente fala rindo, mas só que assim, é uma realidade nua e crua, assim f***, assim difícil.

Grupo: Risos

GS continuação: para o jovem de hoje, porque assim, é ruim, atrapalha nos estudos, atrapalha na interpretação, atrapalha no futuro, atrapalha na faculdade, atrapalha em tudo, porque a gente necessita de todas as matérias. Querendo ou não a gente necessita, e não é porque é Filosofia, Sociologia, e não é Matemática, que a gente tem que desmerecer porque são matérias essenciais para uma formação de uma pessoa, de um indivíduo na sociedade. (Estudante, GD-03; 2019)

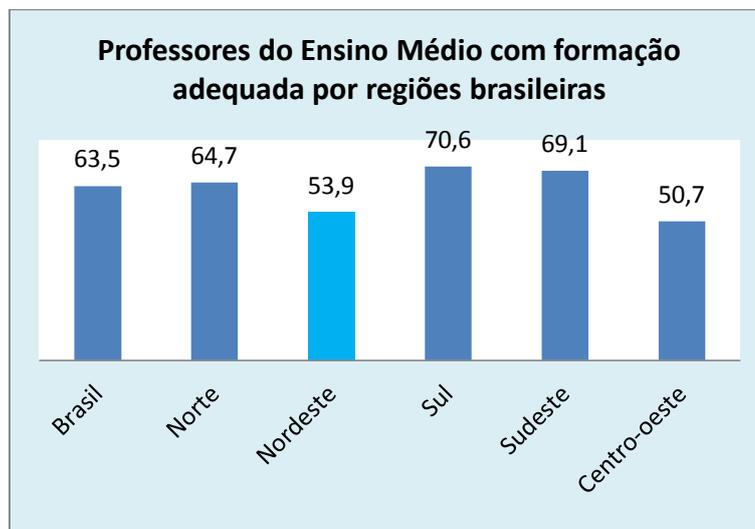
Os estudantes do grupo com professor CFA também colocam a necessidade de valorização da Sociologia mesmo estando em uma situação “privilegiada”, pois vale salientar que eles não tiveram a oportunidade de estudar nos anos anteriores com um(a) professor(a) desse componente curricular devidamente habilitado.

RR: Tipo assim... eu acho que a matéria de Sociologia ela tem que ser levada mais a sério porque em alguns colégios colocam professor de Sociologia que não tem um conhecimento real da matéria. A gente teve sorte de pegar um professor como XX. Porque ele é incrível, XX vai em cima e a gente... se fosse em outros colégios ou como antigamente colocava professor que não tinha conhecimento da matéria só pra cumprir, dizer lá que a gente tá tendo aquela matéria. Só que a gente não tem entendimento desse jeito, tinha que ser um professor capacitado.

RB: Ano passado, a gente teve um exemplo disso (RB) a gente teve um exemplo que a gente ficou sem professor de Geografia. E aí um professor da área de linguagem que era Inglês teve que substituir a Geografia. Mesmo sem ter muito conhecimento, sem formação na área. (alguns segundos de silêncio) (Estudantes, GD-03; 2019).

Diante disso, mais uma vez é reiterada nesse trabalho a necessidade de professores (as) com formação na área. Na região Nordeste do Brasil esse é um entrave que precisa ser rompido para melhorar a qualidade da educação pública. O gráfico a seguir mostra o percentual de professores com graduação ou licenciatura na disciplina que ensinam aos alunos, por regiões brasileiras; foi elaborado com dados do Censo Escolar 2019, disponibilizados pelo INEP.

Gráfico 11 – Percentual de professores(as) do Ensino Médio com formação na área que ensinam por regiões brasileiras.



Fonte: INEP, 2020. Elaboração própria.

As regiões Nordeste e Centro-oeste aparecem em piores condições em comparação com as outras regiões do país, nos percentuais de professores que ministram aulas na área em que foram formados. No Nordeste essa é uma realidade para pouco mais de 50% dos(as) professores(as). Portanto, medidas urgentes precisam ser tomadas tais como a realização de concursos públicos e investimentos nos cursos de licenciatura, assim como em políticas de valorização da carreira do magistério.

No caso da Sociologia, após mais de dez anos da sua reintrodução no currículo nacional da educação no Ensino Médio, a realidade ainda é bastante crítica. Segundo Bodart (2019), dos professores que lecionam a Sociologia (habilitados ou não) nas redes públicas, 55,9% não são concursados e isso acarreta a rotatividade de professores o que consequentemente prejudica a qualidade do ensino. A efetivação dos professores, segundo Bodart, se tornaria um problema de difícil solução tendo em vista que dentre esses 55,9% de não concursados 87,55% são professores não licenciados em Ciências Sociais (BODART, 2019).

Para esse autor, a quantidade de professores habilitados não teve um crescimento significativo no Brasil nos últimos dez anos em decorrência de dois fenômenos: “i) o reduzido número de horas-aula semanais da disciplina e; ii) o

volume insuficiente de concursos públicos que exijam a licenciatura em Ciências Sociais ou Sociologia do profissional selecionado”. Na maior parte dos estados brasileiros a carga horária é reduzida, o que dificulta a criação de vagas, e os professores de Sociologia acabam tendo que complementar a carga horária em mais de uma escola (BODART, 2019, p. 56).

B) Conteúdos, temas e teorias nas aulas de Sociologia.

Pode-se observar nas falas dos estudantes, ao se referirem à Sociologia, os conceitos, temas e teorias que são trabalhados em sala de aula nesse componente curricular. São recortes estabelecidos para o ensino de Sociologia nessa etapa de ensino que constam nos parâmetros curriculares e devem ser trabalhados de modo articulado. De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – componente Sociologia,

Um tema não pode ser trabalhado sem recursos a conceitos e a teorias senão se banaliza, vira senso comum, conversa de botequim. Do mesmo modo, as teorias são compostas por conceitos e ganham concretude quando aplicadas a um tema ou objeto da Sociologia, mas a teoria a seco só produz, para os alunos, desinteresse (BRASIL, 2008, p. 117).

O trabalho docente requer, portanto, a articulação dessas três dimensões, podendo eleger uma delas como centro e relacionar com as outras dimensões, tomando os cuidados para não privilegiar uma em detrimento das outras. Nos três grupos de discussão aparecem temas, conceitos e teorias, contudo, os temas são mais recorrentes, principalmente o racismo, preconceito, questão racial. Isso pode ser explicado pelo período que foram realizados os grupos de discussão. Todos em novembro, mês de comemoração ao dia da Consciência Negra¹⁴, onde normalmente as escolas e os(as) professores de Sociologia desenvolvem projetos ou ações para trabalhar essa temática.

No quadro abaixo está a relação dos teóricos/teorias, temas e conceitos classificados pelo critério de formação do(a) professor(a).

¹⁴ Em uma das escolas não foi possível realizar o grupo de discussão na data acordada por conta das programações da Semana da Consciência Negra.

Quadro 04 – Relação de teóricos/teorias, temas e conceitos que aparecem nos grupos de discussão.

FORMAÇÃO	TEÓRICOS/TEORIAS	TEMAS	CONCEITOS
Professor com formação na área	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Émile Durkheim ✓ Karl Marx ✓ Gramsci 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Bullying ✓ Preconceito ✓ Respeito ao outro ✓ Gênero ✓ Questão racial ✓ LGBT ✓ Reforma trabalhista ✓ Mídia 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sociedade ✓ Interação Social ✓ Alienação ✓ Indivíduo x Sociedade ✓ Cidadania
Com Formação na Área	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Émile Durkheim ✓ Karl Marx ✓ Max Weber ✓ Escola de Frankfurt ✓ Bourdieu ✓ Contratualistas 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Racismo ✓ Preconceito ✓ Consciência negra ✓ Cultura afro ✓ Cotas raciais ✓ Feminismo ✓ Movimentos Sociais ✓ Sem-Teto ✓ Caras-pintadas ✓ Redes Sociais ✓ Internet ✓ Cyberbullyng ✓ Aborto 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desigualdad e Social ✓ Alienação ✓ Fato social ✓ Utopia ✓ Movimentos Sociais ✓ Anarquismo ✓ Ação Social ✓ Interação social

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Em termos comparativos no grupo com professor(a) CFA aparece uma quantidade maior de teóricos do que no grupo com professor(a) SFA. Nesse último grupo somente três teóricos são citados: Karl Marx, Émile Durkheim e Gramsci; só que não há uma articulação desses autores nas falas dos estudantes com os temas

ou conceitos, e nem associados a situações do cotidiano deles. Relataram apenas que viram esses teóricos.

Já o grupo com professor(a) CFA (com formação na área) demonstrou uma maior compreensão dos teóricos citados e articulação com situações do dia-a-dia como na fala de um estudante transcrita abaixo:

AB: Não é só a questão da prova do ENEM, é sobre alguma é... conhecimentos gerais você saber alguma coisa do tipo entrar no meio de uma conversa porque tá falando de alguma coisa que você possa citar alguns sociólogos, que resolveram uma questão ou pensaram nisso tipo no caso do fato social. Émile Durkheim, falou sobre o fato social, que as pessoas elas tipo que... tudo é um fato social e elas tem uma família. Então a família obriga o menino a fazer o que ele não quer, ele é coagido a fazer aquilo, o pai e a mãe mandou tipo... uma igreja. Então tem gente que vai saber diferenciando, entendeu? (Estudante, GD-02; 2019)

Há referência a Émile Durkheim com o conceito de fato social e seu caráter coercitivo, assim como traz o papel das instituições sociais no processo de coesão social. Em relação aos temas apontados pelas estudantes, esse grupo também consegue estabelecer as relações com as situações práticas vivenciadas por eles como é o caso do tema sobre as desigualdades sociais. E mostra ainda que a Sociologia ajuda na compreensão dos problemas sociais.

AB: Então a todo o momento eu tô me deparando com uma realidade totalmente diferente da minha e que a Sociologia me ajuda, sabe, a compreender o porquê que acontece aquilo. Quando eu vou ali num povoado e vejo alguém morando numa casa de lona sabe, e a minha casa lá, perfeita, sabe... Eu fico meu Deus do céu mas por que isso? Sabe, então eu consigo trazer a Sociologia pra esse entendimento sabe? Tentar entender o porquê de ter uma pessoa que não tem 1 quilo de arroz em casa enquanto eu posso ir no mercado e comprar quantos quilos de arroz eu quiser, sabe, tentar entender essa realidade essa questão assim da realidade. (Estudante de GD-02; 2019)

Pelas análises realizadas, é possível inferir que os estudantes dos três grupos conseguem ter um olhar mais crítico sobre o mundo a sua volta a partir das contribuições da Sociologia. Esse componente curricular está cumprindo os seus princípios epistemológicos que são o estranhamento e a desnaturalização, no momento em que a estudante se depara com uma situação que retrata a desigualdade social e ela passa a questionar o porquê, e a Sociologia se torna um mecanismo ou fornece os instrumentos para que ela tenha as respostas para aqueles problemas.

No mesmo sentido, os discursos a seguir retratam o estranhamento promovido quando o(a) professor(a) trabalhou as temáticas sobre o preconceito e o racismo.

ENT: Qual a contribuição pra vocês da Sociologia? Porque vocês colocaram que a Sociologia contribui. De que forma ela contribui pra vocês, no dia a dia?

AB: Acho que melhorar o entendimento sobre...essas questões... quando ele (o professor) deu o preconceito, o racismo, aqui na escola, essa questão pra gente tentar entender o porquê, porque Ciências Sociais é isso né? Entender a sociedade... Então é isso, a gente parar de ver só de um lado e ampliar nossa visão, entendeu? Porque a Sociologia nos permite isso, ampliar os horizontes. Ver o mundo de outra maneira, as pessoas de outra forma. (Estudantes, GD-02; 2019)

O processo de estranhamento está presente nas falas dos estudantes ao serem instigados pela pesquisadora/mediadora a falarem sobre quais são as contribuições da Sociologia, uma vez que 97% dos estudantes que responderam ao questionário afirmaram que os conhecimentos próprios da Sociologia são importantes no processo educativo deles.

GL: É uma matéria (a Sociologia) que nos ajuda a conviver em sociedade.

PD: Assim, acho que mais sobre a conviver em sociedade porque a gente passa por situações que às vezes a gente não se pergunta o porquê disso né, sobre o bullying tipo porque que acontece, quando a gente é criança a gente não se pergunta muito e aí a gente começa a aprender a conviver em sociedade a entender mais e começa a entender mais sobre alguns problemas que vai aparecendo pra gente. A Sociologia nos ensina a saber o que está acontecendo, como você pode resolver (Estudante, GD-01; 2019).

Além da Sociologia contribuir no processo de interação social, na fala do estudante, ela traz o conhecimento das causas de situações ou problemas sociais do contexto vivenciado por ele e a compreensão dele enquanto sujeito social, cidadão que tem a possibilidade de interferir no curso dos acontecimentos, como sujeito ativo na sociedade, quando coloca que “ A Sociologia nos ensina a saber o que está acontecendo, como você pode resolver”.

Nesse sentido, a Sociologia segundo defendia Florestan Fernandes em 1954, tem a capacidade de fornecer ou proporcionar aos estudantes,

[...] um conjunto de noções básicas e operativas capazes de dar ao aluno uma visão não estática nem dramática da vida social” [...] estimulando-lhe o espírito crítico e a vigilância intelectual que são social e psicologicamente úteis, desejáveis e recomendáveis numa

era que não é mais de mudança apenas, mas de crise, crise profunda e estrutural (FERNANDES, 1955, p. 92-93).

Na visão dos alunos os conhecimentos sociológicos proporcionam uma capacidade maior de resolução de problemas em comparação a quem não tem acesso a esses conhecimentos.

ID: Acho que o que mais se aplica é que, muitas pessoas assim mais velhas por falta de conhecimentos, olhar crítico quanto em aspectos que a Sociologia abrange como direitos, deveres, pecam muito no decorrer de suas vidas por não ter esse conhecimento, então a pessoa que já tem esse conhecimento tem mais facilidade de resolver situações que ela possa vir a ter futuramente. (Estudante, GD-01; 2019)

As representações sociais dos estudantes nas discussões em grupo sobre a Sociologia indicam o reconhecimento e importância dela para o convívio em sociedade, para compreender melhor o meio em que vivem, as questões sociais mais amplas, e o respeito ao outro.

A contribuição da Sociologia está também na capacidade dela de desnaturalizar as coisas. Nos temas trabalhados como o racismo e a desigualdade social, os estudantes percebem que essas coisas não são normais ou naturais.

AL: A gente vê racismo, a gente vê desigualdade social, e a gente ah, ok, a pessoa é pobre, a pessoa é negra e tudo bem. E não é assim... A Sociologia vem justamente pra isso; pra explicar pra você que isso não é normal, talvez tenha uma resolução pra aquilo. Talvez não, talvez seja um problema enraizado que algumas pessoas não consigam entender, não consigam resolver isso, mas que também não é normal (Estudante, GD-02; 2019).

CS: A Sociologia veio pra é... ampliar o modo de pensar. Abrir mais a mente e ver que o racismo não é uma coisa normal. Que é... tem como mudar. E a Sociologia ajuda muito nisso. (Estudante, GD-03; 2019).

Na perspectiva dos estudantes a Sociologia amplia a visão de mundo deles; desnaturaliza. Eles reconhecem na Sociologia um saber diferenciado do conhecimento construído pelo senso comum.

NI: Eu acho que a Sociologia é uma matéria que tira a pessoa sabe, do senso comum, como é que eu posso dizer, é como se fosse uma (como posso dizer) Wikipédia. A pessoa que é socióloga, como é que eu posso dizer, tem... lugar de fala mas não é lugar de fala, ela tem prioridade pra falar, entendeu? Ela estuda de onde vem, o porquê vem, como acontece, até quando vai acontecer, então acho que é uma matéria científica, sabe? Uma coisa pra tirar a gente mesmo do senso comum, sair de uma caixinha e sair pulando de caixinha em

caixinha, em caixinha em caixinha até ficar livre assim dessas prisões assim. De padrão assim, dessas coisas. (Estudante, GD-01; 2019)

Na análise de conteúdo dos discursos aparece também que a Sociologia auxilia no processo de autonomia dos sujeitos, no processo de construção dos projetos de vida dos estudantes, e de tomada de decisão.

LL: é que a gente cresce entendendo que o que o nosso pai e a nossa mãe faz é o certo e tipo a Sociologia nos dar a oportunidade de aprender e decidir pela gente mesmo o que é certo e o que é errado fazer as nossas próprias escolhas, tipo que quando a gente cresce na maioria das vezes os pais querem colocar os perfis dele nos filhos.

PD: Eu acho assim, ser mais crítico mesmo, você analisar mais as coisas que acontece, você saber que as pessoas, tipo quando criança a gente é mais acostumando, meio que o adulto fala pra gente é o que é verdade, quando a gente começa a estudar a Sociologia a gente se torna mais crítico, saber que nem tudo é verdade, é basicamente isso, acho que é mais isso mesmo, esse lance de respeitar em questão de respeitar, a pessoa ser mais crítico, saber que nem tudo é verdade. (Estudantes, GD-01; 2019)

Percebe-se o conflito geracional entre pais e filhos. Os jovens buscam vivenciar essa fase da vida com autonomia e entendendo que o mundo hoje é diferente de quando os seus pais eram jovens.

C) Permanência ou exclusão da Sociologia Escolar

Diante do contexto atual de reformas educacionais no Brasil, se intensificou o debate em torno da permanência ou exclusão da Sociologia escolar, principalmente após a aprovação da Lei que modifica a estrutura e organização da última etapa da educação básica. Com essa reforma a Sociologia tem perdido espaço com a diminuição da sua carga horária, como foi o caso no estado da Bahia.

Os estudantes se posicionaram em torno desse debate e os três grupos defenderam a permanência da Sociologia.

PD: Eu acho assim que tirar a Sociologia e a Filosofia é como se tivesse tirando uma parte crítica da gente onde a gente vai aprendendo sobre a lidar com os problemas, a questionar mais, a ser mais crítico, eu acho um absurdo retirar a Sociologia e a Filosofia do currículo porque a gente forma, a gente se conhece, a gente começa a conhecer mais o meio em que a gente vive, a gente começa a conhecer mais sobre a gente mesmo e tudo isso a Filosofia e a

Sociologia nos ajuda e é um absurdo tirar a Sociologia. (Estudante, GD-01; 2019)

As representações em torno do componente curricular Sociologia, apresentadas pelos jovens estudantes versam na contribuição da Sociologia, assim como da Filosofia, para o desenvolvimento do pensamento crítico deles, ajudando-os a se conhecerem, e conhecer a realidade em que vivem.

Eles passam então a buscar compreender as causas para as investidas contra a Sociologia.

AB: Eu discordo totalmente de retirar essa matéria, porque é praticamente o governo querendo tirar que a gente tenha uma forma de pensar tipo... se a gente souber pensar sobre aquela questão que a gente tá tentando resolver. A gente tem a fala, sabe do que ela (a Sociologia) tá falando, como outras coisas da Sociologia. Tipo... se ela vincular com outra matéria não vai ser a mesma coisa. Que basicamente só tipo direcionada somente a Sociologia... se ela vincular com outra matéria não vai ser a mesma coisa que fosse só ela. Então a gente perderia alguma coisa, acho que é isso (Estudante, GD-02; 2019).

Ent: E vocês o que acham?

AD: Eu não concordo, eu acho que como AB falou aqui é uma forma de alienação, entendeu? Uma manipulação do governo, que sabe que ... A Sociologia abre a mente das pessoas e tal... se tira a Sociologia, eu acho que as pessoas vão ficar não alienadas, mas ficar presas a uma única coisa. Aquilo que o governo quer que eles pensem...Entendeu? (Estudantes, GD-02; 2019)

As falas acima demonstram a questão do empoderamento dos sujeitos que a Sociologia possui a capacidade de promover, expresso na frase “a gente tem a fala”. Eles parecem ter a consciência do seu papel na Sociedade. A Sociologia representa a construção do pensamento autônomo. Retirá-la do currículo para eles é uma tentativa do governo de “barrar” o desenvolvimento do pensamento crítico e que não seria interessante para os governos mantê-la, pois a Sociologia “abre a mente das pessoas”, em outras palavras, promove a desnaturalização.

Portanto, a quem interessaria essa exclusão? Bodart (2019) argumenta que a Sociologia incomoda uma parcela da Sociedade porque descortina as relações de dominação e exclusão. Para ele existem dois grupos que criticam a Sociologia: o grupo dos que não conhecem do que se trata essa ciência; e o grupo que veem a Sociologia “como ameaça aos seus privilégios” e são contrários aos princípios da “democracia, a igualdade, a liberdade de aprender, a tolerância e o respeito”.

Interessa, portanto, aos que não querem uma sociedade mais justa e menos desigual; Não aceitam a possibilidade de uma sociedade onde predomina o respeito ao outro, a liberdade de expressão, a emancipação dos sujeitos, e onde todos tenham acesso à educação pública e de qualidade.

Na continuação da discussão a Sociologia é defendida enquanto um conhecimento “útil”, pragmático, presente no dia-a-dia, e essencial nas avaliações externas como o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

RB: É porque a Sociologia é tipo... RB. A Sociologia é tipo uma Matemática. Ela tá em todo lugar, e toda hora, todo momento. É por exemplo, quando você vai fazer uma prova do ENEM, a redação ela tem que envolver a Sociologia. Porque tá em todo lugar, como a Matemática.

RR: Porque se o ministério da Educação cobra isso numa prova pra você poder passar em alguma coisa, ele (ministro) tem que oferecer esse tipo de estudo, de ensinamento. Então eu sou contra a retirada da Sociologia.

AB: Até porque vai ficar bem pior pra pessoa que é de escola pública. Já que a escola pública é diretamente ligada ao governo [estado] governo, estado, tanto faz...Esse negócio dessa exclusão aí vai ficar bem pior pra pessoa que é de escola pública. A pessoa vai ficar, vai ser mais... fazer interferência maior na vida da pessoa da escola pública porque uma pessoa que é de escola particular pode ter uma aula complementar de Sociologia. E no final no exame do ENEM a pessoa vai conseguir uma nota maior por conta disso. E a escola pública recebeu facada do governo.

RR: Porque tipo, as mudanças sempre vão ser na escola pública estadual, porque a particular não vai tirar. E se tirar eles oferecem...Se for obrigatório a retirada, eles vão oferecer um curso complementar. Mas se não for obrigado a retirar eles não vão tirar porque é o que diferencia as escolas...E aí a gente já tem um déficit na escola pública, aí vai tirando as matérias pra gente concorrer com as escolas com nível melhor, mas se não for obrigado a retirar eles não vão retirar porque é o que diferencia as escolas. A gente já tem um déficit na escola pública, e tirando as matérias a gente vai concorrer como? Com escolas com nível melhor. A gente tipo assim, é que eles pensam em tirar não vão retirar dos vestibulares, né, do ENEM... Mas a título de escola pública, vão se l*** porque não tem como resolver uma questão de Filosofia e nem Sociologia. Nos primeiros anos que vai ser ano que vem, quando fizer a mudança e também na redação como falaram, que tipo... vai ter questões de Ciências Sociais? (Estudantes, GD-02; 2019)

Há um temor por parte dos estudantes de que se retirar a Sociologia e Filosofia do Ensino Médio, isso acarrete em prejuízos quanto à qualidade da educação pública em comparação às escolas particulares. Um dos prejuízos estaria na avaliação do ENEM e nos vestibulares. Com isso, pode-se inferir que a Sociologia ocupa um lugar de destaque no processo educativo escolar deles.

Quando colocam que em caso de retirada da Sociologia do currículo da escola pública aumentará as distâncias entre a qualidade das escolas particulares em relação às escolas públicas, fica claro o modo como eles representam a Sociologia e o lugar que ela ocupa na trajetória escolar deles. A Sociologia é colocada como elemento primordial para se alcançar um bom desempenho na prova do ENEM pelo grupo de estudantes com professor(a) CFA, Grupo de discussão 02.

Nos grupos com estudantes com professor(a) SFA (GD-01 e GD-03), as representações sociais sobre as contribuições dos conhecimentos sociológicos estão mais voltadas para o convívio em sociedade, nos processos de interação social. A fala da estudante I revela essa constatação: “A Sociologia é você aprender ali o convívio, entendeu? Como você conviver com as pessoas, aprender a respeitar, e é fundamental para a gente” (Estudante I, GD-03).

Apesar dos estudantes desses grupos considerarem a Sociologia como tão importante quanto os outros componentes curriculares, a sua contribuição para o ENEM não aparece nos discursos. Pode-se atribuir essa ausência à forma como eles relataram as aulas de Sociologia ao longo do Ensino Médio.

GS: Porque Sociologia se a gente aprendesse realmente na escola, mas basicamente, assim o que a gente aprende, o que a gente sabe, a gente tá falando do que a gente sabe, sobre um comportamento humano, sobre, assim essas coisas de gênero que a gente aprendeu esse ano, foi a única coisa que assim, basicamente que ele passou. (Estudante, GD-03; 2019)

Ao que parece foi trabalhado mais os temas nas aulas de Sociologia, sem articulá-los aos conceitos e teorias.

As representações sociais construídas pelos jovens estudantes sobre a Sociologia Escolar são ancoradas na ideia de conhecimento pragmático voltado para as suas relações cotidianas; Um conhecimento que amplia a sua visão de mundo; que os auxilia nos processos de interação social e no respeito ao outro; que desenvolve o pensamento crítico; que os faz questionar e buscar as soluções para questões da realidade em que vivem.

Mas da forma com o ensino de Sociologia no Ensino Médio vem se desenvolvendo, na sua maioria com aulas ministradas por professores não habilitados, interfere na qualidade das aulas e conseqüentemente na efetivação das possibilidades que esse componente pode desempenhar na formação integral dos estudantes. Os estudantes reconhecem que são prejudicados quando os(as)

professores(as) não possuem formação na área. No entanto, não é possível afirmar que há um determinismo entre a formação do professor e a qualidade das aulas, nem tão pouco generalizar a outros contextos que quando o(a) professor não é habilitado os alunos são prejudicados.

Tendo em vista as análises apresentadas, a hipótese inicial que os estudantes que não possuem professor de Sociologia com formação na área não conseguem perceber a importância do Componente curricular de Sociologia na sua formação, não se confirmou. Tanto os estudantes com professor CFA quanto os com professor SFA demonstraram ter a consciência da importância dos conhecimentos advindos da Sociologia escolar para o processo formativo deles. Os estudantes valorizam esse conhecimento e compreendem que é distinto do conhecimento produzido pelo senso comum.

As representações sociais dos estudantes são influenciadas pela variável formação do professor e também pela forma como o professor conduz as aulas de Sociologia. Sendo assim a segunda variável que traz a afirmação que as representações sociais dos estudantes são diretamente influenciadas pela variável formação do professor é verdadeira em parte.

A terceira hipótese levantada é que os estudantes que tem professor de Sociologia licenciados em Ciências Sociais ou Sociologia aprofundam mais as discussões em torno do ensino de Sociologia. De fato foi observado que o grupo com professor CFA (Com Formação na Área) demonstrou ter um aprofundamento maior na maneira como relacionam os teóricos, temas e conceitos próprios da Sociologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como caminho para compreender quais representações sociais os estudantes do Ensino Médio constroem sobre o componente curricular Sociologia optou-se nessa dissertação em entender primeiramente as juventudes que compunham o espaço escolar, ou seja, traçar um breve perfil sobre os jovens estudantes. Pois entende-se aqui as representações sociais não podem ser compreendidas sem levar em conta os atores sociais que constroem essas representações e os contextos em que ocorrem.

Além disso, conhecer os jovens estudantes se torna uma importante ferramenta que o(a) professor(a) pode utilizar para auxiliá-lo na elaboração das aulas, no planejamento, nas escolhas das metodologias, na seleção dos temas a serem trabalhados, e uma série de outros benefícios que o ato de pesquisar quem são os seus alunos poderá proporcionar, inclusive para se estabelecer uma relação maior com os estudantes e conhecer também as realidades vivenciadas por essas juventudes além dos muros da escola.

Com esse intuito, a postura de escuta aos jovens estudantes deve ser adotada pelo(a) professor(a) pois, eles esperam dos seus professores uma postura de escuta. Essa pesquisa mostrou que eles demandam relações mais democráticas entre professor/aluno, mais espaços de interação e participação, ou seja, querem ser ouvidos. Quando eles relatam que gostam dos debates das aulas de Sociologia e acham interessante quando o(a) professor(a) utiliza essa metodologia, isso demonstra que o modo de ensinar e de aprender tem que se adequar as demandas que essas juventudes trazem.

Não há mais espaço no modelo de educação voltado para a emancipação dos sujeitos para o negligenciamento da diversidade das culturas juvenis e das especificidades que as juventudes apresentam nos diferentes contextos sociais. Dessa forma, não cabe mais um modelo de educação pautado na lógica disciplinadora e homogeneizante, principalmente porque as juventudes não se enquadram em uma categoria social homogênea, elas apresentam características distintas a depender de uma série de fatores como os econômicos, sociais, culturais, territoriais.

O conceito de juventudes é compreendido nessa dissertação, tendo em vista as contribuições dos teóricos aqui trabalhados, como uma categoria socialmente construída, um tipo de representação social que é influenciada por aspectos sociais, culturais, e pelas características territoriais; um conceito produzido com muita diversidade em uma fase da vida vivenciada por jovens que devem ser reconhecidos enquanto sujeitos culturais e de direitos.

Os jovens da região de estudo encontram dificuldades de ordem econômica que muitas vezes influenciam nos estudos. Como foi possível verificar no decorrer desse trabalho, 64,6% dos estudantes estão numa faixa de renda familiar de até um salário mínimo o que leva a 2 estudantes em cada 10 terem que trabalhar para complementar a renda; 16,1% já pensaram em desistir de estudar. Portanto, a

categoria trabalho é importante para compreender as juventudes de hoje, pois em gerações anteriores essa categoria funcionava como um dos elementos de transição para a fase adulta. Na sociedade contemporânea os tempos e formas de transição acontecem de modos diferentes. O desemprego é crescente e muitos jovens acabam se ocupando com trabalhos temporários e precarizados que não lhes garante os “requisitos” para adentrar a vida adulta.

Esse é, portanto o desafio que se coloca à prática docente em um mundo que não é de mudanças apenas, mas de crise, como disse Florestan Fernandes a mais de seis décadas, no I Congresso Brasileiro de Sociologia em 1954 e se apresenta bastante atual para a compreensão do cenário da educação brasileira em especial da educação básica, assim como do papel da Sociologia no Ensino Médio.

A parte inicial da pesquisa por meio da aplicação dos questionários aos estudantes que teve como objetivo traçar o perfil socioeconômico, revelou um panorama desses jovens que servem para desmistificar as representações sociais negativas produzidas pelo senso comum e principalmente pela comunidade escolar, de que os jovens estudantes “não tem projetos de vida”, “não pretendem dar continuidade aos estudos”, “não gostam de estudar”, e assim vai se criando estereótipos sobre eles que muitas vezes não condiz com a maneira que os jovens estudantes se colocam frente a essas questões. E novamente o ato de ouvir o que os jovens tem a dizer revelou uma realidade completamente diferente da visão que se tem na comunidade escolar e na sociedade a respeito da relação dos jovens com os estudos.

Os dados apresentados no decorrer dessa dissertação mostraram que 93% dos estudantes entrevistados afirmaram que pretendem dar continuidade aos estudos após a conclusão do Ensino Médio; 76,4% afirmaram que iriam prestar a prova do ENEM no final do ano letivo de 2019; 90% deles se consideram alunos regulares ou bons; e apenas 6,9% afirmaram não gostar de estudar.

Ao mesmo tempo buscou-se compreender também as relações estabelecidas pelos sujeitos da pesquisa com a escola, uma vez que se considera aqui que são elementos importantes que influenciam a construção das representações sociais pelos estudantes.

Por meio das representações sociais os indivíduos interpretam o mundo, dão significados às coisas e estabelecem as suas relações cotidianas. Portanto, as representações sociais são construídas na interação social e pode-se dizer até que

são lentes através das quais os indivíduos significam as suas ações. Por meio das representações sociais os indivíduos procuram significar as suas vivências tornando familiar o não familiar para com isso compreender o mundo a sua volta e se posicionar. Portanto a Teoria das Representações Sociais, bastante difundida nas Ciências Sociais, se mostra adequada aos estudos com jovens.

Algo que surpreendeu a pesquisadora no decorrer da pesquisa de campo, no contato com os estudantes, seja nas reuniões grupais ou aplicação de questionários, foi que em nenhum momento os estudantes questionaram a utilidade da Sociologia. Ou apresentaram alguma resistência para falar sobre a Sociologia. Nas duas escolas pesquisadas a receptividade foi muito satisfatória. As representações sociais bastante difundidas a respeito da Sociologia Escolar, de que os estudantes interessam por esse componente, não se confirmou. Em nenhum momento foi demonstrado dúvidas a respeito da sua permanência no currículo. Assim como nenhum estudante se posicionou a favor da retirada da Sociologia da matriz curricular do Ensino Médio.

As relações dos jovens estudantes do Ensino Médio, na região de estudo, com o componente curricular Sociologia se traduziram no reconhecimento e valorização dos conhecimentos sociológicos, assim como nas suas contribuições para o desenvolvimento do pensamento crítico. A Sociologia é colocada por eles no mesmo patamar de importância em relação aos outros componentes da matriz curricular, porém salientam que é preciso que haja mais valorização por parte do governo e internamente por parte da gestão das escolas, não de forma generalizada.

Portanto, as representações sociais de que os jovens estudantes não sabem os objetivos da Sociologia, não valorizam esse conhecimento, são também desmistificadas. Tanto no grupo de estudantes que possui professor com formação na área de Ciências Sociais quanto no grupo dos que não possui, os estudantes demonstraram compreender as contribuições dos conhecimentos sociológicos para a sua formação enquanto cidadão/cidadã, para o respeito as diferenças e a convivência em sociedade, e para entender a sociedade em que vive e os problemas enfrentados por eles no cotidiano.

De acordo com os estudantes pode-se inferir que o componente curricular Sociologia desempenha um papel importante no currículo, pois traz uma visão mais ampla sobre a realidade, desenvolve nos alunos a capacidade de interpretar e

colocar os seus pontos de vista, ou seja, contribui para a produção de textos (a redação), e também contribui para o entendimento dos demais componentes curriculares. Esses elementos são trazidos pelos estudantes como justificativa para a permanência da Sociologia e valorização desses conhecimentos que quando não são ministrados de forma adequada traz prejuízos ao processo escolar deles.

Em termos comparativos, o grupo de estudantes com professor(a) com formação na área demonstrou um aprofundamento maior nas discussões, na associação dos temas trabalhados em sala de aula com os conceitos e teorias próprios da disciplina, e no interesse e envolvimento com as aulas. Isso reforça a necessidade das aulas de Sociologia serem ministradas por professores habilitados na área. Contudo, não foi possível afirmar nessa pesquisa que há um determinismo entre qualidade da aula e formação do professor de maneira generalizada. O que se pode afirmar na realidade estudada é que a variável formação do professor influencia na forma com os estudantes se relacionam com o componente curricular Sociologia.

E para responder à questão de pesquisa que norteou esse trabalho: Como se dá a relação dos jovens estudantes do Ensino Médio com a disciplina de Sociologia, muitas outras questões tiveram que ser observadas e essa relação pode ser apresentada de modo satisfatório – quando as aulas de Sociologia são ministradas de forma que conseguem cumprir com os objetivos aos quais esse componente se propõe. Quando isso não acontece os estudantes fazem críticas as formas como as aulas são conduzidas em algumas escolas. Mas é importante colocar que independente das aulas as relações que os estudantes estabelecem com a Sociologia são de reconhecimento das possibilidades que esses conhecimentos podem desempenhar na sua trajetória escolar e na vida além da escola.

Os resultados apresentados nessa dissertação, após mais de uma década de reinserção da Sociologia no currículo do Ensino Médio, são animadores por um lado e preocupantes por outro. Animadores quando se percebe que ela está cumprindo o seu papel, fazendo com que os jovens tenham um novo olhar sobre a sua realidade cotidiana e sobre a sociedade em que vivem. Pelas análises realizadas, a Sociologia contribuiu com “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996).

Por outro lado, a forma como o Ensino de Sociologia está se desenvolvendo é preocupante porque esse componente é ministrado majoritariamente por professores(as) não licenciados(as) em Ciências Sociais ou Sociologia. A partir das representações sociais dos estudantes foi possível inferir que a variável formação do professor influencia na qualidade das aulas de Sociologia e consequentemente na forma como os estudantes se relacionam com esse componente.

A Sociologia escolar, no caso específico do estado da Bahia, enfrenta um cenário político educacional composto por lutas e resistências em defesa da Sociologia nessa etapa de ensino, encabeçadas pela ABECS – Associação Brasileira de Ensino de Sociologia, regional Bahia. E também com fortes mobilizações em defesa da educação pública e valorização dos profissionais da educação.

Por fim, reconhece-se que outras questões poderiam ser exploradas nessa dissertação como, por exemplo, tentar identificar se as diferenças entre os dois municípios onde as escolas pesquisadas estão localizadas influenciam na construção das representações sociais. Irecê é considerada cidade pólo da microrregião, tem uma população estimada em 72.967 habitantes, e o município de Ibititá com 17.776 habitantes. Por conta dos recortes estabelecidos nessa pesquisa e das limitações do tempo essa questão poderá ser observada em trabalhos futuros.

Para empreendimentos futuros ficará ainda uma análise sobre a trajetória do Ensino Médio no Brasil com enfoque nas transformações recentes promovidas com a reforma do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- ALBA de, Martha. As Representações Sociais e as Memórias Coletivas: Uma releitura. In: **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. 2 ed. Brasília; Technopolitik, 2014. p. 520 - 573.
- ALVES, José Eustáquio. CAVENAGHI, Suzana. BARROS. Luiz Felipe. CARVALHO, Angelita A. de. Distribuição espacial da transição religiosa no Brasil. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 29, n. 2, 2017, p. 215-242.
- ARROYO, Miguel. Repensar o Ensino Médio, por quê? In.: **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo** / Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, organizadores. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 53 – 74.
- AZEVEDO, Gustavo Cravo de. **Sociologia no ensino médio: uma trajetória político-institucional (1982-2008)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Ciência Política, 2014. Disponível em:
- _____. **O retorno da Sociologia ao Ensino Médio nos estados brasileiros entre 1984 e 2007**. VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica. 6 a 8 de julho, Florianópolis, Santa Catarina, 2019.
- BAHIA, Estado da. Secretaria de Estadual de Educação. **Portaria nº 1.128 de 2010**. Disponível em:
http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/legislacao/PORTARIA_N__1.128_de_janeiro_de_2010.pdf. Acesso em 01 de janeiro de 2020.
- _____. SEI – SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. Indicadores Municipais. Município de Irecê 2018. Disponível em:
http://www.sei.ba.gov.br/site/resumos/notas/2914604_NOTA.pdf. Acessado em: 08 de fevereiro de 2020.
- _____. Indicadores do Município. Município de Ibititá. Disponível em:
http://www.sei.ba.gov.br/site/resumos/notas/2914604_NOTA.pdf. Acessado em 08 de fevereiro de 2020.
- _____. **Orientações #transformaê: virada educacional Bahia**. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/orientacoes-transformae-2017.pdf>. Acessado em: 15 de janeiro de 2020.
- _____. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução CEE Nº 69/2007** Processo CEE Nº0024298-7/2007. Disponível em:
http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_69_2007_e_Parecer_CEE_N_213_2007.pdf. Acesso em: 01/01/2020
- _____. Secretaria de Planejamento. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário**. Salvador-BA; 2017.
http://www.seplan.ba.gov.br/arquivos/File/politica-territorial/PUBLICACOES_TERRITORIAIS/Planos-Territoriais-de-Desenvolvimento-Sustentavel-PTDS/2018/PTDRS_TI_Irece. Acesso em: 10/06/2019
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2016.

BAUMAN, Zigmunt. Entrevista sobre educação: desafios pedagógicos e modernidade líquida. Trad. Neide L. de Rezende e Marcello Bulgarelli. **Cadernos de Pesquisa**, Vol. 39, n.137, p. 661-684, maio/ago 2009.

_____. **Sobre Educação e Juventude: conversas com Ricardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013

_____. **Para que Serve a Sociologia?** 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BODART, Cristiano das Neves; SILVA-SAMPAIO, Roniel. Quem leciona Sociologia após 10 anos de presença no Ensino Médio brasileiro? in: **O Ensino de Sociologia no Brasil**. Vol. 1. Org: Cristiano das Neves Bodart, Wenderson Luan dos Santos Lima. 1º. Ed. Maceió: Editora Café com Sociologia; 2019.

BOHNSACK, R. WELLWER. **O método documentário e sua utilização na análise de grupos de discussão**: Educação em Foco. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF. Número Especial. 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20 de janeiro de 2020.

_____, República Federativa do. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado em 20 de janeiro de 2020.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Vol. 03; Brasília; 2008.

_____. **Lei nº 13.415** de fevereiro de 2017. Altera as Leis 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e a 11.494 de 20 de junho de 2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e institui a política de Fomento à Implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União -. Brasília, DF, Seção 1 de 17 fev. 2017.

BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Os sentidos da presença dos jovens no ensino médio: representações da escola em três filmes de estudantes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1223-1240, out-dez. 2014.

BUNGENSTAB, Gabriel C. **Dando voz aos estudantes na cidade de Goiânia/Go**: Investigações sobre a “crise” entre os jovens e o ensino médio. 2016. 171f. (Doutorado em Sociologia) Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Ciências Sociais. Programa de Pós-graduação em Sociologia. Goiânia, Goiás.

CANDAU, V, M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In.: In.: **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas** / Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.). 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.p. 13-37

CARRANO, Paulo C. R. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In.: **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas** / Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.). 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 182 – 211.

CASTRO, R. Veivalves de. Prefácio. In: **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Angela Maria de Oliveira; Maria de Fátima de Souza Santos; Zeide Araújo Trindade. (Orgs), 2 ed. Brasília; Tecchnopolitik, 2014. p. 9-21.

_____. DAYRELL, Juarez Tarcísio. **Formação de professores do ensino médio**, etapa I – caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio. 1. ed. Curitiba: MEC/UFPR/Setor de Educação, 2013. Vol. II. 69p

CODETER TI. Colegiado de Desenvolvimento Sustentável do Território de Irecê. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário do Território de Irecê-BA**

COLLARES, Ana Cristina M. **Uma questão de método: desafios da pesquisa quantitativa na sociologia**. Ideias|Campinas (SP)|Edição Especial|nova série|2013, p. 109-135.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, 2007, p. 1105-1128. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 26.03.2019.

_____. A juventude no contexto do ensino de sociologia: questões e desafios. In: **Coleção Explorando o Ensino de Sociologia**. Brasília, vol. 15. 2010, p.65-84.

_____. O jovem como sujeito social. In.: **Juventude e Contemporaneidade**. – Brasília : UNESCO, MEC, ANPED, 2007. p. 155-176.

_____. CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é esse aluno que chega à escola? In.: **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo** / Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, organizadores. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101 – 134

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DURÃES, Bruno José, R. A licenciatura em Ciências Sociais e o ensino de Sociologia no Recôncavo da Bahia: formação e prática através de pesquisa, ensino e extensão. **Cadernos da Associação Brasileira de ensino de Ciências Sociais**. Vol.2, n.1, p. 92-114, jan./jun. 2018. Disponível em:

<https://abecs.com.br/revista/index.php/cabecs/article/view/133/80>. Acesso em: 17 de setembro de 2019.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares de vida religiosa**. São Paulo, Edições Paulinas, 1989.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FERNANDES, Florestan. **O ensino de Sociologia na Escola Secundária brasileira**. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. Anais... São Paulo, 1955, p. 89-106. Disponível In: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/sbs1954_08-Comunica%C3%A7%C3%A3o4.pdf. Acessado em fevereiro de 2018.

FERNANDES, Sônia. Trajetórias religiosas de jovens sem religião – algumas implicações para o debate sobre desinstitucionalização. **Interseções**. Rio de Janeiro, Vol. 20 n. 2, p. 369-387, dez. 2018.

GODINHO, Luís Flávio; LIMA, Luciméa Santos; BERNARDES, Marcus. O Ensino de Ciências Sociais no Recôncavo da Bahia (Cachoeira, São Félix e Muritiba) a partir do olhar dos estudantes da Educação Básica. **Cadernos da Associação Brasileira de ensino de Ciências Sociais**. Vol. 3, n.1, p. 45-70, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://abecs.com.br/revista/index.php/cabecs/article/view/124/136>. Acessado em 17 de outubro de 2019.

GODOI, C. K. Grupo de discussão como prática de pesquisa em estudos organizacionais. **RAE – Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, Vol. 55, n. 6, p. 632-644, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v55n6/0034-7590-rae-55-06-0632.pdf>. Acesso: 28 de Maio 2018.

GOMES, Saulo A. **A sociologia no ensino médio brasileiro: uma leitura de dissertações e teses defendidas entre 2000-2014**. 2017. 125f. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, São Paulo.

GROPPO, Luís. **A. Juventude: Ensaio sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas**. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

_____. A Condição juvenil e as revoltas dos subúrbios na França. **Cidade Futura**. UFSC, Florianópolis, Vol. 5, nº. 08, p. 89-121, abril, 2006.

_____. **Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes**. Última Década, núm. 33, diciembre, 2010. p. 11-26.

GRÖSZ, D. M. **Representações de gênero no cotidiano de professoras e professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2008. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1047/1/DISSERTACAO_2008_DirceGrosz.pdf. Acesso: 28 Maio de 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/ibitita/panorama>. Acessado em: 07 de fevereiro de 2020.

_____. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/irece/panorama>. Acessado em: 07 de fevereiro de 2020.

IBÁÑEZ, Jesús. **Más Allá de la Sociología**. El grupo de discusión: teoría y crítica. Madrid, Siglo XXI, 1996.

INEP. **Censo Escolar 2017: Notas Estatísticas**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ul8OptGdTzory5J0m-TvvSzILCrXmWeE/view>. Acesso em: 20 de abril de 2019.

JODELET, Denise. As Representações Sociais: Um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (org). **As Representações Sociais**. EdUERJ. 2001. Rio de Janeiro, p. 17-44.

MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. Trad. Octávio Alves Velho. In.: BRITTO, Sulamita de (org.). **Sociologia da Juventude**. Vol. I. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. p. 69 – 94.

MASCARENHAS, Alexandra Garcia. **As representações dos professores e estudantes sobre a Sociologia no Ensino Médio: investigando as comunidades**

virtuais do Orkut. 2012. 129f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação Programa de pós-graduação em Educação, Rio grande do Sul.

MEINERZ, C. B. Grupos de discussão: uma opção metodológica na pesquisa educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Vol. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011. Disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/16957/12914>. Acesso: 24 Maio 2018.

_____. **Adolescentes no Pátio, Outra Maneira de Viver a Escola**: um estudo sobre a sociabilidade a partir da inserção escolar na periferia urbana. (tese de doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4482/000501742.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acessado em 03 de fevereiro de 2020.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: Investigações em Psicologia Social. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

_____. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1961.

MOURA, Neide Lima. **O Papel da Sociologia na Formação do Jovem**: perspectivas dos estudantes. 2012. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho. Programa de Pós-graduação em Educação, São Paulo

NEPOMUCENO, M. Q; LOBÃO J. S. B; VALE, R. M. C. Uso e cobertura da terra como indicativo do processo de desertificação na região de Irecê – BA. **Anais XV Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto - SBSR**, Curitiba, PR, Brasil, 30 de abril a 05 de maio de 2011, INPE p.6801. Disponível em:

<http://marte.sid.inpe.br/col/dpi.inpe.br/marte/2011/07.22.14.09/doc/p1428.pdf>. Acessado em 14 de janeiro de 2020

NETA, Raquel Vasconcelos dos Santos; MELO, Rosicleide Araújo de. Dialogando com estudantes do ensino médio da região de Irecê -Ba: reflexões acerca da relação entre juventudes e o ensino de Sociologia... In: **Anais do IV Colóquio Internacional de História da África e VIII Semana de Ciências Sociais**. Anais...Juazeiro(BA) UNIVASF, 2019. Disponível em:

<<https://www.even3.com.br/anais/semanacoloquio/198515>. Acesso em: 12/01/2020

OLIVEIRA, M. O conceito de representações coletivas: uma trajetória da divisão do trabalho às formas elementares. **Debates do NER**, Porto Alegre, ano 13, n. 22 p. 67-94, jul./dez. 2012.

PAIS, José Machado. A transição dos jovens para a vida adulta. In: **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional, 2003. P. 27 – 79.

_____. A construção Sociológica da Juventude. **Análise Social**. Vol. XXV (105-106), 1990, p. 139-165).

RAMOS, Sandro Oliveira. ARAÚJO, Heráclio, Alves de. BASTOS, Luiz Rogério Leal. LUZ, Joana Angélica Guimarães da. DUTTON, Alan Robert. Variação temporal do nível freático do aquífero cárstico de Irecê - Bahia: contribuição para uso e gestão das águas subterrâneas no semi-árido. **Revista Brasileira de Geociências**, Sandro Oliveira Ramos et al. 37, 4 – suplemento, dezembro de 2007, p. 227-233.

RAMOS, M.P. **Métodos Quantitativos e Pesquisa em Ciências Sociais: Lógica e utilidade do uso da quantificação.** Mediações. Londrina, v. 18, n.1, p. 55-65, jan/jun de 2013.

RÊSES, Erlando da Silva. ... **E com a palavra os alunos:** Estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a sociologia no Ensino médio. 2004. 114f. (Mestrado em Sociologia). Universidade de Brasília. Instituto de Ciências Sociais. Departamento de Sociologia. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Brasília.

_____. SANTOS, Mário Bispo dos. RODRIGUES, Shirlei Daudt. **A Sociologia no Ensino Médio:** cidadania e representações sociais de professores e estudantes. 1 ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016.

REZENDE, Cláudia Barcellos. **“Identidade. O que é ser jovem?”**, Revista Tempo e Presença, n 240, CEDI, 1989.

SÁ, Celso Ferreira de. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTOS, Alexandra. **IBM SPSS como Ferramenta de Pesquisa Quantitativa** Alexandra Santos Mestranda em Administração na PUC-SP. Programa de Estudos Pós-graduados em Administração Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2018.

SOLDAN, Tabata Larissa. **A construção de um saber que se dá em interação:** Uma análise de representações sociais da sociologia escolar. 2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Sociologia, Paraná.

SOUTO, M. S; MARTINS, Marcos Reginaldo; LOPES, João Pedro. Grupos de Discussão: uma possibilidade metodológica. **Ensaio Pedagógico** (Sorocaba), vol.2, n.1, jan./abr. 2018, p.34-44.

SPOSITO, Marília, P. Juventude: crise, identidades e escola. In: **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura.** Juarez Dayrell org. Belo Horizonte, UFMG, 1996. p.96 – 104.

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude brasileira:** análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 129-148

_____. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área de educação. In: **Juventude e escolarização (1980-1998).** SPOSITO, Marília Pontes (org.). Brasília: INEP/MEC, 2002, 317p. (Série Estado do Conhecimento nº 7) Disponível

em:http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/juventude_escolarizacao_n7_0.pdf. Acessado em 27 de janeiro de 2020

_____, CARRANO, Paulo C. R.. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: **Revista brasileira de educação.** Set/out./nov./dez, 2003.

WELLER, V. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>. Acesso: 28 Maio 2018.

_____. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

_____. Jovens no Ensino Médio: Projetos de vida e perspectivas de futuro In: **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo** / Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, organizadores. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 136 – 154.

ANEXOS

Manifesto da APLB contra a Reforma do Ensino Médio na Bahia

MANIFESTO CONTRA A REFORMA DO ENSINO MÉDIO



APLB
SINDICATO

A APLB-Sindicato vem se manifestar contra a implantação indevida da Reforma do Ensino Médio em 2020 nas escolas estaduais da Bahia, tendo em vista que a lei permite a implantação a partir de 2021. Os professores e a comunidade escolar não foram ouvidos o que tem causado diversos reflexos na rede, dificultando o processo de aprendizagem de nossos alunos.

A Reforma do **Ensino Médio** aprovada pela lei nº 13.415/2017, prevê mudanças na grade curricular, altera as diretrizes e bases da **educação** nacional e estabelece mudanças na estrutura de **ensino**. **No novo modelo**, apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática passarão a ser obrigatórias.

Ao diferenciar o currículo das escolas privadas do currículo das escolas públicas, o governo aumenta a desigualdade entre estudantes da rede pública e privada. Os elementos impostos pelo novo ensino, que retira conteúdo e estabelece a Educação à Distância, por exemplo, diminui as chances do aluno de escola pública não alcançar a universidade.

A proposta da entidade é que a reforma seja amplamente debatida com a categoria e toda a comunidade escolar antes da sua implantação. A APLB é contra a decisão do governo de instituir a reforma, sem analisar os impactos da mudança sobre professores e alunos.

Para isso, nós, da comunidade escolar de todo o estado solicitamos ao governo que aproveite o prazo de mais um ano, estabelecido pela própria lei, para implantar a reforma.

FONTE: APLB. Disponível em: <https://www.aplbsindicato.org.br/abaixo-assinado-reforma-do-ensino-medio-so-em-2021/>. Acessado em: 19 de fevereiro de 2020.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO VALE DO SÃO
FRANCISCO



Continuação do Parecer: 3.076.642

parecer anterior.

Recomendações:

6. Recomenda-se à aprovação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

7. O projeto atende satisfatoriamente a todos os critérios de análise ética e recomendamos a sua aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

É com satisfação que informamos formalmente a Vª. Srª. que o projeto DANDO VOZ E VEZ AOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA REGIÃO DE IRECÊ-BA: REFLEXÕES ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE JUVENTUDES E O ENSINO DE SOCIOLOGIA, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIVASF. A partir de agora, portanto, o vosso projeto pode dar início à fase prática ou experimental. Informamos ainda que no prazo máximo de 1 (um) ano a contar desta data deverá ser enviado a este comitê um relatório sucinto sobre o andamento da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1247380.pdf	30/11/2018 22:16:47		Aceito
Outros	Carta_resposta.pdf	30/11/2018 22:11:48	RAQUEL VASCONCELOS DOS SANTOS NETA	Aceito
Cronograma	cronograma_pesquisa.pdf	30/11/2018 22:09:53	RAQUEL VASCONCELOS DOS SANTOS NETA	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	30/11/2018 21:44:09	RAQUEL VASCONCELOS DOS SANTOS NETA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_pesquisa.pdf	30/11/2018 21:29:41	RAQUEL VASCONCELOS DOS SANTOS NETA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_assentimento.pdf	30/11/2018 21:29:17	RAQUEL VASCONCELOS DOS SANTOS NETA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	tcle_estudantes.pdf	30/11/2018 21:28:47	RAQUEL VASCONCELOS DOS SANTOS NETA	Aceito

Endereço: Avenida José de Sá Maniçoba, s/n
Bairro: Centro CEP: 56.304-205
UF: PE Município: PETROLINA
Telefone: (87)2101-6896 Fax: (87)2101-6896 E-mail: cedep@univasf.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO VALE DO SÃO
FRANCISCO



Continuação do Parecer: 3.076.642

Ausência	tcle_estudantes.pdf	30/11/2018 21:28:47	RAQUEL VASCONCELOS DOS SANTOS NETA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_pais.pdf	30/11/2018 21:28:11	RAQUEL VASCONCELOS DOS SANTOS NETA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_compromisso.pdf	30/10/2018 17:18:08	RAQUEL VASCONCELOS DOS SANTOS NETA	Aceito
Orçamento	Orcamento_pesquisa.pdf	30/10/2018 17:02:51	RAQUEL VASCONCELOS DOS SANTOS NETA	Aceito
Outros	Carta_anuencia.jpg	30/10/2018 14:27:01	RAQUEL VASCONCELOS DOS SANTOS NETA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PETROLINA, 12 de Dezembro de 2018

Assinado por:
Luciana Duccini
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José de Sá Maniçoba, s/n
Bairro: Centro CEP: 56.304-205
UF: PE Município: PETROLINA
Telefone: (87)2101-6896 Fax: (87)2101-6896 E-mail: cedep@univasf.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO VALE DO SÃO
FRANCISCO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DANDO VOZ E VEZ AOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA REGIÃO DE IRECÊ -BA: REFLEXÕES ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE JUVENTUDES E O ENSINO DE SOCIOLOGIA.

Pesquisador: RAQUEL VASCONCELOS DOS SANTOS NETA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 02139718.4.0000.5196

Instituição Proponente: UNIVASF

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.076.642

Apresentação do Projeto:

1. Trata-se de um projeto de pesquisa vinculado ao Mestrado Profissional em Sociologia - UNIVASF. Sua equipe de pesquisa é composta pela pesquisadora responsável Raquel Vasconcelos dos Santos Neta e pela orientadora Profa. Rosicleide Melo, ambas cadastradas na Plataforma Brasil. O projeto apresenta as seções necessárias à avaliação ética.

Objetivo da Pesquisa:

2. Os objetivos estão bem delineados, em acordo com a metodologia proposta, são exequíveis, e são possíveis de serem atingidos de acordo com o cronograma apresentado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

3. Foi realizada uma análise dos riscos pertinente, com previsão de estratégias para minimizá-los, assim como foram apresentados os potenciais benefícios que a pesquisa pode propiciar aos seus participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

4. O projeto foi corrigido, em relação ao cronograma e atende aos aspectos éticos de proteção aos participantes da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

5. O TCLE, o TALE e a Folha de Rosto foram reformulados, atendendo as pendências pontuadas no

Endereço: Avenida José de Sá Maniçoba, s/n

Bairro: Centro

CEP: 56.304-205

UF: PE

Município: PETROLINA

Telefone: (87)2101-6896

Fax: (87)2101-6896

E-mail: cedep@univasf.edu.br

APÊNDICES

ENTREVISTA COM REPRESENTANTE DO SINDICATO DA APLB - ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES LICENCIADOS DO BRASIL – SECÇÃO DA BAHIA (APLB-BA)

DURAÇÃO: 11'25.49

DATA: 17 de fevereiro de 2020

HORÁRIO: 11 horas e 40 minutos

LOCAL: Auditório do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, Irecê-BA

EVENTO: Assembleia Regional

ENTREVISTADA: Maria de Fátima Oliveira Abreu

Eu sou Fátima, dirijo a APLB-Sindicato, Delegacia do Feijão com sede em Irecê, que pertence à Regional Diamantina Norte. É, temos diversas demandas da categoria, diversas bandeiras de luta da nossa categoria, no geral, e no âmbito da rede estadual principalmente essa PEC, a PEC da reforma da Previdência, a PEC 159 que nós fizemos uma grande mobilização no sentido de sensibilizar o governador para que a PEC não fosse aprovada da forma como foi, o Governador colocou de forma aligeirada, não deu um tempo para, para uma abertura para um diálogo, para se construir e de forma assim absurda o governo estadual assim como o governo Federal aprovou uma reforma da previdência que penaliza os trabalhadores, né, e o governo da Bahia infelizmente agiu da mesma forma e, infelizmente aprovou a PEC, porém a nossa luta continua, continua porque a gente entende que ela traz diversos prejuízos para os trabalhadores e trabalhadoras, e que nós fizemos uma luta geral é, em contraponto a uma previdência colocada a nível nacional onde diversas análises dizendo que a previdência pública ela não tem déficit e que ela é o maior canal de distribuição de renda e então não pode ser tratada da forma que, e aí a gente fica muito indignado de ser tratado assim pelo governo do estado da Bahia que a gente esperava um outro olhar, um outro procedimento, uma outra forma de dialogar. Então além da PEC que é um grande absurdo que foi aprovado, nós temos também aí a necessidade de um reajuste linear na Bahia. O estado da Bahia está sem

garantir um reajuste a mais de cinco anos, nós temos profissionais assim com salários muito baixo e a agora por último o governo aprovou também um reajuste na Bahia, mas não é um reajuste que atende a toda a categoria, desconfigurou a tabela da carreira construída na luta dos profissionais e não estende esse reajuste a toda a categoria, não é um reajuste linear, a nossa luta é que o 12,84 que é o reajusto do piso nacional para 2020, que seja estendido a todos os profissionais da educação que infelizmente o governo da Bahia também já aprovou mas que a APLB nós estamos juntos fazendo a luta para dizer que a gente não abre mão do reajuste para todo mundo, que não basta só da forma como foi aprovado. E temos diversas outras demandas, né, de ordem mesmo de direitos do conjunto, mas umas são mais é... gritantes para nós, a reforma da previdência, o reajuste não sendo linear, e uma coisa também que a gente está pontuando, colocando, pontuando, a APLB tem feito diversos debates pelo interior com relação a reforma do Ensino Médio. Nós entendemos que essa reforma é seletiva. Algumas conquistas que nós tivemos de políticas públicas para que a gente pudesse ter, garantir né o acesso das pessoas mais humildes desse país a uma universidade pública, que os pobres, as pessoas que ficam nas periferias, que pudessem adentrar a uma universidade, os negros, então assim, uma grande luta para a gente ter políticas públicas que pudesse agregar essas pessoas. A reforma do Ensino Médio ela vai na contramão disso, ela é seletiva, ela vai cair por terra as conquistas que nós tivemos para agregar essas pessoas que, esses grupos da sociedade que sempre ficaram à margem desses direitos, inclusive do direito de estudar e cursar uma universidade, o filho do pobre, da periferia como eu falei. Então o Novo Ensino Médio é uma coisa que no estado da Bahia nós estamos indignados e indignadas com a forma como tem sido implantado, também de forma aligeirada, sem uma discussão, é algo grave, não pode ser assim, negar a possibilidade do conhecimento, de ampliar o conhecimento para as pessoas que mais necessitam disso. E depois, como é que pode, concorrer com aqueles que vão ter um amplo espaço de conhecimento, que pode acessar outras formas de ensino e essa parte da categoria fica penalizada. Então nós não concordamos com isso, a APLB vem fazendo debate, vem chamando o conjunto da categoria para a gente fortalecer essa luta contra essa reforma do Ensino Médio que infelizmente ela já foi orientada a implantação mesmo agora para 2020, as escolas estão aí trabalhando nessa perspectiva da implantação, porém nós enquanto dirigentes do movimento, a gente se coloca contrário a essa decisão, entendemos

que precisamos cuidar das políticas públicas que venham, ampliar os direitos dos trabalhadores e das trabalhadoras, dos filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras, e não a gente implementar políticas que venham inclusive derrubar algo que foi de uma luta tão árdua, então a gente também está indignado com relação do governo da Bahia nesse ponto dessa reforma do Ensino Médio implantada dessa forma. Então são diversas questões que hoje, estão sendo implantadas no nosso país e na Bahia, tem a questão da BNCC que também nos preocupa muito, muito nos preocupa porque a gente não fez um debate para compreender quem é que está por trás mesmo dessa política de implementação da BNCC, e às vezes a gente, tem gente recebendo isso e entendendo como algo bom, mas que para uma análise mais aprofundada, das pessoas que tem feito uma análise mais aprofundada, traz elementos que nos assusta, porque é complicado, é algo que pode comprometer inclusive o nosso próprio espaço de trabalho, porque a forma como a BNCC traz algumas questões, coloca de forma que, pode em pouco tempo tá também eliminando a figura do professor, da professora, isso é grave, então é outro debate também que a gente chama à atenção dos e das profissionais em geral para que a gente busque entender quem é que está por trás da BNCC, e a gente sabe que é gente da rede privada, pessoas que não tem nenhum interesse de um crescimento de uma evolução no sentido da grande maioria do povo que sempre foi massacrado possa estar contemplado dentro das políticas de educação. Então tem algo que precisa ser analisado com muita profundidade e esse debate não foi feito com a sociedade e está sendo implementado aí e a gente entende que se não houver imediatamente uma grande mobilização, um fortalecimento para que se compreenda esses pacotes de uma forma em geral como eles tem sido colocado para a sociedade, para as categorias, que os trabalhadores e trabalhadoras se apropriem de fato para entender mais aprofundadamente para juntos a gente fazer o enfrentamento, infelizmente muita coisa que a gente almejava conquistar, alguns a gente até que avançou, hoje a nossa luta está sendo mais para tentar segurar algo conquistado do que para conquistar direitos, nós sabemos é que preciso de ampliação de direitos né, não dá para pensar, principalmente em questão de educação, não dá para pensar a educação de qualidade como os filhos de trabalhadoras e trabalhadores precisam ter, sem cuidar das políticas que vão favorecer a isso, então teve uma PEC aprovada que fez um congelamento nos investimentos das áreas sociais, de congelamento por 20 anos, um absurdo, as

reformas estão vindo aí, impostas de cima para baixo, veio reforma trabalhista, reforma da previdência, tem aí agora outra que é a reforma administrativa, a gente tá vendo aí como é que grandes figuras do administrativo do país, que administram o país, como é que estão tratando o servidor público, como é que está sendo considerado, chamado o servidor público, considerado a um parasita¹⁵, então assim com esse pensamento qual vai ser a proposição no sentido da gente ampliar direitos? Se estão querendo é negar as nossas próprias profissões, então tudo isso é muito assustador, e a gente tá aí engajado, a APLB Sindicato tem uma preocupação grande sim com todas essas questões, tem bandeiras de luta aí bem urgentes além de tantas outras coisas. Com relação assembleia de hoje, depois de diversas tentativas de diálogo com o governo, diversas reuniões marcadas e não cumpridas, então a APLB convocou a assembleia em todo o estado da Bahia, nós temos 18 regionais no campo da APLB, fizemos as 18 assembleias no mesmo turno, a nossa aqui da regional Diamantina Norte, sediada em Irecê-BA, a nossa deliberação foi pela aprovação do indicativo de greve, pela paralisação essa semana¹⁶ até quarta feira com atos públicos em frente aos NTEs¹⁷ de toda a Bahia. Nós decidimos que vamos fazer o nosso ato público amanhã, estamos aí aguardando o resultado da assembleia na Bahia, mas temos assim uma expectativa de que todas as assembleias foram favoráveis à aprovação dessa pauta que nós aprovamos aqui na Regional Diamantina Norte e vamos cumprir o nosso calendário daquilo que nós decidimos com nova assembleia no dia 04 de fevereiro onde vamos está aí, hoje aprovamos o indicativo de greve e dia 04 de março de 2020 é exatamente para a gente confirmar a greve caso a gente não tenha avanço nas negociações sobre esses pontos que nós mencionamos.

¹⁵A sindicalista está se referindo a fala do ministro da economia, Paulo Guedes, que se referiu aos servidores públicos como parasitas ao defender a reforma administrativa, em uma palestra na Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, no dia 07 de fevereiro de 2020. Mais informações em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/02/07/paulo-guedes-compara-servidores-publicos-com-parasitas.ghtml>. Acessado em 19 de fevereiro de 2020.

¹⁶ Dias 18 e 19 de fevereiro de 2020

¹⁷ NTE- Núcleo Territorial de Educação. A Bahia possui 26 Núcleos. O NTE da microrregião de Irecê é o 01, com sede no município de Irecê, onde aconteceu o ato no dia 18 de fevereiro de 2020, ao qual a sindicalista menciona.

Questionário da Pesquisa
Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF
Colegiado de Ciências Sociais
Mestrado Profissional em Ensino de Sociologia - PROFSOCIO
Trabalho de Conclusão de Curso
Questionário estudantes

Colégio:	Data:
Município:	

1	Número do questionário
2	Local onde reside: 1) sede 2) zona rural
1. Dados Sócio-Demográficos do entrevistado	
3	Sexo: 1) Masculino; 2) Feminino
4	Idade (em anos completos):
5	Qual é a cor da sua pele? 1) Parda; 2) Branca; 3) Preta; 4) Amarela; 5) Indígena; 6) Outras
6	Com quem reside atualmente? 1) Sozinho; 2) Família; 3); Amigos; 4) Outros:
7	Nº de pessoas que reside no seu domicílio:
8	Tem filhos? 1) Sim 2) Não
9	Você trabalha? 1) Sim; 2) Não. Se sim, qual o ramo? _____.
10	Qual a renda média mensal da sua família (com quem você reside)? _____.
11	Qual a sua Religião? (1) Sem religião; (2) Espírita; (3) Católico praticante; (4) Católico não praticante; (5) Protestante; (6) Evangélico; (7) Afro-Brasileira; (8) Outro:_____.
12	Qual a sua orientação sexual? 1) Homossexual; 2) Heterossexual; 3) Bissexual; 4) outro (especificar)
2. Relação com a Escola	
12	Numa escala de 0 a 10, qual nota você daria a sua escola?
13	Você gosta de estudar? 1) Sim; 2) Não; 3) mais ou menos
14	Já repetiu de ano no ensino médio? 1) Sim; 2) Não
15	Qual turno você estuda? 1) Matutino 2) vespertino
16	Já pensou em desistir de estudar? 1) Sim 2) Não
17	Já interrompeu os estudos alguma vez? 1) Sim 2) Não
18	Você se definiria como um(a) aluno(a)? 1) Muito bom; 2) Bom; 3) Regular; 4) Ruim; 5) Muito ruim
19	Você tem mais afinidade com qual área do conhecimento? 1) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Arte, Ed.Física, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Literatura) 2) Ciências da Natureza e suas Tecnologias(Biologia. Física, Matemática e Química) 3) Ciências Humanas e suas Tecnologias(História, Sociologia. Filosofia e Geografia)
20	Quais dessas características você acha MAIS importante em um professor? Escolha duas alternativas (apenas DUAS respostas)

	<input type="checkbox"/> Ter muito conhecimento sobre um assunto <input type="checkbox"/> Ter vários interesses e conhecimentos diversos <input type="checkbox"/> Saber explicar bem os conteúdos <input type="checkbox"/> Propor diferentes atividades nas aulas <input type="checkbox"/> Ser acolhedor e ter uma boa relação com os alunos <input type="checkbox"/> Saber relacionar os conteúdos com a vida cotidiana <input type="checkbox"/> Ser exigente e saber colocar limites nos alunos <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____
21	Como você considera a sua relação com os professores da sua escola? 1) Ótima; 2) Boa; 3) Razoável; 4) Ruim; 5) Péssima
22	Você acha que os conhecimentos que você aprende na escola irão ser importantes para conseguir um bom emprego? 1) Sim 2) Não
23	Você pretende dar continuidade aos estudos após a conclusão do Ensino Médio? 1) Sim 2) Não
24	Pretende prestar a prova do ENEM no final do terceiro ano do Ensino Médio? 1. Sim; 2) Não.
25	Gosta de ler? 1) Sim 2) Não
26	Marque abaixo a disciplina que você mais gosta: (marque apenas uma alternativa) 1) Matemática 2) Biologia 3) Português 4) Sociologia 5) Física 6) Artes 7) Redação 8) Química 9) Filosofia 10) Educação Física 11) Geografia 12) História 13) Inglês 14) Outro (especificar)
27	Quais os pontos positivos da sua escola?
28	As disciplinas de sociologia, filosofia e artes são importantes para a formação do jovem no ensino médio? 1) Sim 2) Não

Muito Obrigada

TÓPICOS-GUIA

ENSINO DE SOCIOLOGIA

1. Ao longo de pelo menos três anos vocês tiveram contato com a disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Vamos falar dessa experiência? Como foi?
2. O que vocês aprenderam?
3. Quais conteúdos de Sociologia vocês estudaram?
4. 97% dos estudantes dessa escola, que responderam ao questionário, afirmaram que as disciplinas de Sociologia, Filosofia e Artes são importantes para a formação dos jovens no E.M. De que forma esses conhecimentos contribuem para a formação de vocês?
5. Há um debate no Brasil a respeito da exclusão da disciplina de Sociologia do currículo do E.M. O que vocês pensam a respeito disso?
6. Vocês percebem a valorização da disciplina de Sociologia por parte dos estudantes?
7. Observam alguma diferença no tratamento dado à disciplina de Sociologia em relação às outras disciplinas por parte dos alunos?
8. Sabem informar se ao longo da trajetória de vocês no Ensino Médio tiveram professor de Sociologia com formação na área?
9. Falem-me agora como são as aulas de Sociologia.
10. Como o professor de Sociologia trabalha os conteúdos?

RELAÇÃO ENTRE JUVENTUDES E ESCOLA

11. Como vocês definem essa escola?
12. Na escola de vocês há espaços para participação, onde vocês possam colocar os seus pontos de vistas, sugestões, questionamentos?
13. Gostaria que me falassem sobre o que mais gostam na escola
14. A escola desenvolveu uma série de ações no decorrer do ano como gincana, jogos escolares, palestras, entre outros. O que vocês acharam desses eventos? O que mais gostaram?
15. Como é para vocês terem que vir à escola de segunda a sexta?
16. Como é a relação de vocês com os estudos?
17. O que pretendem fazer após concluírem o Ensino Médio?

18. Fale-me como é o dia-a-dia de vocês fora da escola?
19. O que gostam de fazer no tempo livre?
20. Como é a relação de vocês com os pais e/ou responsáveis?