

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS SOCIAIS
PARA O ENSINO MÉDIO

ANDRÉ DE QUEIROZ PEREIRA

MEU MUNDO NA SALA DE AULA:
USO DA CARTOGRAFIA SOCIAL PARA O ENSINO DE
SOCIOLOGIA.

Recife

2016

ANDRÉ DE QUEIROZ PEREIRA

**MEU MUNDO NA SALA DE AULA:
USO DA CARTOGRAFIA SOCIAL PARA O ENSINO DE
SOCIOLOGIA.**

Dissertação elaborada sob a orientação do Prof. Dr. Wilson Fusco e coorientação da Prof. Dra. Maria Ângela de Almeida Souza apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais para o Ensino Médio pela Fundação Joaquim Nabuco.

Recife

2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Fundação Joaquim Nabuco – Biblioteca)

P436m Pereira, André Queiroz

Meu mundo na sala de aula: uso da cartografia social para o ensino de sociologia./ André Queiroz Pereira; Drº Wilson

Fusco, orientador; Maria Ângela de Almeida Souza, coorientadora
–2016.

129p.:il.

Dissertação de Mestrado (Programa de Pós- Graduação
Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio) – Fundação
Joaquim Nabuco, Recife, 2016

1.Sociologia, Ensino Médio. 2. Cartografia Social.I. Fusco,Wilson
II. Souza, Maria Ângela de Almeida. III. Título

CDU 37.015



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

Diretoria de Formação e Desenvolvimento Profissional
Rua Henrique Dias, 809|Derby|50010100 | Recife - PE
Fone: (81) 3073.6708|Fax: (81) 3073.6561 | CNPJ: 09.773.188/0001-69
www.fundaj.gov.br | formacao@fundaj.gov.br

ATA DA DÉCIMA TERCEIRA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS SOCIAIS PARA O ENSINO MÉDIO, FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO, 11 DE MARÇO DE 2016

Aos 11 (onze) dias do mês de março de dois mil e dezesseis (2016), às 14h, no auditório Gilberto Osório, na Fundação Joaquim Nabuco, em sessão pública, iniciou-se a defesa de Dissertação de Mestrado intitulada "**Meu Mundo na Sala de Aula: uso da cartografia social para o ensino de sociologia**", do mestrando **ANDRÉ DE QUEIROZ PEREIRA**, sob a orientação do Prof. Wilson Fusco. O mestrando cumpriu todos os demais requisitos regimentais para a obtenção do grau de MESTRE em CIÊNCIAS SOCIAIS. A Banca Examinadora foi indicada *ad referendum* pela coordenação do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio, em 17 de fevereiro de 2016, segundo o Processo Nº **23101000140/2016-11**, em **26/02/2016** sendo composta pelos Professores: Wilson Fusco (presidente), do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio da FUNDAJ; Vânia Rocha Fialho de Paiva e Souza (examinadora externa), do Departamento de Educação Física da UPE; e Patrícia Bandeira de Melo (examinadora interna), do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio da FUNDAJ. Após cumpridas as formalidades, o candidato foi convidado a discorrer sobre o conteúdo da Dissertação. Concluída a explanação, o candidato foi arguido pela Banca Examinadora que, em seguida, reuniu-se para deliberar e, por unanimidade, julgou a dissertação **APROVADA**. E, para constar, lavrei a presente Ata que vai por mim assinada, Coordenador do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio, e pelos membros da Banca Examinadora.

Recife, 11 de março de 2016.


Alexandre Zarias

BANCA EXAMINADORA

Prof. Wilson Fusco: 

Profª. Vânia Rocha Fialho de Paiva e Souza: 

Profª. Patrícia Bandeira de Melo: 

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois reconheço que a verdadeira sabedoria provém apenas dEle e para Ele, dedico toda a minha vida e todo este trabalho.

Por meio dEle, que colocou pessoas tão especiais em minha vida, agradeço a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a dissertação, no qual estão incluídos meus pais, minha noiva, meus orientadores, companheiros de trabalho e estudantes da Escola Desembargador Antônio da Silva Guimarães, colegas de estudo e professores, em especial ao Alexandre Zarias e Patrícia Bandeira de Melo.

RESUMO

PEREIRA. A. Q. **Meu mundo na sala de aula: uso da cartografia social para o ensino de sociologia**. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio), Fundação Joaquim Nabuco. Recife, 2016.

Conforme constam em documentos oficiais, as aulas de sociologia no ensino médio necessitam do desenvolvimento de metodologias capazes de realizar a interligação entre a realidade do estudante e os saberes sociológicos acumulados. Nesta dissertação, isso foi realizado no período de agosto de 2014 a fevereiro de 2016, por meio da utilização da cartografia social, na Escola Estadual Desembargador Antônio da Silva Guimarães, localizada na comunidade de Pontezinha, entre os municípios de Jaboatão dos Guararapes e Cabo de Santo Agostinho/PE. Nesse sentido, foi buscado e alcançado fundamentalmente que a cartografia social tanto fosse verificada como metodologia adequada, em experiência que envolveu o estudo acerca do contexto social comunitário e que foi capaz de subsidiar o questionamento e a criticidade nas aulas de Sociologia, quanto houvesse proposição para utilizá-la em outros contextos e realidades, por meio da elaboração de um roteiro ao professor que possua interesse em realizar estudo e aplicação similar.

Palavras-chave: cartografia social, metodologia, sociologia, ensino médio.

ABSTRACT

PEREIRA. A. Q. **My world in the classroom: use of social mapping for teaching sociology**. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio), Fundação Joaquim Nabuco. Recife, 2016.

As set out in official documents the sociology classes in high school require the development of methodologies to make the link between the student's reality and the accumulated sociological knowledge. In this dissertation, it was carried out from August 2014 to February 2016, through the use of social cartography, in the State School Desembargador Antônio da Silva Guimarães, located in the community Pontezinha, between municipalities of Jaboatão dos Guararapes and Cabo de Santo Agostinho/PE. Thus, it was sought and achieved essentially that social mapping both were verified as appropriate methodology, experience that involves the study about community social context and was able to subsidize questioning and creativity in sociology classes, as it was proposing to use it in other contexts and realities, through the elaboration of a road map to the teacher who has an interest in pursuing study and similar application.

Keywords: social cartography, methodology, sociology, high school.

LISTA DE FOTOS

Foto 1: Formação da vila operária de Pontezinha.....	31
Foto 2: Paróquia Nossa Senhora Rainha da Paz.....	33
Foto 3: Imagem atual do casario de Pontezinha.....	34
Foto 4: Veículo Leve sobre Trilhos em Pontezinha.....	36
Foto 5: Visão interna da EDASG.....	44
Foto 6: Início do trajeto.....	66
Foto 7: Praça ao lado da EDASG.....	67
Foto 8: Estação do VLT em Pontezinha.....	68
Foto 9: Início da Rua do Açafão.....	69
Foto 10: Beco no início da volta.....	73
Foto 11: Igreja católica.....	74
Foto 12: Empresa de transporte.....	75
Foto 13: Rua Merendiba.....	76
Foto 14: Final da Rua 4.....	79
Foto 15: Posto de saúde de Pontezinha (Rua Pajussara).....	80
Foto 16: Bueiro estourado no final da Rua Pajussara.....	81
Foto 17: Desigualdade de moradia na Rua Nossa Senhora do Carmo.....	82
Foto 18: Aula-debate.....	89

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Rendimento mensal domiciliar em Pontezinha.....	25
Gráfico 2: Tipos de esgotamento sanitário em Pontezinha.....	37
Gráfico 3: Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por nível de instrução em Pontezinha.....	39
Gráfico 4: Pena de morte nos EUA.....	114

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Ponte Engenheiro Abdias de Carvalho.....	35
Imagem 2: EDASG (vista frontal).....	41
Imagem 3: EDASG (vista lateral 1).....	42
Imagem 4: EDASG (vista lateral 2).....	43
Imagem 5: Caminho percorrido na Rua 1.....	77

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Limites da comunidade de Pontezinha.....	26
Mapa 2: Visão central da comunidade de Pontezinha.....	26
Mapa 3: Trajeto total.....	62
Mapa 4: Percurso na ida.....	63
Mapa 5: Percurso na volta.....	64
Mapa 6: Percurso na ida com locais de fotos.....	65
Mapa 7: Percurso com foto da Casa do Coco.....	70
Mapa 8: Percurso com foto do Lar de Clara.....	71
Mapa 9: Percurso na volta com locais de fotos.....	72
Mapa 10: Percurso com foto de rua com canaleta.....	78
Mapa 11: Mapa construído coletivamente.....	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: IDEB da EDASG e do estado de Pernambuco.....	45
Tabela 2: SAEPE – Proficiência em língua portuguesa na EDASG e no estado de Pernambuco.....	45
Tabela 3: SAEPE – Proficiência em matemática na EDASG e no estado de Pernambuco.....	46

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. AS METODOLOGIAS PARA AS AULAS DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO.....	18
2. CARACTERIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DA COMUNIDADE E DA ESCOLA.....	24
2.1 Caracterização e problematização da comunidade de Pontezinha.....	24
2.2 Caracterização e problematização da Escola Desembargador Antônio da Silva Guimarães.....	40
3. IDENTIFICAÇÃO E APLICAÇÃO DA CARTOGRAFIA SOCIAL.....	50
3.1 Identificação da cartografia social.....	50
3.2 Aplicação da cartografia social.....	58
3.2.1 Aulas preparatórias ao campo 1 e 2.....	59
3.2.2 Aulas de campo 3, 4 e 5.....	60
3.2.3 Aula 6 para construção de simbologias e textos.....	83
3.2.4 Aula 7 para construção de temas geradores.....	86
4. DEBATES DA REALIDADE DIAGNOSTICADA.....	88
4.1 Aula-debate 1.....	90
4.2 Aula-debate 2.....	93
4.3 Aula-debate 3.....	98
4.4 Aula-debate 4.....	103
4.5 Aula-debate 5.....	107
4.6 Aula-debate 6.....	112
5. A REPLICABILIDADE DA PESQUISA.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	122

INTRODUÇÃO

As possibilidades metodológicas na escola, particularmente nas aulas de sociologia do ensino médio, podem ser objeto de constante reflexão para direcionar as melhores maneiras de atingir o público-alvo que são os estudantes desse nível de ensino. Para tanto, as abordagens defendidas nesta dissertação visam a utilização da cartografia social como metodologia que subsidie a criticidade em estudantes da Escola Estadual Antônio da Silva Guimarães (EDASG), localizada na comunidade de Pontezinha (entre o Cabo de Santo Agostinho e Jaboatão dos Guararapes/PE). Visa-se também que a cartografia social possa ser utilizada em outros contextos, e para isso se utilizou (no período de agosto de 2014 a fevereiro de 2016), basicamente, de pesquisas documentais concernentes à necessidade de desenvolvimento de metodologias de ensino em sociologia no ensino médio e da cartografia social no embasamento da relação entre os conhecimentos trabalhados em sala, saberes sociológicos acumulados, e a realidade vivenciada pelos estudantes na comunidade.

Nesse sentido, pesquisas documentais constituem o primeiro passo para a verificação do como realizar adequadamente a análise e aplicação de metodologias eficientes. Para que isso ocorra, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCN+ Ensino Médio): Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Sociologia (BRASIL, 2002), é importante buscar meios de aplicação eficientes para o desenvolvimento da capacidade do estudante em entender a realidade que o cerca.

A ratificação da importância do desenvolvimento de práticas escolares adequadas pode ser encontrada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (BRASIL, 2013), pois identifica a necessidade de ofertar meios de apreensão eficazes.

A dissertação, visando atender essa necessidade, pretendeu, fundamentalmente, responder à seguinte questão: é possível utilizar a cartografia social como metodologia nas aulas de sociologia do ensino médio?

A aproximação de conteúdos escolares com o contexto social da vida dos estudantes é um dos centros de atuação da disciplina de sociologia. Essa interligação pode ser encontrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000).

Para possibilitar tal interligação, foi utilizada na dissertação a cartografia social, pois essa cartografia permite proporcionar e extrair o conhecimento dos estudantes acerca de seu contexto. Isso está em convergência com a conceituação cartográfica social a partir de Acselrad (2008), que indica possibilidades diferenciadas na produção de mapas.

Pelo mapeamento social é possível estimular nos estudantes o entendimento da realidade vivida pelos mesmos. Isso ganha importância pela necessidade da escola buscar meios para a conscientização na preparação de indivíduos críticos dos processos enfrentados pela comunidade em que estão inseridos. Para o embasamento pedagógico visando a formação crítica no uso da cartografia social foi utilizada principalmente a perspectiva participativa, construtiva e processual freireana.

Pode-se dizer que o levantamento de informações e o estudo acerca da comunidade estão em conformidade com o objetivo de utilizar a cartografia social como metodologia nas aulas de sociologia do ensino médio da EDASG. Isso ocorreu de modo a possibilitar análise na relação indivíduo-sociedade, tanto por meio do afastamento (sociedade) quanto da aproximação (indivíduo e seu contexto) dos fenômenos estudados à luz da sociologia, na utilização de alguns de seus conceitos.

Na pesquisa, houve o uso de fotografias, do equipamento de *Global Positioning System* (GPS), de aplicativo e mapas, sendo, esses dois últimos, do *Google*. O aplicativo utilizado foi o “minhas trilhas”.¹

Já a seleção dos participantes da pesquisa ocorreu pelos critérios de participação de alguma turma do ensino médio e de residência na localidade. Nesse processo, verificou-se que no 3º ano C a maioria dos estudantes reside na comunidade de Pontezinha, de forma que a turma foi então selecionada. Isso se fez necessário por motivo relacionado à informação obtida por meio do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, que identifica boa parte dos estudantes como não residentes na localidade objeto de estudo. Caso essa questão não fosse observada, poderia haver o comprometimento de centro da pesquisa, que é buscar e trabalhar com a realidade da comunidade. Informações superficiais de estudantes que não fossem atuantes naquele contexto seriam improdutivas ao que é buscado. O conhecimento da realidade local é uma característica necessária para realizar uma adequada cartografia social. A turma selecionada apresentava 33 estudantes, todos com faixa etária adequada para sua série.

Tratou-se de um estudo específico (baseado na concepção de tese monográfica de Umberto Eco - 2007), em que houve a utilização das aulas de sociologia para a apreensão da realidade comunitária de Pontezinha por parte dos estudantes. Apesar de tamanha

¹ A seleção desses instrumentos do *Google* foi realizada para facilitar o acesso (por ser gratuito), qualidade (por ser bastante eficaz) e a utilização e manipulação dos dados (por ser de fácil coleta e operacionalização).

especificidade, os passos utilizados são dispostos detalhadamente ao professor para que o estudo tenha a possibilidade de ser implementado em outros contextos.

Houve a utilização de uma análise qualitativa na maioria dos procedimentos adotados, ainda que, conforme defendem Florestan Fernandes (1959) e Alves-Mazzotti (1999), tenha se procurado trabalhar também com dados quantitativos, os quais foram desenvolvidos, trabalhados e interpretados para contribuição informativa.

O conteúdo da dissertação se divide em cinco capítulos, antecedidos por esta introdução que objetiva indicar por quais caminhos ocorreu todo o desenvolvimento do estudo e as questões gerais trabalhadas e alcançadas.

No primeiro capítulo pode ser destacada a análise de alguns dos principais documentos que embasam a busca pelo desenvolvimento de metodologias no ensino médio e, particularmente, nas aulas de sociologia. Alguns dos documentos em que são encontradas as abordagens para esses pontos centrais são: a lei federal 9394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB (BRASIL, 1996); as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica – DCNGEB (BRASIL, 2013); as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006); e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000).

No segundo capítulo há o levantamento e tratamento de informações para caracterização da comunidade de Pontezinha sob o ponto de vista de seu processo de desenvolvimento e acerca dos problemas enfrentados. A etapa teve, sobretudo, a importante funcionalidade de preparar o professor para a realidade que seria estudada em campo posteriormente com os estudantes (como um estudo prévio do campo). Para tanto, foram aproveitados materiais encontrados em livros, depoimentos e meios digitais. No capítulo ainda houve, no mesmo sentido do que foi realizado sobre a comunidade, abordagem acerca da EDASG, sobretudo a partir de seu PPP. Nesse capítulo, portanto, conseguiu-se caracterizar e problematizar processualmente a comunidade de Pontezinha e a EDASG por meio de diversas pesquisas sobre a localidade.

No terceiro capítulo foi identificada e aplicada a cartografia social, de forma que na primeira parte foi realizada fundamentação e apresentação do que se trata a cartografia social e, em sequência houve, basicamente, a aplicação dessa cartografia com os estudantes da EDASG na comunidade de Pontezinha. As aulas de campo ocorreram com instrução prévia e

foram devidamente registradas com fotografias. Houve também o uso de mapas e do rastreamento por GPS (por meio de aplicativo do *Google*) para gravar o caminho percorrido.

A cartografia social foi utilizada como uma metodologia que proporcionou a aproximação entre a realidade dos estudantes e os saberes sociológicos acumulados. Nesse sentido, a cartografia social representou a ligação entre as aulas de sociologia na escola e o contexto comunitário de Pontezinha. Em aulas seguintes houve a formulação de símbolos pelos próprios estudantes na cartografia. Houve, também, a partir disso, a produção de textos e temas geradores. Nessas aulas já houve estímulos à criticidade dos estudantes por meio do pensar, compartilhar informações e produzir acerca do seu contexto.

No quarto capítulo se utilizou, por meio de debates em sala sobre a realidade diagnosticada, do espaço escolar como centro produtor de análise e de discussões acerca da realidade sociológica enfrentada pela comunidade. Tal fator foi bastante importante, uma vez que foram proporcionados ainda mais subsídios, a partir da cartografia social, ao desenvolvimento da criticidade dos estudantes.

Esse momento foi realizado com aulas-debate em que por meio de autores da sociologia houve auxílios para o entendimento mais amplo social que também contribuíram para o entendimento da realidade local. O diálogo a partir de seu próprio contexto para a interpretação foi a base de reflexão ao questionamento.

No quinto capítulo há a identificação da replicabilidade da pesquisa por meio de uma didatização em formato de roteiro ao professor, no qual são caracterizados os elementos para a utilização em outros contextos de pesquisa, possibilitando alternativa a partir da cartografia social na interligação da realidade com as práticas em sala de aula.

Nas considerações finais, entre outros fatores concluintes da pesquisa, foi possível identificar alguns pontos principais: que a cartografia social é um modo satisfatório intermediador entre a escola e a comunidade, sendo utilizado nas aulas de sociologia no ensino médio ao favorecimento dos estudantes; e que há possibilidade da pesquisa, apesar ser em uma realidade específica, ser utilizada em outros contextos por meio da didatização elaborada ao professor.

A sala de aula, dentro do espaço cabido às aulas de sociologia, nesse sentido, tornou-se um espaço pujante ao desenvolvimento e promoção do educando na sua ação como indagador dos processos enfrentados em sua comunidade. A participação do estudante aconteceu desde o processo de pensar, entender e até reinterpretar a comunidade. A escola,

dessa maneira, atendeu ao seu requisito legal de formar pessoas críticas e capazes de indagar sobre o contexto em que estão inseridas.

Com a utilização da cartografia social, para comprovação de sua efetividade, esperou-se e se conseguiu que as aulas de sociologia do ensino médio da EDASG fossem capazes de gerar o interesse processual dos estudantes a partir dos assuntos de sua realidade e para aplicações práticas. Todo o contexto da cartografia, que pode ocorrer interdisciplinarmente, desenvolveu-se em etapas bastante participativas, o que foi utilizado de modo a subsidiar na formação de atitudes críticas, reflexivas e questionadoras.

Diante desses fatores, houve uma ligação entre os saberes sociológicos trabalhados em sala e a realidade dos estudantes, tornando as aulas de sociologia no ensino médio da EDASG uma experiência prática na utilização da cartografia social como metodologia nas aulas de sociologia do ensino médio.

1. AS METODOLOGIAS PARA AS AULAS DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO

A etimologia da palavra metodologia indica que a mesma é derivada de método, que, por sua vez, de acordo com Galliano (1986), advém do grego *methodos*, e pode ser definida como os procedimentos que conjuntamente são adotados para determinados fins. No caso das aulas de sociologia do ensino médio, as metodologias a serem adotadas são, a partir da definição acima, os meios (ou procedimentos) para a abordagem de conceitos sociológicos. A importância para o desenvolvimento dessas metodologias pode ser encontrada na seguinte citação extraída das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, ainda que necessitem atualização:

As pesquisas sobre o ensino de Sociologia ainda são bastante incipientes, contando-se cerca de dez títulos, entre artigos, dissertações e teses, o número de investigações efetuadas nos últimos vinte anos. Boa parte trata do processo de institucionalização da disciplina no ensino médio, o que demonstra que por um lado são pesquisas que buscam um enfoque sociológico sobre esses processos, e algumas poucas tentam discutir mais os conteúdos, as metodologias e os recursos do ensino, aproximando-se um tanto mais de questões educativas e curriculares ou relacionadas à história da disciplina. (BRASIL, 2006, p. 104)

É possível perceber na citação acima que existe lacuna nos estudos sobre metodologias para as aulas de sociologia no ensino médio. Desse modo, torna-se fundamental que se busque desenvolver alternativas procedimentais para tanto.

O apoio teórico para o desenvolvimento de metodologias tanto para a escola de um modo geral quando especificamente para as aulas de sociologia é bastante variável dependendo dos autores e documentos em que se apoie. Entretanto, pode se afirmar que, mesmo diante de variações relacionadas, entre outros aspectos, as motivações para esse desenvolvimento, há concordância na busca ou no incentivo para que isso ocorra.

No caso das DCNEM, um aspecto bastante frisado para identificar a necessidade de novas metodologias para a escola está disposto a seguir:

A sustentação desse ciclo e o estabelecimento de novos patamares de desenvolvimento requerem um aporte de trabalhadores qualificados em todos os níveis, o que implica na reestruturação da escola com vistas à introdução de novos conteúdos e de novas metodologias de ensino capazes de promover a oferta de uma formação integral. (BRASIL, 2013, p. 157)

É importante notar, na citação, todo um contexto profissional que permeia essa elaboração, mas que pode ser representante do aspecto geral dessas diretrizes. Tal contexto está ligado a aspectos mais amplos existentes no documento que apontam para as vinculações econômicas e trabalhistas na ênfase para novas metodologias.

A tecnologia e a ciência também aparecem nas DCNEM para que a escola altere ou realize novos procedimentos metodológicos, conforme aparece no trecho abaixo:

O desenvolvimento científico e tecnológico acelerado impõe à escola um novo posicionamento de vivência e convivência com os conhecimentos capaz de acompanhar sua produção acelerada. A apropriação de conhecimentos científicos se efetiva por práticas experimentais, com contextualização que relacione os conhecimentos com a vida, em oposição a metodologias pouco ou nada ativas e sem significado para os estudantes. Estas metodologias estabelecem relação expositiva e transmissivista que não coloca os estudantes em situação de vida real, de fazer, de elaborar. (BRASIL, 2013, p. 167)

Pode-se perceber acima também que as DCNEM indicam a necessidade de realizar metodologias visando a contextualização para fornecer sentido ao que é aprendido na escola. Infere-se, desse modo, que a realidade do estudante deve ser levada à sala de aula e/ou que a sala de aula seja levada à realidade do estudante.

De uma ou de outra forma o que é, portanto, defendido pelas DCNEM é que se parta de um contexto específico (no caso a realidade do estudante) e, após, que se trabalhem as relações mais gerais, conforme o seguinte trecho:

Nesses termos, compreende-se o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade. Apreender e determinar essas relações exige um método, que parte do concreto empírico – forma como a realidade se manifesta – e, mediante uma determinação mais precisa através da análise, chega a relações gerais que são determinantes do fenômeno estudado. (BRASIL, 2013, p. 161)

Diante dessa abordagem nas DCNEM encontram-se aspectos que podem ser identificados como coincidentes ou não em interpretações a partir de C. Wright Mills, no qual caracteriza que o indivíduo “só pode conhecer suas possibilidades na vida tornando-se cômico das possibilidades de todas as pessoas, nas mesmas circunstâncias” (MILLS, 1982, p. 18). Mills, com isso, identifica a necessidade de um despertar para o entendimento da sociedade em que está inserido.

Outra questão que pode ser considerada convergente com a abordagem do autor é a necessidade de diferenciar o que são questões individuais e sociais, nas quais tais relações devem ser estudadas de forma associada. Nesse sentido, o estudo da sociedade local deve ser interligado ao contexto social geral.

Entretanto, um caráter que pode ser tratado como divergente diz respeito a como realizar essa interligação entre o local e o global. Tal abordagem do autor fica clara no seguinte trecho abaixo:

Não estudemos apenas um ambiente depois do outro: estudemos as estruturas sociais nas quais os ambientes estão organizados. Em termos desses estudos de estruturas mais amplas escolhamos os ambientes que precisamos estudar detalhadamente e os examinemos de modo a compreender a influência mútua entre eles e a estrutura. (MILLS, 1982, p. 241)

Dessa maneira, proporcionar a percepção geral deve passar simultânea e necessariamente por análise local, tendo em vista a necessidade de se localizar e de se posicionar dentro das enormes possibilidades abrangentes à amplitude dos conhecimentos possíveis de abordagem e estudo. Portanto, para o autor, faz-se importante realizar um modo de “autoanálise crítica” para se enxergar, enxergar seu contexto e a sociedade geral em que está inserido.

Nesse mesmo sentido Bauman e May dizem:

A sociologia se opõe tanto ao modelo que se funda na particularidade das visões de mundo, como se elas pudessem, sem problema algum, dar conta do estado geral de coisas, quanto ao que usa formas inquestionáveis de compreensão como se elas constituíssem um modo natural de explicação de eventos, como se eles pudessem ser simplesmente separados da mudança histórica ou das localidades sociais de que emergiram. (BAUMAN e MAY, 2010, p. 23)

Pode-se inferir, da mesma maneira, que há na interpretação de Mills, ratificando-o, portanto, que a utilização dos conteúdos gerais sem os conteúdos dos quais eles emergem (localidade específica) torna-se problemática, pois a “visão de mundo” tende a ser reduzida, algo limitador aos indivíduos para a “leitura da sociedade”.

Pode-se afirmar que a sociologia no ensino médio apresenta contribuição decisiva para a necessidade de metodologias adequadas para o entendimento contextual e global do estudante. De acordo com os PCNEM:

Tendo em vista que o conhecimento sociológico tem como atribuições básicas investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar todos os fatos relacionados à vida social, logo permite instrumentalizar o aluno para que possa decodificar a complexidade da realidade social. (BRASIL, 2000, p. 37)

Não se trata, entretanto, apenas do entendimento social. As DCNEM deixam isso bastante claro quanto tratam da questão da seleção dos conteúdos, pois (entre outros aspectos) esses devem ser interligados ao que já foi alcançado no aprendizado, como está disposto a seguir:

Faz-se imprescindível uma seleção de saberes e conhecimentos significativos, capazes de se conectarem aos que o estudante já tenha apreendido e que, além disso, tenham sentido para ele, toquem-no intensamente, como propõe Larrosa (2004), e, ainda, contribuam para formar identidades pautadas por autonomia, solidariedade e participação na sociedade.

Nesse sentido, deve ser levado em conta o que os estudantes já sabem o que eles gostariam de aprender e o que se considera que precisam aprender.

Nessa perspectiva, são também importantes metodologias de ensino inovadoras, distintas das que se encontram nas salas de aula mais tradicionais e que, ao contrário dessas, ofereçam ao estudante a oportunidade de uma atuação ativa, interessada e comprometida no processo de aprender, que incluam não só conhecimentos, mas, também, sua contextualização, experimentação, vivências e convivência em tempos e espaços escolares e extraescolares, mediante aulas e situações diversas, inclusive nos campos da cultura, do esporte e do lazer. (BRASIL, 2013, p. 181)

Entre outros fatores, interpreta-se na citação que espaços diferentes da sala de aula também podem ser aproveitados de modo a subsidiar processualmente os estudantes por meio de experiências práticas ou ativas. Para tanto, metodologias inovadoras podem ser importantes.

Os PCNEM convergem, em sua linguagem, a um dos centros das características tratadas por Mills e pelas DCNEM que é o aproveitamento da realidade do estudante. Tal abordagem aparece nesse documento como categoria denominada cotidiano, conforme segue:

Outra categoria significativa no Ensino Médio é a de cotidiano, uma vez que uma das premissas fundamentais a ser considerada é o partir das experiências culturais dos alunos, para construir o conhecimento científico, entendendo-se porém que este tem uma natureza diversa da explicação do senso comum, pois a análise da realidade encontra-se fundamentada em princípios teóricos e metodológicos. De acordo com a abordagem de Berger e Luckmann, a produção de conhecimento é um processo que deve considerar a vida cotidiana, tendo como objetivo elaborar modelos teóricos de explicação da realidade social: “A vida cotidiana apresenta-se como uma realidade

interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles, na medida em que forma um mundo coerente.” (BRASIL, 2000, p. 42)

Outro ponto importante na abordagem de Mills (1982) diz respeito à busca para permitir ao estudante a progressiva visão racional de modo a emergir como produto final a sua libertação por meio da educação, ou seja, o estudante deverá ter a possibilidade de desenvolver a si próprio na utilização da racionalidade e da liberdade. Essa abordagem pode ser identificada como coerente a aspectos tratados na LDB (1996), pois a exemplo do que é estabelecido no artigo 35, acerca das finalidades do ensino médio, o estudante necessita desenvolver a capacidade de continuar aprendendo. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Médio (BRASIL, 2013) indicam que a isso se deve denominar autonomia, e que sua construção começa antes mesmo da entrada do estudante no ensino médio, motivo pelo qual há valorização da continuidade construtiva respeitando as etapas de aprendizado.

Já para Boaventura Santos (2009), tratando do assunto para professores e estudantes do ensino médio, esse caminho para a racionalidade (que é convergente até esse ponto com Mills) parece apresentar aspectos mais conflituosos, uma vez que, para ele, tanto a experiência prática quanto a perspectiva sociológica deve ser “trabalhada em atrito” de modo a haver o aproveitamento mútuo.

Paulo Freire, em perspectiva similar, mostra que “consciência e mundo não podem ser entendidos separadamente, dicotomizadamente, mas em suas relações contraditórias” (FREIRE, 2001, p. 9). Para que isso ocorra, o autor indica a necessidade de aproximar a realidade do sujeito (para observá-la) e ao mesmo tempo conseguir se afastar dela (para permitir a reflexão).

No aproveitamento da prática e da perspectiva sociológica, em argumentação acerca da importância da sociologia nesse processo, Sarandy (2004) indica que esse procedimento (metodologia) contribui decisivamente para a formação dos estudantes na reflexão sobre a realidade em que estão inseridos. Nesse sentido, para Saviani (2000), a relevância no ensino é o processo no qual o tratamento problematizado acerca dos fatores que ocorrem no cotidiano e no contexto devem ser considerados, objetivando a reflexão crítica dinâmica.

Para que ocorra tal tratamento problematizado as aulas de sociologia do ensino médio necessitam buscar meios adequados. Conforme Holanda (2015), a pesquisa é parte importante nesse processo, pois ela pode fazer com que os estudantes do ensino médio sejam

contemplados com conhecimentos gerados e obtidos por eles próprios (sobretudo aqueles que fazem parte de sua própria realidade).

Essa concepção ganha apoio nas DCNEM (2013, p. 164), nas quais a pesquisa pode ser identificada como modo de propiciar a aproximação entre a escola e a comunidade, o que pode ser realizado por meio da participação do estudante conforme a seguinte argumentação: “a pesquisa, como princípio pedagógico, pode, assim, propiciar a participação do estudante tanto na prática pedagógica quanto colaborar para o relacionamento entre a escola e a comunidade”.

Para as DCNEM, nesse sentido, a interligação entre a escola e a comunidade é possível de ser realizada com a participação ativa daqueles que estão mais diretamente relacionados com os dois contextos, os estudantes. Pode-se dizer que isso deve ocorrer não apenas pelo fator do aprendizado curricular possivelmente acarretado, mas da própria construção ou reconstrução interpretativa dos sujeitos envolvidos.

A partir de Paulo Freire (2001) é possível inferir que, além das possibilidades para benefício pessoal, a utilização da teoria com a prática pode fomentar a participação qualificada dos estudantes no contexto em que estão inseridos, capacitando-os a uma “real inserção”, no sentido de uma inserção não alienada a partir da escola. De modo coerente a Freire, Dagnino (2004) identifica a necessidade não apenas do entendimento, mas também a do estímulo à inserção e participação social.

Em síntese, constata-se que a escola deve possibilitar ao estudante o entendimento tanto de aspectos gerais quanto particulares. Para isso, as aulas de sociologia no ensino médio devem contribuir de modo decisivo, pois o saber sociológico sistematizado pode se vincular fortemente ao desenvolvimento da reflexão e da crítica contextual do educando. Mas, para tanto, é necessário o desenvolvimento de metodologias adequadas, ou seja, que sejam convergentes processuais da autonomia (o que se relaciona com a pesquisa). Como modo de propiciar isso, a metodologia da cartografia social pode ser utilizada na interligação da teoria com a prática, ou seja, no buscar a realidade do estudante para que sejam proporcionados elementos a serem explorados à luz de abordagens conceituais sociológicas.

2. CARACTERIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DA COMUNIDADE E DA ESCOLA

O presente capítulo se divide em duas partes com o objetivo de contextualizar a comunidade de Pontezinha e a escola, sobretudo para a preparação informativa do professor às aulas de campo realizadas junto aos estudantes.

Na primeira parte, no subitem 2.1, há a caracterização e problematização da comunidade de Pontezinha. A ênfase no aspecto processual ocorre para que haja compreensão abrangente da construção e, conseqüentemente, do estado atual em que se encontra a comunidade.

Na segunda parte, no subitem 2.2, há a caracterização e problematização da EDASG. Dados e informações pedagógicas são exemplos de aspectos relevantes que serão, a seguir, apresentados sobre a escola.

2.1 Caracterização e problematização da comunidade de Pontezinha

A área objeto de estudo se refere à comunidade de Pontezinha (Cabo de Santo Agostinho), área essa limítrofe com o município de Jaboatão dos Guararapes (no bairro de Barra de Jangada), e, portanto, na periferia do município, na zona sul da Região Metropolitana do Recife. A sociedade local identifica que a comunidade de Pontezinha possui o mesmo nome e delimitações do bairro em que está inserida.

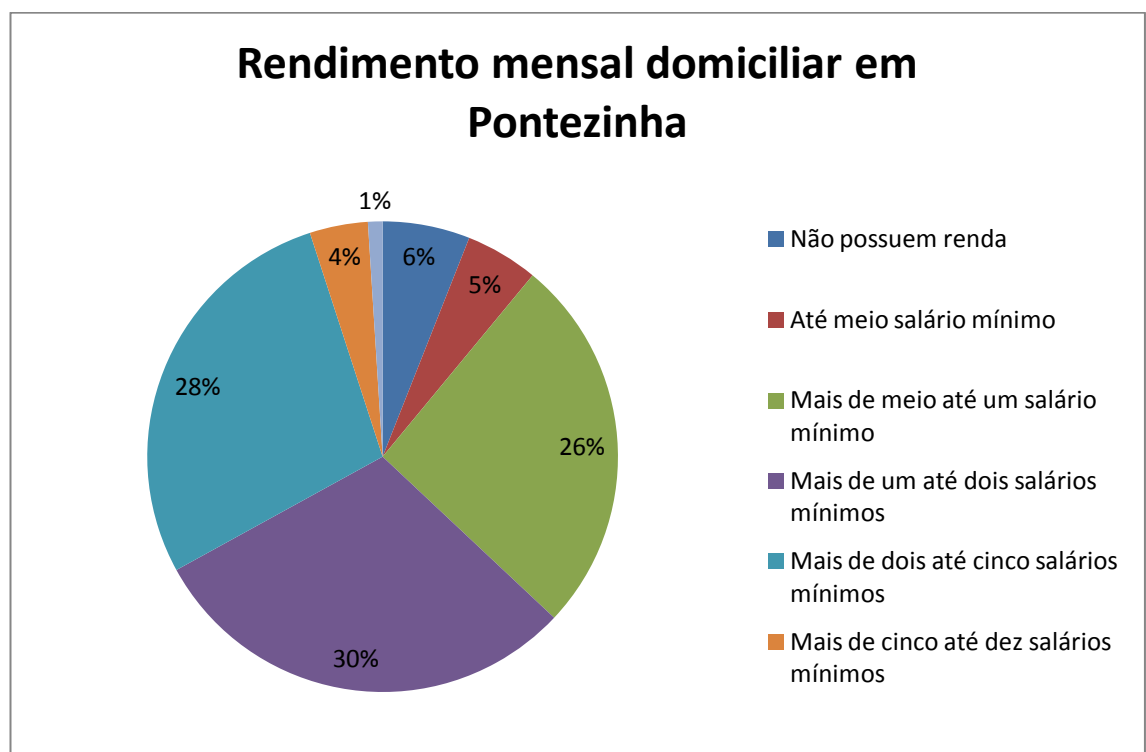
De acordo com o Censo Demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Pontezinha registra população de 9.207 pessoas, das quais 4.310 são homens e 4.897 são mulheres. Tais dados são acessíveis por meio da Base de Dados do Estado de Pernambuco (BDE-PE) em arquivo intitulado “População residente por sexo, segundo os bairros”. Já o município possui 185.025 habitantes, segundo o mesmo Censo, em dados disponíveis por meio do *site* “cidades”.

Ainda de acordo com o IBGE e acessível por meio da BDE-PE em pesquisa do Censo 2010 intitulada “Domicílios particulares permanentes, por classes de rendimento nominal

mensal domiciliar, segundo os bairros”, inferem-se dificuldades econômicas da população de Pontezinha, pois essa apresenta as seguintes características: dos 2.738 domicílios pesquisados 6% simplesmente não possuem renda; 5% recebem até meio salário mínimo; 26% mais de meio a um salário mínimo; 30% mais de um até dois salários mínimos; 28% mais de dois até cinco salários mínimos; 4% mais de cinco até dez; 1% mais de dez até vinte salários; e uma fração marginal recebe mais de vinte salários mínimos (pois somente três famílias apresentavam essa renda).

O gráfico 1, abaixo, pode ajudar ao entendimento salarial na comunidade:

Gráfico 1:



Fonte: elaborado pelo autor, com base em dados do IBGE, 2015.

A comunidade está disposta a seguir, conforme os mapas² 1 e 2. O mapa 1 apresenta o panorama mais geral da comunidade, com suas delimitações geográficas. Já o mapa 2 apresenta maior detalhe (com, portanto, maior escala), enfocando sobre a principal área pesquisada (área central da comunidade):

² São considerados mapas as identificações territoriais, podendo apresentar os limites geográficos. As imagens são os aspectos visuais coletados, sobretudo, por meio do *Google*. Já as fotos são os registros realizados durante a realização da dissertação.

Mapa 1: Limites da comunidade de Pontezinha



Fonte: Wikimapia, 2015.

Mapa 2: Visão central da comunidade de Pontezinha



Fonte: elaborado pelo autor com base no Google Maps, 2015.

No mapa 1 se pode destacar que (apesar do pouco detalhamento propiciado pela pequena escala) são identificadas pela coloração amarelada as principais vias da comunidade. A via horizontal aparece mais claramente no mapa 2, e trata-se da Avenida Horácio Ferraz Cavalcante (continuação da Estrada de Curcurana). Já a via vertical é a Avenida Conde da Boa Vista.

Outro ponto que pode ser destacado diz respeito ao tamanho da comunidade. Sua área é ampla e bastante verde em sua periferia, pois apresenta resquícios de Mata Atlântica, sobretudo em áreas do noroeste e sudoeste (áreas nas proximidades da antiga fábrica de pólvora).

No mapa 2, as três maiores construções que podem ser visualizadas pertencem às escolas da comunidade. Podem ser identificadas duas das principais escolas da comunidade, são elas: a Escola Municipal Prefeito Eronides Francisco Soares (ou Escola Modelo) e a EDASG (espaço base para este trabalho).

Para que se entenda o processo de caracterização da comunidade, foram pesquisadas algumas informações em depoimento encontrado em posse da EDASG de um membro e conhecedor de boa parte da história da comunidade chamado Genival Pereira de Souza (popularmente conhecido como Genival GG).

Conforme o Genival Souza, a comunidade de Pontezinha tem esse nome, pois em meados do século XX uma ponte foi construída de maneira improvisada na ligação entre o que hoje é chamado de Pontezinha (cujos residentes eram conhecidos anteriormente como moradores do rio Amastro) e o outro lado do rio, hoje chamado de Ponte dos Carvalhos, antigo Engenho Velho (cujo nome remete ao principal engenho da localidade na época).

Essa ponte, por ser uma ligação em condições precárias, construída com madeira de cedro e muito pequena, era depreciada e chamada de pontezinha (principalmente pelos moradores do Engenho Velho). Com o passar do tempo, esse nome indicaria toda a comunidade onde se localizava a construção.

Posteriormente, foi construída outra ponte encomendada ao engenheiro Abdias de Carvalho pela Companhia Pernambucana de Saneamento (COMPESA). Essa ponte possuía melhor estrutura, sendo composta basicamente de ferro, mas servia apenas como aqueduto (para o transporte de água).

Ambas as localidades atualmente pertencem ao município do Cabo de Santo Agostinho, mas antes representava uma ligação entre os municípios de Jaboatão dos Guararapes (que faziam parte os moradores do Rio Amastro) e do Cabo de Santo Agostinho (antigo Engenho Velho).

Ainda de acordo com o Genival Souza, o início da ocupação de Pontezinha ocorreu em meados do século XIX por colônias de pescadores que geraram quatro comunidades, todas

muito humildes, com casas geralmente construídas com madeira de taipa, telhados de palha de coqueiro e pisos com cascas de crustáceos. As áreas dessas antigas comunidades, hoje pertencentes a uma única (Pontezinha) foram alteradas, em tempos mais recentes, para nomes dos três grandes clubes de futebol da capital Recife: Sport, Náutico e Santa Cruz, e o América, de Paulista (município da Região Metropolitana do Recife).

A antiga primeira comunidade era formada por pescadores do peixe Aimoré e de mariscos, viviam na área onde hoje é chamada de “Santa Cruz”. A antiga segunda comunidade vivia na Rua 21 de abril e no Alto Santa Rosa (“Antigo Barreiro” ou “Área do Náutico”) coletando caranguejos e guaiamuns.

A antiga terceira comunidade era chamada de “Índios”, e seus habitantes moravam em um local designado como “Vala” (hoje, “Área do América”). Eram caracterizados por pescarem com redes, algo não muito comum para a época e local. A antiga quarta comunidade era chamada de “Tira-Coco” e viviam da plantação de cocos, mangas, fruta-pão e possuíam também pequenos comércios. Hoje essa área é chamada de “Centro Sport”.

As condições precárias em tais comunidades eram evidentes, pois as necessidades básicas normalmente eram supridas de maneira improvisada, como acontecia com o transporte, o saneamento, a iluminação, a saúde (hospitais), a educação e a água potável, que era retirada por meio de perfurações no solo totalmente inadequadas (chamadas popularmente de cacimbas).

O depoimento de Genival Souza ainda indica que o transporte se limitava às jangadas quando se tratava do deslocamento fluvial ou marítimo, pois essas eram usadas tanto para o trabalho da pesca (principalmente) quanto para deslocamentos pelo litoral ou pelos rios. O transporte a pé era o modo mais comum, apesar das condições difíceis de áreas de mangue. Outro meio de transporte se fazia no uso de cavalos, entretanto era utilizado em menor proporção, pois o animal se tratava de um artigo de luxo para a época.

A iluminação local acontecia apenas no candeeiro, no qual o óleo para seu funcionamento era extraído do dendê e da mamona. Como isso normalmente atraía muitos insetos, os moradores à noite tinham o costume de queimar casca de coco para afastá-los.

Os tratamentos de saúde eram realizados com a identificação de plantas da região que poderiam auxiliar na solução ou amenização do problema enfrentado. Normalmente tanto esse como outros serviços de saúde eram realizados por pessoas mais idosas.

Pode-se dizer que as pessoas idosas eram valorizadas dentro das necessidades enfrentadas, uma vez que a educação também era transmitida por elas. Não havia escolas, os ensinamentos ocorriam de avôs para pais e filhos. Exemplo que pode ser relatado para ilustrar isso são os ensinamentos da prática da pesca, que ocorriam de modo bem particular. A população local tinha o hábito de se reunir ao redor de fogueiras para ouvir histórias de pescadores, principalmente dos homens mais experientes. Às mulheres cabia identificar qual seria o maior mentiroso. Tratava-se de uma grande brincadeira, contudo havia juntamente o ensino de técnicas de pesca.

Genival Souza indica que, apesar de todo esse rico processo relativo a uma origem basicamente da pesca, a configuração atual da comunidade começou a acontecer por meio da instalação da indústria de pólvora “Pernambuco Powder Factory”, popularmente chamada de “Fábrica de Pólvora Elephante”. Situava-se às margens do rio Jaboatão, instalação essa capitaneada por imigrante sueco de ascendência alemã chamado Herman Theodor Lundgren.

Para a construção da fábrica, houve a percepção do Lundgren, que já trabalhava no porto do Recife (segundo a Enciclopédia Nordeste, no *site* “onordeste”), de que toda a pólvora para o estado e região era importada e de que um investimento nesse mercado inexplorado poderia resultar em ganhos consideráveis. O sucesso ocorreu e parte de sua família veio depois para a região.

A partir da inauguração da fábrica passou-se a transformar o perfil socioeconômico da comunidade de colônias de pescadores para vila operária. Houve a criação de inúmeros empregos e o desenvolvimento começou a ocorrer de maneira mais forte, embora desigual. Segue, abaixo, identificação de tal fábrica:

Em 1861, Herman Lundgren fundou uma fábrica de pólvora na aldeia pontezinha, no município do Cabo em Pernambuco. “Pernambuco Powder Factory”, a primeira empresa do gênero mantida por iniciativa privada no Brasil, além da pólvora, comercializou cera de carnaúba, couro... (PANET *apud* OLIVEIRA, 2008, p. 23)

Pode-se inferir que a diversidade de produção da fábrica demonstrava que a mesma viria para ser fundamental no desenvolvimento de Pontezinha, pois a mão de obra local deveria ser e foi utilizada maciçamente desde os processos iniciais de fabricação dos tijolos que fariam parte da estrutura. Tijolos esses confeccionados artesanalmente com barro cozido e que serviam também para o começo da formação da vila operária.

Na confirmação de tais informações, segundo Genival Souza, a fábrica, quando estava em plena atividade, além de seu funcionamento normal com trabalhadores internos, ainda estimulava a economia e o emprego ao redor da comunidade, pois contratava uma série de serviços externos que aproveitavam a habilidade artesã local.

Era o caso das mulheres da redondeza que se deslocavam para um local denominado “vala” para cortar junco (planta utilizada para o artesanato) com a finalidade de fazer o que se chamava de “camisas para garrafas”. O processo para tanto era simples, pois se colocava o junco para secar e depois em equipamento de madeira se realizava o tecer.

Já outras mulheres da redondeza também trabalhavam para a fábrica, entretanto com outra função, na produção do que se chamava de “cartucho de papel colado”, que era confeccionado nas residências e posteriormente levado para a empresa (que remunerava de acordo com a quantidade entregue).

Souza indica que podem ser identificados quatro fatores que possivelmente contribuíram na opção pela localização da fábrica: o relevo plano que facilitava a construção e o funcionamento da indústria; o afastamento dos principais centros urbanos importantes na época, o que proporcionava, até certo ponto, segurança no processo de fabricação da pólvora; o fácil escoamento produtivo pela proximidade com o litoral e com o rio Jaboatão; e, talvez principalmente, a presença da matéria-prima ideal para a fabricação da pólvora, uma areia fina e não salobra.

A foto 1, a seguir, mostra a vila de operários quando parcialmente finalizada (pois as construções da vila operária não se limitaram a essa rua). Isso terminou por alterar toda a configuração da localidade.

Foto 1: Formação da vila operária de Pontezinha



Fonte: acervo da EDASG. Foto de meados do século XX.

A alteração da configuração espacial da comunidade pode ser observada na figura acima pela presença de alguns fatores: a terraplanagem da estrada, a existência de um veículo à esquerda (já foi relatado que, anteriormente, não existia esse modo de transporte na localidade) e a presença de casas com padrões de construção diferentes daqueles existentes até então (antes, o modo de construção padrão das casas era realizado em taipa). Para aqueles que são conhecedores da comunidade, ainda pode-se perceber na figura que as residências operárias começaram a acontecer na estrada hoje conhecida como Avenida Conde da Boa Vista.

A partir de Souza, infere-se que ainda outras alterações foram realizadas direta ou indiretamente pelas operações da fábrica, como estes exemplos: o acesso da população da comunidade à educação formal, com a instalação de uma escola chamada “Comendador Arthur Lundgren”, possivelmente financiada pelo empresário; o surgimento das primeiras casas com energia elétrica (a energia era produzida e fornecida pela própria indústria que a colocou à disposição das pessoas que diretamente contribuía com a produção); e o comércio local que foi incentivado pela criação de inúmeros postos de trabalho, favorecendo a criação da primeira loja formal (chamada de “a barateira”, que vendia artigos ligados ao vestuário e representou um marco para a vocação atual da comunidade, que é o de prestação de serviços, sendo esses, atualmente, bastante diversificados).

A fábrica de pólvora, entretanto, já não está mais em funcionamento hoje por causa, de acordo com o jornal Diário de Pernambuco (DP), de uma série de explosões históricas e

catastróficas. O jornal, em reportagem intitulada “Tragédias na história da Elefante”³, relata que houve várias explosões que resultaram em mortos e feridos. Segue trecho da reportagem abaixo:

A centenária fábrica de pólvora Pernambuco Powder Factory (mais conhecida como Fábrica Elephante), em Pontezinha, no Cabo de Santo Agostinho, tem um currículo marcado por tragédias. Fundada em 1890, ela é vinculada ao Grupo Lundgren e já contabilizou pelo menos quatro acidentes de grandes proporções. Os que fizeram maior número de vítimas foram os ocorridos em 1982 e 1995. Em 82, a explosão de três granuladores de pólvora provocou a morte de 11 funcionários e deixou dezenas de feridos. Apenas quatro operários puderam ser identificados na ocasião, os outros trabalhadores foram reduzidos a pedaços espalhados num raio de 200 metros. No dia 26 de abril deste ano, a explosão em cadeia de sete galpões para estocagem de pólvora deixou o saldo de cinco mortos e 38 feridos. O acidente aconteceu às 8h40 de uma quarta-feira, quando os funcionários já haviam iniciado o turno de trabalho. De acordo com o Corpo de Bombeiros, em 1995, cerca de 14 toneladas de pólvora estavam estocadas na fábrica no momento da explosão, que foi ouvida num raio de dez quilômetros, destruiu 500 metros de mata nativa e abriu uma cratera de dez metros de profundidade no local. Casas da redondeza tiveram suas paredes rachadas e telhados danificados com o impacto da explosão. O abalo foi sentido em vários bairros da zona sul da Região Metropolitana. (DP, 1998, p.28)

É possível interpretar que tal série de explosões deteriorou, e muito, a situação financeira da fábrica, que fazia algum tempo já não era das melhores, e que se tornou insustentável. Isso pode ser ratificado em reportagem intitulada “Sinais de crise na Elephant foram deflagrados em 1998” do departamento de pesquisa do Jornal do Commercio (de julho de 2011). Segundo a reportagem, a crise definitiva ocorreu no final do século XX, quando houve inúmeras demissões e atrasos de salários.

Outro fator que pode ter contribuído para o declínio da fábrica foi o fato de que o fundador Herman Theodor Lundgren, sentindo-se bastante frustrado pelo fato de sua fábrica ter fornecido armamentos em uma guerra contra a sua ascendência alemã, passou a se dedicar mais a outras atividades, como a religiosa. O fato pode ser confirmado tanto por Genival Souza quanto pela existência até hoje em Pontezinha da igreja chamada de Nossa Senhora Rainha da Paz (foto 2, a seguir), que foi construída às ordens do Herman em meio à II Grande Guerra. Segundo assessoria de comunicação da arquidiocese de Olinda e Recife, em março de

³ O ano de inauguração da fábrica apresentado nessa reportagem do jornal Diário de Pernambuco diverge na comparação com citação realizada anteriormente nesta dissertação (p. 29), na qual Panet *apud* Oliveira (2008) identifica o ano de 1861 e não 1890.

2012, tal igreja recebeu o título de paróquia, quando se preparava para a celebração dos 70 anos de sua existência.

Foto 2: Paróquia Nossa Senhora Rainha da Paz



Fonte: Arquidiocese de Olinda e Recife, 2012.

A igreja mostrada na foto 2 pode representar para a comunidade muito mais do que um símbolo religioso, pode ser um marco ou uma linha divisória para o processo de decadência da fábrica e consequente readequação da comunidade.

As condições dos transportes, da educação e da moradia, por exemplo, sofreram alterações, mas apesar das modificações é possível observar que ainda apresentam continuidades importantes. A foto 3, a seguir, mostra a situação das condições de moradia atuais da comunidade. Pode-se perceber semelhança com a foto 1 (p. 31), que retrata meados do século XX, pois se trata do mesmo local onde foram documentadas ambas as fotografias.

Foto 3: Imagem atual do casario de Pontezinha



Fonte: Cabo Ponto de Memória, 2014.

O casario é uma característica marcante da paisagem da comunidade de uma forma geral e, a partir dela, as outras casas construídas tentaram seguir o seu modelo.

Quanto às condições de transporte, houve um real avanço em alguns pontos da comunidade, porque o mesmo passou a ser um importante eixo de ligação entre Recife e o Complexo Industrial Portuário Governador Eraldo Gueiros (SUAPE). Mas, em outras de suas partes, a situação dos transportes continua precária, sobretudo em relação às condições de espaçamento da via.

Apesar disso, o transporte público hoje em dia atende a população da comunidade, isso ocorre por duas razões principais. A primeira diz respeito à construção de uma ponte e a segunda à implantação do Veículo Leve sobre Trilhos (VLT).

Quanto à primeira razão, a velha “pontezinha” foi substituída por uma ponte segura, feita de concreto, chamada popularmente de “Ponte sobre o Rio Jaboatão”, mas com nome formal de “Ponte Engenheiro Abdias de Carvalho”, apresentada a seguir na imagem 1.

Imagem 1: Ponte Engenheiro Abdias de Carvalho



Fonte: Google Street View, 2014.

A ponte se localiza no que era chamado de antiga rodovia BR-101, mas hoje o nome é Avenida Conde da Boa Vista. Nessa ponte passam veículos principalmente destinados à SUAPE, mas a população local também a utiliza frequentemente para ir em direção ao distrito de Ponte dos Carvalhos.

Quanto à segunda razão, houve a implantação (em 2012), segundo o Jornal Diário de Pernambuco em reportagem intitulada “VLT começa a circular no Cabo de Santo Agostinho no próximo sábado”, do VLT em substituição aos velhos trens de passageiros. A seguir, foto 4 apresenta esse meio de transporte em sua chegada (sentido Recife-Cabo), na estação de Pontezinha.

Foto 4: Veículo Leve sobre Trilhos em Pontezinha



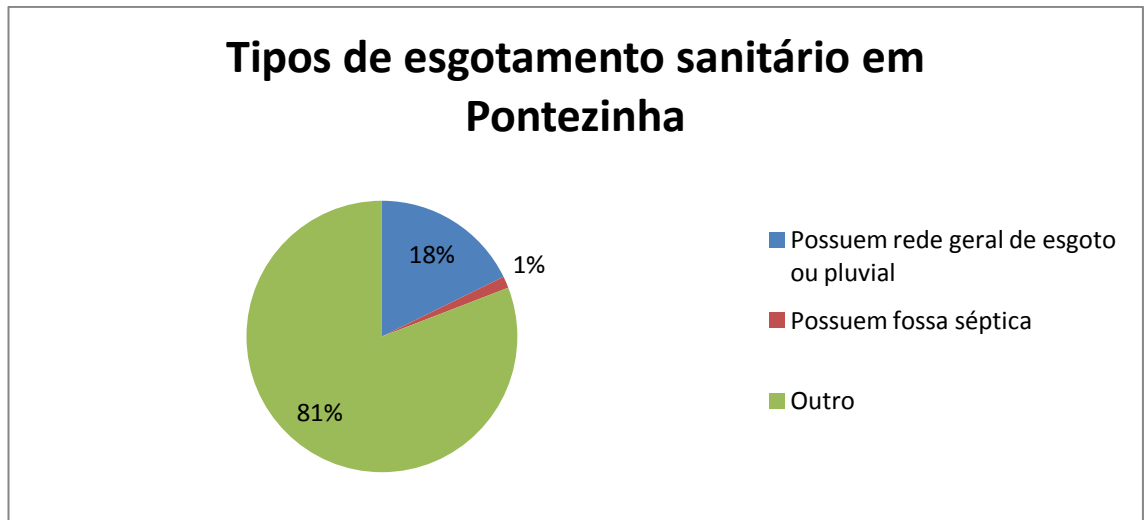
Fonte: Diário de Pernambuco, 2012.

O VLT é um tipo de transporte novo e confortável (com climatização). A população local, nesse sentido, foi favorecida pelo acesso a esse deslocamento que contempla, ao menos, parte de suas necessidades.

Apesar de algumas melhorias na comunidade, pode-se verificar, por exemplo, que a rede de saneamento básico é mínima, sendo um claro demonstrador das condições de vida inadequadas da população local. Na consulta de dados do censo demográfico do IBGE do ano 2010, disponível no banco de dados do estado de Pernambuco, em pesquisa intitulada “Domicílios particulares permanentes por tipo de esgotamento sanitário, segundo os bairros” há os seguintes números: dos 2712 domicílios pesquisados, 18% possuem rede geral de esgoto ou pluvial; 1% possui fossa séptica; e 81% têm a classificação de “outro” pelo IBGE. A comunidade, portanto, ainda conta nos dias atuais com uma precária rede de saneamento básico.

No gráfico 2, a seguir, é possível identificar em formato mais claro as informações anteriormente relatadas:

Gráfico 2:



Fonte: elaborado pelo autor, com base em dados do IBGE, 2015.

A classificação de “outro” (com significação padrão para esse tipo de pesquisa), de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, quer dizer:

Outro - Quando os dejetos fossem esgotados para uma fossa rudimentar (fossa negra, poço, buraco, etc.), ou diretamente para uma vala, rio, lago ou mar, ou quando o escoadouro não se enquadrasse em quaisquer dos tipos descritos anteriormente. (IBGE, 2012, p.5)

O que se pode interpretar com tais dados é um problema de saúde pública, pois a maioria da população não possui de modo adequado em sua residência, esse atendimento básico. Somando-se a esse fato, que pode implicar em penosas condições de saúde, na comunidade não há sequer uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA).

Mesmo em um aspecto que houve avanços, no setor de transporte, há grandes dificuldades enfrentadas pela população local. Isso pode ser encontrado em um documento de 2008, em posse da Agência Estadual de Meio Ambiente de Pernambuco (CPRH), produzido por empresa chamada Planejamento, Estudos e Projetos (PLANEP), intitulado “Volume 02 – Relatório de Impacto Ambiental – RIMA”, que tinha como objetivo identificar os impactos na construção de uma estrada na comunidade. Esse documento diz em uma de suas páginas:

Pelas condições precárias da Estrada da Curcurana existente e a configuração do sistema viário disponível, a realização de contagens volumétricas classificatórias para determinação das características do tráfego atual do trecho em estudo foi elaborado em função de que quando executada, o tráfego atual usual da Estrada da Curcurana será desviado para a rodovia vicinal do projeto em questão. Desse modo, o tráfego passível de utilizar o trecho foi estimado tendo por referência a Estrada da Curcurana. (PLANEP, 2008, p. 21)

Podem ser percebidos dois fatores principais na citação acima. O primeiro é que a situação dessa estrada não é apropriada e o segundo é que a estrada da Curcurana se trata de uma importante via de tráfego da região. Pode-se imaginar como estão as outras se uma importante via não apresenta condições adequadas. A Curcurana não chega a passar no interior da comunidade de Pontezinha, mas é um importante acesso (talvez o segundo mais importante) para o deslocamento da população local.

Segundo o mesmo documento, a criminalidade é outro aspecto preocupante em Pontezinha. Junto a ele aparecem outros indicadores, abaixo, como a educação e a renda:

O sítio mantido pelo Conselho Social dos Moradores de Pontezinha estima a população de Pontezinha em 35.000 habitantes, e destaca que entre os principais problemas locais está a violência, com muitos assaltos e outros crimes, inclusive tráfico de drogas. Pode-se admitir com cautela, que o perfil social traçado para o município do Cabo de Santo Agostinho prevaleça na localidade de Pontezinha, talvez em percentuais mais deprimidos em relação aos anos de estudo e a renda. (PLANEP, 2008, p. 88)

A partir da argumentação acima, pode-se dizer que a comunidade apresenta índices gerais negativos, e isso é mostrado segundo o próprio conselho social dos moradores. Ao menos, pode-se identificar um fator positivo, que é a consciência da criminalidade como um fator grave (destacado como um dos principais) existente na comunidade. Tal consciência, no entanto, também pode ser vista pelo aspecto negativo, pois ao identificar a criminalidade, coloca-se em aspecto secundário, por exemplo, a educação e a saúde. Já o número apresentado de 35.000 pessoas na comunidade é bastante questionável, uma vez que o IBGE registra 9.207 (em pesquisa já relatada). Pode-se inferir, entre outras motivações, que isso ocorre em decorrência de se tratar de uma área de difícil identificação por ser limítrofe entre dois municípios.

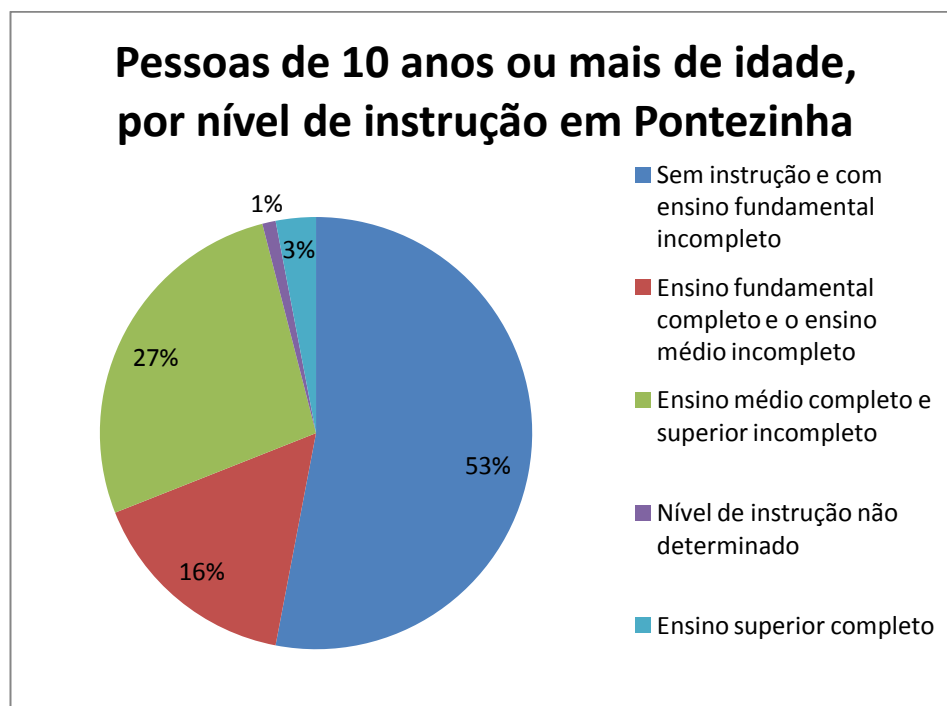
A equivalência identificada entre os níveis de renda e educação relacionada com os números gerais do município de Cabo de Santo Agostinho colocam Pontezinha numa situação

precária também nesses pontos (no início deste capítulo já foram apresentados números que classificam a renda da comunidade como baixa).

Os números da educação no município e, conseqüentemente, na comunidade de Pontezinha (em conformidade com os argumentos da citação) são, de acordo com pesquisa do IBGE no Censo 2010 intitulada “Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por nível de instrução”, os seguintes: de um total de 155.710 pessoas entrevistadas no município do Cabo de Santo Agostinho, a maioria, 53%, são pessoas sem instrução e com ensino fundamental incompleto; 16% são pessoas que possuem o ensino fundamental completo e o ensino médio incompleto; 27% são pessoas que possuem o ensino médio completo e superior incompleto; 3% possuem o ensino superior completo; e 1% possuem nível de instrução não determinado.

Baseado em tais dados do IBGE foi desenvolvido o gráfico 3, abaixo, para ficar mais clara a situação da escolaridade encontrada na comunidade:

Gráfico 3:



Fonte: elaborado pelo autor, com base em dados do IBGE, 2015.

Por meio desses dados são apresentadas, no gráfico, informações que permitem concluir a difícil situação educacional da população de Pontezinha. Isso ocorre tanto devido

ao fato que a maioria das pessoas na comunidade aparece entre aqueles que são sem instrução e com ensino fundamental incompleto quanto pelo pequeno percentual de pessoas que concluíram o ensino superior.

Em síntese, verificou-se que o processo de transformações sociais e espaciais ocorreu na comunidade, mas que tais mudanças poderiam atender a população de modo mais incisivo. Alguns aspectos que ainda poderiam melhorar na comunidade são relativos às áreas de educação, saúde e criminalidade.

2.2 Caracterização e problematização da Escola Desembargador Antônio da Silva Guimarães

De acordo com o PPP da EDASG, a escola se localiza entre várias comunidades, a exemplo da Vila João de Deus, Sotave, Vila Nova, Curcurana, Pontezinha etc. Tal PPP é intitulado “Gestão Democrática” e é vigente do ano 2013 a 2015. Segundo o documento, a escola apresenta as seguintes identificações:

Sua localização é na Rua Ernestina Batista s/nº. – Pontezinha – Cabo de Santo Agostinho (periferia do município, na divisa com Jaboatão dos Guararapes). Possui o Cadastro Escolar E. 101.006 e a portaria de autorização e funcionamento é o decreto nº 10.268, publicado no Diário Oficial de 12/02/1983. Seu INEP é 26129817 e a jurisdição é na Rede Estadual de Ensino junto à diretoria de ensino GRE (Gerência Regional de Ensino) Metro Sul (Região Metropolitana Sul do Recife).

Alguns dados do PPP estão desatualizados, a exemplo dos nomes da equipe gestora, no qual o diretor continua sendo Israel Abelardo, mas a diretora adjunta chama-se Aurineide Ponciano (na época da formulação do PPP ainda não era integrada à escola). Esses são profissionais bastante conhecidos dentro da comunidade, pois o diretor já possui vários anos à frente da escola e a adjunta, apesar de menos tempo, mora na comunidade e foi diretora por muitos anos de escola próxima.

Entre outras características, o PPP também aponta para o grande porte da escola, contando, por exemplo, com biblioteca, auditório e laboratórios de ciências, matemática e informática. Em sua parte externa há dois portões, sendo um para pedestre e um para veículos.

A escola recebe apenas parte dos estudantes de ensino médio da localidade, pois além de outra escola pública próxima (Escola Estadual Vila João de Deus) que possui o nível médio, há uma preferência pelas escolas integrais de referência. Tais escolas de referência se localizam em partes mais centrais do município.

Embora seja periférica para o município, a EDASG está inserida em um dos pontos mais bem localizados (central na comunidade), pois possui acesso próximo às principais vias de tráfego: a estrada de Curcurana, a Avenida Vereador Horácio Ferraz Cavalcante, a Avenida Conde da Boa Vista e de uma estação do antigo trem, atual Veículo Leve sobre Trilhos (VLT).

Podem ser identificadas nas imagens 2, 3 e 4 algumas características da escola e, conseqüentemente, da comunidade de Pontezinha, pois na imagem 2, abaixo, nota-se em primeiro plano a conservação externa que pode ajudar a caracterizar o perfil do público existente na comunidade (não apenas de alunos). A ausência de lixeiras para comportar os resíduos despejados no chão também pode contribuir nesse sentido.

Imagem 2: EDASG (vista frontal)



Fonte: Google Street View, 2013.

Ainda em relação à imagem acima, pode ser percebido (nas salas do térreo) algum conforto aos funcionários da escola com o uso de aparelhos de ar condicionados, no qual um deles é de uso dos professores (à esquerda) e outro de uso administrativo da secretaria (à

direita). Há também ar condicionado na direção da escola, localizado na sala junto ao portão de entrada, mas não é visível na imagem.

Para os alunos, há algumas salas com esse conforto térmico nos laboratórios de informática e de matemática, no auditório e na biblioteca. O restante das salas apresenta ventiladores (algumas vezes quebrados, principalmente pelos próprios estudantes).

Na imagem 3, abaixo, pode ser identificado que ao lado da escola há uma praça. Nela é quase imperceptível, mas há uma estrutura mínima de alguns postes e bancos. Sequer há o nome da praça em alguma placa e, também por isso, popularmente passou a ser conhecida como “Maconhão”. Pouco à frente da praça (antes das casas que podem ser vistas ao fundo) há os trilhos do VLT.

Imagem 3: EDASG (vista lateral 1)



Fonte: Google Street View, 2013.

O que parece ter sido objetivo na construção da praça (que foi recente, aproximadamente em 2012), foi permitir dois fatores: uma passagem menos problemática dos moradores a uma área residencial aos fundos da escola, de modo a propiciar maior acessibilidade, e melhorar a paisagem do local.

Apesar da falta de estrutura, dada a carência de áreas de lazer na comunidade, principalmente no período noturno e em feriados, a praça cada vez mais ganha frequentadores que normalmente ficam sentados em seus poucos bancos, divertindo-se com motos ou com *skates*. Adolescentes são o público predominante, e vários estudantes da escola participam dos grupos que se reúnem no espaço.

Conforme pode ser observado na imagem 4, abaixo, os muros externos da escola são utilizados para grafites e pichações, o que se diferencia de sua parte frontal, onde há apenas pichações, e de sua parte interna. Isso ocorre, pois pode ser percebido que a escola não conta com pichações (pelo menos não visíveis) em seus muros internos.

Imagem 4: EDASG (vista lateral 2)



Fonte: Google Street View, 2013.

A não evidência de pichações em tal parte interna da escola pode identificar duas alternativas: a primeira diz respeito à possibilidade da maior parte desses atos não ocorrer por estudantes da escola (frequentadores dos ambientes “intra muros”); a segunda é que existam mecanismos de controle eficientes no interior da unidade. A seguir, a parte interna da escola, que pode ser visualizada na foto 5, é representada pelo pátio, o qual proporciona acesso a algumas salas de aula:

Foto 5: Visão interna da EDASG



Fonte: elaborada pelo autor, 2015.

A foto acima permite identificar que a área interna da escola é relativamente ampla, com bom espaço para recreação. O estado de conservação interno, já identificado anteriormente, é positivo.

Quanto aos aspectos pedagógicos que podem ser aferidos pelos índices da escola há alguns básicos apresentados a seguir. Todos os dados serão apresentados e em sequência analisados (apenas as disciplinas de português e matemática são consideradas nesses índices).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em informações disponíveis no *site* QEdu, em página intitulada “Aprendizado dos alunos na escola: com base nos resultados da Prova Brasil 2011, é possível calcular a proporção de alunos com aprendizado adequado à sua etapa escolar”, os resultados da Prova Brasil em 2011 para, respectivamente, as disciplinas de português e matemática no 9º ano do ensino fundamental da escola, foram: “4% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 9º ano”; e “6% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas até o 9º ano”.

De acordo com o próprio *site* do INEP, em página intitulada “IDEB – Resultados e Metas” (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), os índices para a 8ª série/ 9º ano projetados vem sendo alcançados pela escola a partir do ano de 2007. Observa-se de um modo geral também que, comparativamente ao estado de Pernambuco, a escola tem conseguido melhores resultados, conforme pode ser verificado na tabela 1 a seguir:

Tabela 1: IDEB da EDASG e do estado de Pernambuco

Metas/Índices	Ano			
	2007	2009	2011	2013
Metas da EDASG	1.9	2.2	2.7	3.2
Índices Alcançados na EDASG	3.0	3.0	3.1	3.8
Metas do estado de PE	2.4	2.6	2.8	3.3
Índices Alcançados no estado de PE	2.5	3.0	3.3	3.6

Fonte: elaborada pelo autor, com base em dados do INEP, 2015.

No ensino médio, em resultado disponível no *site* do governo do estado, na Secretaria de Educação de Pernambuco, acerca da disciplina de língua portuguesa do 3º ano do ensino médio no índice sob título “SAEPE 2013 rede estadual os resultados da escola (língua portuguesa)”, foi verificado o item 3, a “Evolução do Percentual de Estudantes por Padrão de Desempenho”. Nele, a escola de 2009 a 2013 vem apresentando, entre outros, os seguintes números (sobre a proficiência), conforme a tabela 2 abaixo:

Tabela 2: SAEPE – Proficiência em língua portuguesa na EDASG e no estado de Pernambuco

Índice	Ano				
	2009	2010	2011	2012	2013
Proficiência na EDASG	235.1	222.7	231.4	228.8	236.9
Proficiência em PE	243.0	239.8	248.2	249.9	255.0

Fonte: elaborada pelo autor, com base em dados do SAEPE, 2015.

Nos mesmos aspectos relatados anteriormente, mas em relação à disciplina de matemática, de acordo com a tabela 3, a seguir, os números de proficiência no 3º ano da escola são os seguintes:

Tabela 3: SAEPE – Proficiência em matemática na EDASG e no estado de Pernambuco

Índice	Ano				
	2009	2010	2011	2012	2013
Proficiência na EDASG	241.3	232.7	228.1	229.7	229.4
Proficiência em PE	249.5	246.0	252.4	256.2	258.3

Fonte: elaborada pelo autor, com base em dados do SAEPE, 2015.

Para finalizar, pode-se caracterizar acerca do reconhecimento do governo estadual de Pernambuco para as escolas que atingem metas estipuladas, sendo que tal reconhecimento é chamado de Programa de Bônus por Desempenho (BDE). Seus critérios são baseados no desempenho dos estudantes no SAEPE, as taxas de aprovação e as metas para cada escola. A forma de incentivo para que os profissionais que atuam nas escolas do estado atinjam a meta é financeira, de acordo com o link “BDE” da Secretaria de Educação, em página intitulada “Bônus de Desempenho Educacional – BDE”.

A escola no ano de 2014, relativo ao período de desempenho no ano de 2013, recebeu a contemplação financeira de 77% do índice total que poderia ser pago, sendo uma das únicas escolas do município do Cabo de Santo Agostinho a receber valores e a segunda mais bem colocada das escolas do estado localizadas no município. Esse “resultado BDE” está disponível em arquivo acessível por meio do *site* da Secretaria de Educação.

Para interpretação dos dados anteriormente dispostos será analisada inicialmente a Prova Brasil. Também denominada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, a Prova Brasil é uma das avaliações externas que compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Conforme *site* do INEP, tal prova tem por objetivo avaliar o ensino de escolas públicas no 5º ano ou 4ª série e no 9º ano ou 8ª série do ensino fundamental.

O aprendizado na escola pode ser considerado como preocupante quando analisadas as informações da Prova Brasil 2011, nas quais a fraca capacidade que pode ser interpretada a partir dos dados do ensino-aprendizagem do 9º ano da escola tende a revelar, também, dificuldades em anos anteriores que, por sua vez, refletirão no ensino médio. Entretanto, não são em todos os índices que a escola não está bem. Pelo contrário, há metas do próprio INEP que estão identificando aspectos positivos do desempenho da escola.

Os números apresentados, portanto, não devem representar pontos de considerações isoladas ou de verdades descontextualizadas. É importante tanto comparar com outros dados quanto sua realidade objeto de análise. Para uma verificação mais apurada, seria interessante também uma análise processual, mas no caso da Prova Brasil esses dados não foram acessíveis. Um acompanhamento de desempenho foi possível apenas em relação a outros números.

O que se percebe no índice “IDEB – Resultados e Metas” é que praticamente ano a ano a escola vem passando por melhoria nesses índices. Comparativamente ao estado de Pernambuco, conforme foi verificado na tabela 1, fica mais claro o processo de melhoria que a escola vem passando, pois apesar de o estado como um todo avançar em seus números alcançados, a escola apresenta mais fortes índices que embasam o processo de evolução.

Já em relação ao Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE), em informações disponíveis na página inicial do SAEPE, na Secretaria de Educação de Pernambuco, os resultados no 3º ano do ensino médio em língua portuguesa e matemática não são constantes ao longo do tempo, uma vez que existem anos em que ocorre uma queda na proficiência e outros em que há uma melhora.

Tal inconstância pode indicar, entretanto, um não acompanhamento evolutivo quando analisados conjuntamente os índices alcançados pela escola com os alcançados pelo estado. Comparativamente aos índices apresentados por Pernambuco constante nas tabelas 2 e 3, vê-se que a EDASG tem se afastado dos índices gerais alcançados pelo conjunto de escolas do estado.

Para comprovar tal fato, pode-se selecionar os índices alcançados pela EDASG e pelo estado nos anos de 2009 e 2013 na proficiência em matemática (expostos na tabela 3). Neles, percebe-se de modo mais claro o afastamento da EDASG da evolução realizada de modo geral pelo estado. Em 2009 a EDASG apresentava índice de 241.3 e o estado 249.5, em uma distância de menos de 4%. Já em 2013 os índices tinham sido bastante distanciados, pois a escola apresentava 229.4 e o estado 258.3, em uma distância de aproximadamente 12%.

Quanto ao BDE, no recebimento da contemplação financeira em 2014, há a demonstração do reconhecimento do governo do estado de alguns índices. Apesar de alguns índices não serem exatamente números positivos da escola, um dos que mais pode ter contribuído foi o desempenho no BDE em língua portuguesa (pois como já relatado

anteriormente, demonstraram inconstância ao longo do tempo), no qual de 2012 para 2013 houve um avanço na proficiência de aproximadamente 4%.

O recebimento do BDE, destacando a escola no cenário regional pela posição ocupada, foi um bom demonstrador de que, apesar de certas dificuldades com, por exemplo, estagnações e quedas, a escola também apresenta números que indicam sua realização de avanços e, por meio disso, se fazer reconhecida pelos departamentos ou órgãos.

Outro fato que pode ser reconhecido é que a concorrência para recebimento do bônus ocorre entre todas as escolas de modo igualitário, pois mesmo diante de uma menor “estrutura de ensino” (comparativamente a escolas semi ou integrais) e também em problemas na sua própria realidade contextual, a escola conseguiu alcançar bom desempenho.

Analisando os dados de um modo geral, pode-se verificar que a tendência da escola é positiva, mas com restrições pela inconstância. Especificamente em relação à educação no nível fundamental, os números são mais positivos quando comparados aos números do estado, mas na Prova Brasil de 2011 o desempenho não foi positivo.

Já em relação ao ensino médio, aferida pelo desempenho de estudantes no 3º ano no SAEPE, a tendência é desfavorável, principalmente quando comparados os dados da EDASG com aqueles do estado. Nesse sentido, isso pode indicar que são necessárias iniciativas que possam promover mudanças.

Mesmo que não fosse essa a tendência, de modo algum isso pode ser fator motivador para o não repensar práticas e não buscar avançar com maior intensidade. O avanço na formação dos estudantes deve sempre ser almejado e um passo importante para isso é a adoção de novas metodologias, que devem ser buscadas ou serem aperfeiçoadas na procura de caminhos mais exitosos. Para tanto, independente do contexto em que esteja inserida a escola, a busca por melhorias para mais efetivamente proporcionar o melhor desempenho é fundamental.

Em contextos problemáticos, como aquele em que está inserida a EDASG, talvez se faça necessário um esforço ainda maior no fortalecimento de práticas educacionais, ao ponto dessas transporem os muros da escola e influenciarem qualitativamente a comunidade. Isso pode ocorrer caso sejam utilizados os caminhos e as ferramentas processualmente adequadas para a sua promoção.

A disciplina de sociologia (mesmo não sendo possível aferir em termos de índices governamentais por não ser avaliada na educação básica) no ensino médio da EDASG deve ser um forte meio nesse sentido, pois o desenvolvimento metodológico pode contribuir decisivamente tanto para a escola quanto para a comunidade por meio do estímulo crítico e questionador aos estudantes.

3. IDENTIFICAÇÃO E APLICAÇÃO DA CARTOGRAFIA SOCIAL

Este capítulo tem como objetivo realizar de modo teórico e prático os trabalhos com a cartografia social. Para isso, dividiu-se o capítulo em duas partes. Basicamente, em um primeiro momento há a identificação e a fundamentação da cartografia social e em um segundo momento a sua aplicação.

Na parte de apresentação da cartografia social é incluída a possibilidade de tal técnica poder ser utilizada adequadamente no ensino de sociologia no nível médio, e seu embasamento pedagógico e sociológico também é trabalhado nessa primeira parte (subitem 3.1). Na segunda parte há inúmeras divisões a partir do subitem 3.2. Nessas, há ainda algum aspecto introdutório, com a argumentação, por exemplo, sobre os materiais utilizados na pesquisa, mas trata, essencialmente, da aplicação prática da cartografia social na EDASG.

3.1 Identificação da cartografia social

Segundo a definição de Acselrad (2008), a cartografia social é uma subdivisão, ou seja, um modo de cartografia que apresenta (como outras possibilidades cartográficas) importante função na construção de mapas. Entretanto, o autor concorda que na cartografia social além dessa construção como finalidade, seu processo de realização, e mesmo após isso no que realizar com tal material, é algo que apresenta relevância. Tal cartografia não é apenas um modo de produzir mapas, por meio de sua utilização emergem temas, discussões e proposições que são convergentes às características locais.

A partir do autor, para essa construção cartográfica, o que deve ser levado em consideração é o social (ou seja, o contexto da sociedade em que se deseja atuar) e o espacial, resultando em uma mais avançada consciência conjuntural. Nesse sentido, as aulas de sociologia do ensino médio podem se utilizar de metodologias como a cartografia social para que se construam relações mais conscientes entre estudantes e o seu mundo (aspectos mais relevantes que os rodeiam), sendo a escola o espaço provedor.

Outros autores, sejam eles vinculados ao meio pedagógico ou ao sociológico, são coerentes à utilização dessa cartografia, dentre eles Anastasiou (2003). Segundo a autora, a

perspectiva dialética deve ser utilizada para que as relações conscientes entre estudante e mundo se desenvolvam por meio da parceria professor-estudante no “fazer aulas”, o que indica maior atividade (sobretudo do estudante) desde a busca dos conteúdos. Para tanto, um conceito importante utilizado por Anastasiou é o de ensinagem, do qual é parte indispensável na realização desse processo a ação orientada, o que pode até definir tal conceito.

Para a autora, na perspectiva dialética os estudantes devem gradualmente superar concepções iniciais acerca de suas construções a fim de reconstruí-las e, assim, prosseguir ou dar sequência reflexiva. Para que isso ocorra são necessárias vinculações entre a realidade e a abstração, e em seguida deve-se inverter essa lógica e dar continuidade ao processo que está alicerçado no “sabor” proporcionado por um “saber que faz sentido” ao estudante (neste trabalho, realizado a partir da cartografia social), devendo o professor identificar os melhores modos de trabalhá-lo.

Também a partir da cartografia social foi possível realizar, em sentido similar à realidade e a abstração, a aproximação e o afastamento. Ou seja, a relação entre indivíduo (detalhamento) e a sociedade (entendimento do plano geral) foi objeto de aplicação e análise nessa cartografia, de modo que em determinados momentos houve a aproximação (com análises mais próximas ao indivíduo) e em outros momentos houve o afastamento, com análises sociológicas capazes de explicar em maior amplitude o estudo realizado.

Esse é um debate central na sociologia em que, segundo Marcel Mauss (2001), não existe possibilidade de separação na relação indivíduo-sociedade, podendo o primeiro ser definido como um resultante social, assim como o espaço. Isso ocorre, pois para o autor, o desenvolvimento da complexidade social traz ao indivíduo marcas até mesmo de suas estruturas ou formas de pensar que são resquícios das classificações sociais primitivas. Já o espaço é moldado socialmente, pois o indivíduo é fruto da sociedade.

Para Harvey (2003) e Milton Santos (2010) o espaço também é social, entretanto um aspecto ocupa centralidade em suas considerações, o capital. Os autores identificam na exclusão promovida pelo capital um dos principais fatores para que ocorra a produção (excludente) e a diferenciação dos espaços. Tais contribuições podem ser ligadas ao que é identificado nas classificações de Mauss, pois até mesmo as relações da sociedade com o capital poderiam ser consideradas como um resultante classificatório.

Percebe-se também que a classificação de Mauss poderia fundamentar o que se chama de perspectiva ou ponto de vista cognitivo em Bauman e May (2010). Para esses últimos,

buscar outras perspectivas (formas diferentes de pensar, mais gerais ou específicas) seria a maneira de entender as complexas, dependentes e conectadas relações entre a sociedade e o indivíduo.

Portanto, em decorrência da utilização da cartografia social, houve dois aspectos que foram evidenciados: a realização do afastamento e a aproximação sociológica, o que proporcionou estudo da relação entre indivíduo e sociedade; e no espaço como projeção social, abordagem que é coerente, além de em autores já citados, com Lefebvre (2001).

A cartografia social proporcionou que a ideia tratada por Norbert Elias (1999) acerca da necessidade de uma compreensão menos limitada dos processos, das organizações e das interconexões sociais, fosse capaz de ser realizada com estudantes do ensino médio. Os estudantes puderam encontrar significados no que os rodeia, e puderam também ser instrumentalizados ao que fazer diante disso. As necessárias compreensões de interdependência e a distância em relação a si mesmo para buscar o entendimento sociológico (tratadas por Elias), encontram complementaridade em Mills (1982), pois tais ideias gerais também são tratadas por esse último nas suas próprias indicações para afastamento e aproximação.

Seja para a identificação do espaço social, seja para realizar a aproximação ou o afastamento, pode-se perceber que a cartografia social apresenta características diferenciadas em relação a outras formas de cartografia. Conforme Acselrad (2008), entre as particularidades da cartografia social estão o modo com que é realizada a produção, no qual se pode responder ao questionamento sobre quem faz os mapas, e a finalidade desta, no qual se pode responder a questão do para quê é usado.

Em relação a quem faz os mapas, o modo é participativo, e aqueles que moram na região e que podem apresentar maior interesse na produção desse material são aqueles que o produzem (no caso, os estudantes nas aulas de sociologia). Isso busca indicar uma tentativa de democratização tanto produtiva quanto representativa de interesses.

A produção também estimula que aqueles que já possuíam uma boa perspectiva do lugar onde vivem possam repensar seus contextos e sua realidade. Isso acontece, pois um fato é conviver com a realidade, outro é produzir algo sobre ela. Para que haja a produção, toda uma atenção que normalmente não ocorre deve passar a acontecer, possibilitando uma problematização contextual.

Quanto à finalidade (para quê é usado?), no Brasil, o autor apresenta que os usos de tal cartografia são bastante diversificados (a maioria é destinado à demarcação de terras quilombolas ou indígenas), o que pode mostrar sua flexibilidade e, conseqüentemente, abrangência da utilização a plurais contextos e situações, o que aparece na argumentação que segue:

A análise das experiências de mapeamento participativo no Brasil revela, por certo, apropriações muito distintas desta prática. Três experiências originais, em certa medida “paradigmáticas” e, no Brasil, inaugurais, são destacadas a seguir: os mapeamentos que precederam e deram base à instituição formal da figura das reservas extrativistas; o conjunto de iniciativas conhecidas como “Guerra dos Mapas”, cujo pressuposto fundamental foi o de contribuir para a afirmação territorial de grupos sociais atingidos pelo Projeto Grande Carajás; e o Projeto Mamirauá, calcado em um envolvimento das comunidades da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá para fins de manejo e preservação da biodiversidade. (ACSELRAD, 2008, p. 26)

A abrangência de situações em que pode ser utilizada esse tipo de cartografia é um dos pontos que pode ser destacado, pois a construção realizada por um grupo de pessoas pode e deve ser utilizada à maneira que mais a interesse. Em resumo, a democracia deve existir tanto na produção quanto para sua aplicação. Tratam-se, portanto, de adequações situacionais.

A democracia da produção de mapas é baseada no pensar sobre a realidade, o que ocorre de modo apoiado no compartilhamento de informações acerca dos conhecimentos da população local sobre seu contexto. Assim, faz-se necessário identificar que essa maneira de elaboração cartográfica apresenta estreita relação com a etnografia, no sentido de se identificar a realidade ao olhar da sociedade local.

Como trabalha Peirano (2014), a etnografia está intrinsecamente ligada à formação da antropologia, sendo mais que um método de pesquisa, ela amplia os horizontes teóricos dessa ciência. Ademais, a discussão do trabalho do etnógrafo e sua relação com o campo ressalta os sentidos de cultura pensados na antropologia. Para o uso nas aulas de sociologia, em estudo que pondera a possibilidade de utilizar a etnografia como ferramenta de ensino é abordado que: "A utilização da etnografia se dá porque se tem por princípio, no caso de uma investigação sobre sua sociedade, uma exotização do familiar, o que imediatamente implica em um estranhamento da realidade" (MOURA, 2015, p. 85). Trazendo correlação à etnografia, este trabalho, na utilização da cartografia social, também implica numa reflexão da realidade, de modo a incutir no aluno a sua autonomia na construção do conhecimento.

A cartografia social é coerente com abordagem que pode ser identificada em Lefebvre (2001), que indica a necessidade de que a todos seja possível, principalmente aos menos favorecidos, analisar seu contexto corretamente e nele interferir positivamente segundo seus interesses. É possível inferir que segundo o autor isso deve ocorrer devido à segregação espacial na disputa pelos melhores territórios, no qual aos menos favorecidos economicamente é impossibilitado acesso a bons locais de moradia, ou seja, locais que, entre outras características, possuam infraestrutura com saneamento básico adequado. Faz-se necessário, nesse sentido, que haja entendimento que subsidie adequada atuação nesses espaços.

De modo similar a esse pensamento também se posiciona Harvey (2013), pois o autor caracteriza na problemática das relações de poder que as disputas territoriais (nas sociedades capitalistas) são um entrave na democratização das representações sociais para determinados grupos, mas que esses podem realizar formas de resistência social. Pode-se inferir, a partir de Harvey, que a cartografia social poderia ser considerada um meio provedor para que ocorra tal resistência.

Por meio da cartografia social a consciência espacial, social, ambiental e econômica da população local podem aparecer em tal construção, o que é um grande diferencial relacionado à amplitude de temáticas que podem ser envolvidas e trabalhadas com o uso dessa metodologia nas aulas de sociologia do ensino médio, favorecendo o posicionamento dos estudantes (público que normalmente não seria considerado em análises territoriais) acerca de seu contexto.

A partir de uma capacidade analítica de seu lugar, o que se espera é que a população possa se reconhecer por meio do mapa, de modo a proporcionar uma interpretação ou reinterpretção de sua realidade que seja exposta tanto para eles próprios quanto para o restante da sociedade, em que se inclui o meio acadêmico. Não se pode questionar, problematizar ou discutir com propriedade aquilo que não se conhece, sendo assim, conhecer a sua realidade e, a partir disso, reconhecer-se nela é um aspecto fundamental oportunizado por meio da utilização da cartografia social.

Com tudo isso, pode ser destacado que a reflexão contextual do estudante é bastante favorecida desde o desenvolvimento inicial do mapa, pois no momento em que se pensa na realidade há um passo importante no processo. A partir de sua finalização é disponibilizada uma nova forma de representação não apenas espacial, pois surge uma territorialidade que vai

de encontro a uma política vertical e hegemônica que padroniza, enrijece e torna oculta toda forma de priorizações daquilo que realmente deveria ser priorizado no contexto específico. Tal enrijecimento pode ser flexibilizado pela produção a partir da própria perspectiva populacional, o que torna importante o uso da cartografia a contextos diferenciados, de modo a contemplar as necessidades e objetivos locais.

A cartografia social empodera àqueles que, por conviverem com ela, realmente conhecem a realidade e sabem identificar os pontos destacáveis. Isso pode caracterizar a legitimidade na formulação própria de mapas ou outros subsídios “ao seu olhar”. Desse modo é possibilitada uma verdadeira contraposição de perspectiva no qual se abrem novas possibilidades produtivas e interpretativas. A aplicação da cartografia social no espaço escolar possibilita, entre outros fatores, àqueles que dela participam, adequada pesquisa e estudo contextual.

A cartografia foi utilizada de modo a contribuir para que houvesse a interligação do conhecimento escolar e a realidade comunitária, uma vez que por meio das aulas de sociologia no ensino médio houve o trabalho com os estudantes para a produção de mapas sobre o contexto comunitário em que os mesmos estão inseridos. Um repensar sobre a realidade convivida foi proporcionado e, por isso, o questionamento e a criticidade foram fatores favorecidos, atendendo aos documentos oficiais de buscar metodologias adequadas.

Para que isso ocorresse, entretanto, foi necessário, conforme Paulo Freire (1987), que se respeitasse a identidade e os conhecimentos que os estudantes já possuíam, de modo a se (re)construir coletivamente o conhecimento. A sala de aula, nesse sentido, para ele, deve ser um ambiente de pesquisa, pois o professor deve buscar dos estudantes as características que mais os afetam nos meios em que estão inseridos, sendo o ensino um instrumento para a vida.

A cartografia social buscou, em utilização conforme a perspectiva freireana, aguçar a criticidade, pois os saberes foram contextualizados a partir dos próprios conhecimentos destacados ao interesse dos estudantes. Ao professor coube a função de auxiliar, principalmente em relação a uma visão mais geral das características identificadas.

A criticidade dos estudantes para Freire deve servir ao propósito de promover o acesso do conhecimento emancipador, conhecimento esse que possibilite às classes populares terem condições de se posicionar em relação à sua realidade, mas sem minimizar a importância também do que ocorre, em maior amplitude, na sociedade como um todo. Tal pensamento é reafirmado por meio da argumentação de Demerval Saviani (2005), quando identifica que:

A educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto como ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2005, p. 263)

É necessário para o autor, portanto, direcionar a orientação dos saberes gerais trabalhados em sala para que sejam utilizados conjuntamente na leitura e interpretação da vida dos estudantes, de modo que se entenda e se possibilite utilizar tais saberes mais amplos em suas atividades diárias, em seu contexto, realizando então (concordando com Freire) a emancipação. À vista disso, Saviani (1984) destaca a importância do diálogo, no qual tanto na relação entre os estudantes quanto na relação professor/estudante deve existir a fundamentação nesse aspecto.

A emancipação buscada não foi a das classes ou dos meios populares como um todo, mas esperou-se que ao menos alguns estudantes conseguissem desenvolver postura reflexiva para se posicionarem e para subsidiar suas ações frente à realidade que os cercam. Para que isso ocorresse também se fez necessária a busca de uma capacidade analítica de um contexto geral da sociedade. A sociologia, nesse processo, demonstrou-se fundamental para essa abordagem, no qual Bauman e May (2010) identificam que por meio do pensamento sociológico há possibilidade do indivíduo se tornar um ator social capacitado.

Nesse sentido, a cartografia social foi o primeiro passo para a construção do conhecimento junto aos estudantes, pois por meio dela houve o entendimento do contexto social de Pontezinha (realidade social imediata apresentada em trabalho de campo pelos próprios estudantes) para que em seguida houvesse os trabalhos em sala com a abordagem mais ampla de autores da sociologia. Isso ocorreu de modo a proporcionar a inserção do contexto específico da comunidade na análise social mais ampla proporcionada por autores desse campo científico (sociologia).

Segundo João Francisco de Souza (1987), autor adepto a Freire, a metodologia a ser utilizada para objetivar um conhecimento totalizante tanto para especificar o homem (se localizar socialmente) quanto para entender os processos, de que ele faz parte ou não, chama-se anadialética (convergente com a cartografia social). Tal metodologia pode ser entendida com a função de proporcionar consciência e posicionamento individuais e grupais para que, a

partir desses, possa haver benefício para a sociedade como um todo, visando à transformação social.

Isso explica o fato de Freire colocar a escola tão próxima da comunidade, pois, para ele, nem deveria existir essa separação. De que serviria uma escola que não fosse instrumento de libertação? A opressão, segundo esse autor, tem fundamento também na própria educação e é necessário, por isso, que se alterem práticas pedagógicas que manipulam o estudante como se ele não tivesse conhecimentos (educação bancária) para que ele seja entendido e construa aquilo que lhe é de interesse, de acordo com suas necessidades.

O saber científico deve ser entendido dentro da lógica do saber popular, em outras palavras, a ciência deve ser utilizada ao interesse dos estudantes, pois caso isso não ocorra pode ser praticada opressão, na qual a troca de conhecimentos é desvalorizada. O diálogo entre todos os envolvidos, do professor com o estudante, desse com seus pares etc, é parte fundamental nesse processo, pois a construção deve ser coletiva para o amplo benefício social.

Discordando dessa posição, na identificação da manutenção da social apoiada por meio da escola, para Bourdieu (2008) a reprodução social acontece na educação. Ele não produz, diferentemente de Freire, alternativas para que sejam possibilitadas mudanças, apresentando uma visão analítica e não propositiva, o que para alguns pode ser interpretado como uma visão pessimista, mas para outros apenas seu enfoque era diferenciado, optando apenas por esmiuçar analiticamente. Para o autor, a conservação social, a meritocracia e a divisão de classes podem ser consideradas aspectos colaborados pela educação do modo tal como ela é.

Dialogando com Bourdieu, Freire poderia disponibilizar a interpretação de que o controle por meio da opressão pedagógica mostra-se como um modo de perpetuação da exclusão, no qual aqueles que mais são explorados e, conseqüentemente, mais precisariam construir saberes ao seu próprio benefício, podem ser vítimas de uma pedagogia que não respeita suas características sociais contextuais.

Para Freire, entretanto, é possível existir pedagogia que favoreça a mudança, e isso pode ocorrer desde que o saber científico seja utilizado em benefício do saber popular para que as classes populares tenham o conhecimento conjuntural e estrutural necessário para articular a sociedade aos seus interesses. A capacidade crítica por meio da educação é apresentada, portanto, como central para os procedimentos relacionados a mudanças para a não opressão e a não perpetuação social.

A educação com finalidades de formar pessoas críticas também é algo defendido por Florestan Fernandes (1977). Isso ocorre não apenas na seleção de conteúdos, mas na ênfase do modo em que ocorre a construção de conhecimentos, de modo a considerar o estudante como participante ativo do processo de aprendizagem. Sendo assim, deve-se considerar como fundamental o modo em que ocorre a atividade de construção, ou seja, a metodologia utilizada.

Nesse ponto também se destaca a importância na aplicação da cartografia social, pois a utilização dos conceitos, temas e teorias na sala de aula deve ser realizada de modo interligado, tal como aparece na citação a seguir das Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

Pode-se verificar que pelos menos três tipos de recortes são reiterados nas propostas construídas para o ensino de Sociologia no nível médio e encontráveis nos parâmetros curriculares oficiais, nos livros didáticos e mesmo nas escolas. São eles: conceitos, temas e teorias. A tendência é os professores, os livros e as propostas apresentarem esses recortes separadamente quando não optam por trabalhar somente com um deles. O que se propõe aqui para a reflexão dos professores é que esses recortes podem ser tomados como mutuamente referentes, isto é, rigorosamente seria impossível trabalhar com um recorte sem se referir aos outros. (BRASIL, 2006, p. 116-117)

A metodologia da cartografia social se demonstrou como um meio bastante flexível e adequado para o relacionamento dos conceitos, temas e teorias, característica enfatizada nas orientações citadas acima. Isso foi permitido também pela abordagem de modo integrado de aspectos tanto intra quanto extraescolares, algo central realizado para a formação crítica dos estudantes por meio da cartografia e, conseqüentemente, para a bem sucedida prática da disciplina de sociologia no ensino médio.

3.2 Aplicação da cartografia social

Este subtópico é dividido em quatro etapas na realização da cartografia social. A primeira etapa é relativa à preparação de aula de campo (que utilizou duas aulas); a segunda é a efetivação da aula de campo (utilizou três aulas, na parte mais prática da aplicação da cartografia social); a terceira etapa diz respeito à aula para a construção de simbologias e

produção de textos (duas partes de uma mesma aula); e a quarta foi utilizada para a construção de temas geradores (uma aula).

Nessas etapas, ganha consistência prática tanto o sentido de utilização da cartografia social para aproximar o contexto dos estudantes com os saberes sociológicos trabalhados em sala quanto a busca no aprofundar do atendimento aos documentos oficiais, interligando aspectos da realidade dos estudantes e os conteúdos trabalhados em sala.

3.2.1 Aulas preparatórias ao campo 1 e 2

Nesta primeira etapa, como preparação à aula de campo, foram realizadas duas aulas em sala. A primeira tratou de noções de cartografia, como um modo de facilitar a orientação espacial por meio, por exemplo, da identificação de ruas e quadras.

A segunda aula tratou do que os estudantes poderiam buscar observar em campo. Nesse sentido, tratou-se sobre como identificar características sociais a partir de expressões espaciais. Para isso, houve a motivação para a reflexão dos estudantes sobre os aspectos mais relevantes da comunidade e se esses poderiam ser reconhecidos visualmente. Após considerações dos estudantes, foi possível identificar problemas sociais, questões ligadas à política, fatores econômicos e ambientais.

Nessa aula, os estudantes também foram motivados para que nas aulas de campo identificassem aspectos importantes que aparecem ou não nos mapas⁴ que iriam receber, ou destacar aspectos não evidentes, mas que necessitem de prioridade na visualização do mapa. Na prática dessas aulas de campo, os estudantes normalmente realizaram anotações críticas que descreviam “ao seu olhar” a comunidade nos mapas. Tudo isso foi pensado de acordo com a concepção pedagógica participativa freireana para subsidiar maior liberdade, de modo a gerar a representação que fosse a mais proveitosa possível.

Em tais aulas, a participação dos estudantes em sala já começou a identificar quais provavelmente seriam alguns dos pontos prioritários encontrados no restante da pesquisa, os quais foram: quanto aos aspectos sociais, as drogas e o crime; quanto à política, a

⁴ Apesar de normalmente não serem utilizados mapas em etapa de realização da cartografia social, e sim apenas como resultado de sua aplicação, essa foi uma adaptação diante da necessidade constatada por mim (que sou graduado em geografia) de aprofundar a orientação espacial, sobretudo, de alguns dos estudantes. Como resultado da constatação, infere-se que conhecimento contextual e facilidade de orientação espacial nem sempre apresentam associação direta, isso pode variar de acordo com o indivíduo.

infraestrutura; quanto a fatores econômicos, formas de comércios e residências; e quanto a fatores ambientais, desmatamentos e resíduos diversos, domésticos ou não. Algumas reflexões iniciais acerca das identificações espaciais foram possíveis de realizar, entretanto isso ocorreu de modo significativo a partir apenas da etapa seguinte, nas aulas de campo.

3.2.2 Aulas de campo 3, 4 e 5

Houve a utilização de mapas e um *tablet* que continha tanto um GPS, para rastreamento do caminho percorrido, quanto uma máquina fotográfica, para registrar as atividades realizadas. Houve simultaneidade na utilização dos dois últimos recursos, e isso foi possível, pois o aplicativo escolhido foi o “minhas trilhas” (os mapas e o aplicativo são do *Google*, pela facilidade e qualidade de manipulação). Por meio do aplicativo também houve a verificação da distância percorrida, o tempo de duração, a variação de altura do terreno e a velocidade no caminhar.

Nesta e em etapas sequenciais, o tratamento ao professor ocorreu com verbos conjugados em primeira pessoa. Isso ocorreu de modo a realizar uma coerente autorreferência tanto na descrição dos fatos em campo quanto nas aulas em sala.

O ponto de saída para a aula de campo foi a EDASG. Na escola a distribuição dos mapas ocorreu de modo democrático, no qual cada estudante escolheu a área do mapa que mais lhe interessava, sendo na maioria das vezes a área de sua própria residência. O *tablet*, contendo o GPS e a máquina fotográfica, ficou em minha posse.

O caminho percorrido na aula de campo foi tracejado com a ajuda dos próprios estudantes. Todas as áreas da comunidade (áreas norte, sul, leste e oeste) foram contempladas na ocasião. Os estudantes se demonstraram interessados e bastante participativos ao longo do processo.

Há vários aspectos que podem ser destacados na realização da aula de campo, pois se trata de uma comunidade extensa e que possui diferenciações em suas partes e, por isso, consegue-se identificar diferentes reações dos estudantes aos diversos trechos contemplados. Em alguns momentos havia maior preocupação quanto à segurança, em outros se valorizavam as questões culturais etc.

Apesar de tantas diferenças, puderam-se verificar algumas características comuns, por exemplo, na questão do asfaltamento (que se relaciona às políticas públicas), onde praticamente em toda a comunidade é possível observar a presença, mas ainda assim com falta de infraestrutura por suas ruas quase sempre esburacadas e estreitas, com pouco espaço para automóveis.

Foi possível verificar que tal falta de espaço prejudica incisivamente tanto a população local quanto a circulação de caminhões, os quais circulam no local para o atendimento de empresa localizada na comunidade.

As três aulas de campo ocorreram no dia 17-04-2015 no período da manhã. Nesse sentido, foi solicitado a outros professores que cedessem suas aulas no 3º ano C da escola, já que para sociologia no estado de Pernambuco há apenas uma aula por semana.

Para essas aulas de campo foram utilizados os horários de aproximadamente 3 aulas (pois não foi plenamente usada a terceira), sendo apenas uma de sociologia e as outras duas cedidas.

A variação de altura no trajeto foi de 0 metro em relação ao nível do mar até 13 metros acima, caracterizando um perfil de planície na comunidade. A velocidade na caminhada variou de 0 Km/h até 3,5 Km/h, configurando uma caminhada lenta para que fossem possibilitadas as anotações, as trocas de informações e as fotografias. A distância percorrida ao total foi de 3 quilômetros e 17 metros. A gravação de tais informações foi possível no uso de aplicativo já identificado anteriormente.

O trajeto total realizados nas aulas de campo é mostrado no mapa 3 (que apresenta o percurso tracejado em vermelho), mas a apresentação dos mapas, de um modo geral, é realizada à medida do percurso realizado nessa etapa. Nos mapas havia a possibilidade de inserir os nomes das ruas, mas para facilitar a visualização do trajeto gravado optou-se por não realizar essa inserção no mapa a seguir:

Mapa 3: Trajeto total



Fonte: elaborado pelo autor por meio de aplicativo do *Google*, 2015.

Dividiu-se o percurso em duas partes, a ida e a volta. Considerou-se uma das partes mais ao sul da comunidade o ponto divisório entre essas partes, ou seja, onde no mapa acima tem a denominação de caminho 1 se trata do final da ida. Conseqüentemente, onde aparece caminho 2 é o final da volta que teve como percurso o retorno à escola.

Não se pretendeu explorar todas as ruas ou espaços locais por meio das aulas de campo, mas o reconhecimento das áreas e de suas características foi realizado de modo que se desse prioridade aos aspectos relevantes destacados pelos próprios estudantes da comunidade. Sendo assim, ruas ou outros espaços pouco ou não explorados podem ser representados pelos demais pontos trabalhados no percurso realizado.

É apresentada no mapa 4, a seguir, a parte da ida tendo como ponto de saída a EDASG, passando de modo intermediário pela Avenida conde da Boa Vista e pela Rua do Açafirão e chegando ao final dessa primeira parte na Rua do Colégio (em frente ao colégio Conde da Boa Vista). Nesse sentido, segue a identificação das principais ruas percorridas e a data e horário (08:49h do dia 17 de abril de 2015) de finalização dessa primeira parte da aula de campo:

Mapa 4: Percurso na ida



Fonte: elaborado pelo autor por meio de aplicativo do *Google*, 2015.

Nota-se que na parte intermediária do trajeto não se avançou muito em direção à parte mais a sudoeste da comunidade, com percurso pela Rua Vinte e Um de Abril (cujo nome não aparece no mapa). A explicação para o pequeno avanço é de que foi suficiente ir até aquele ponto (extremidade esquerda da linha vermelha), que se tratou de uma esquina que proporcionou visão ampla, para que se conseguisse identificar o local.

Ainda em relação à parte intermediária do trajeto na ida, foi possível identificar uma característica curiosa na Rua do Rosário, pois ela possui comércios em seu lado esquerdo e residências em seu lado direito. Aparentemente isso ocorreu devido ao aproveitamento mais próximo à linha do VLT ter acontecido de modo mais improvisado e recente, enquanto que as moradias puderam se fixar com maior segurança e planejamento.

No mapa 5, a seguir, é apresentado o percurso da volta. Nele pode-se notar mais uma vez a data de aplicação da aula de campo e o horário de chegada ao destino final (09:41h). No percurso podem ser citadas como ruas principais percorridas a Rua da Estação, a Rua Merendiba (que é o mesmo nome de rua tanto em sua parte mais acima quanto na parte mais abaixo), a Rua 4, a Rua Pajussara e a Rua Nossa Senhora do Carmo:

Mapa 5: Percurso na volta



Fonte: elaborado pelo autor por meio de aplicativo do *Google*, 2015.

A volta teve um caminho mais longo e também maior tempo gasto, e isso ocorreu principalmente pelo natural desgaste dos estudantes que ainda se sentaram por mais vezes para fazer anotações, recuperar energias e trocar informações, fato ocorrido, por exemplo, na Rua da Estação.

Com o uso do aplicativo “minha trilhas” há a identificação das fotos tiradas ao longo do percurso como “marcador”. Dessa maneira, são colocados a seguir os pontos na ida onde foram produzidos os materiais fotográficos, mas nem todos esses materiais foram expostos a fim de não sobrecarregar de imagens o trabalho, que já apresenta quantidade considerável de registros.

A importância em se identificar os pontos onde foram produzidos os materiais fotográficos, com a documentação sequencial de boa parte do caminho percorrido, fez-se para proporcionar o acompanhamento processual do desenvolvimento das aulas de campo. Isso pode ser percebido com o seguinte mapa 6:

Mapa 6: Percurso na ida com locais de fotos



Fonte: elaborado pelo autor por meio de aplicativo do *Google*, 2015.

Como partes que podem ser destacadas nessa visão geral da seção inicial do trajeto há a passagem pela praça, pelo VLT, e pelo palanque de coco, três das mais importantes características da comunidade relatadas pelos estudantes. Os marcadores 1, 3 e 9, respectivamente, indicam os locais onde foram realizadas fotos da praça, da entrada da estação e do palanque.

Os marcadores de 10, 11 e 12 se referem às fotos ao final do percurso de ida, que tratam de registros próximos ou em frente ao Lar de Clara (como é mais conhecida), ou Lar Espírita Clara de Assis, como é seu nome oficial. Trata-se também de área nas proximidades do Colégio Conde da Boa Vista.

Na parte da ida, conforme pode ser percebido a seguir na foto 6, os estudantes estavam reunidos e trocando informações para dar início às observações no campo. A conversa (enquanto caminhavam) se deu sobre os aspectos que deveriam ser enfatizados em suas anotações e, principalmente, sobre as áreas sobre as quais ficaram responsáveis. A ajuda mútua e a socialização de conhecimentos já havia começado nesse ponto inicial de forma positiva e seguiu até o fim desse modo.

Foto 6: Início do trajeto



Fonte: produzida pelo autor por meio de aplicativo do *Google*, 2015.

Pode-se perceber pela foto acima a reunião em grupos entre aqueles que tratariam de áreas próximas, ao mesmo tempo em que coube a mim a responsabilidade de auxiliar durante todo o processo.

Tal início foi bastante tranquilo (assim como todo o trajeto), mas houve o alerta para a segurança na utilização do *tablet* durante a caminhada, pois foi relatado que existiam assaltos à luz do dia, mesmo em locais movimentados (tal equipamento foi usado para gravar o caminho e realizar fotos). Com isso, pode-se perceber já nessa parte inicial dos trabalhos com a cartografia social que a questão da criminalidade seria um dos aspectos tratados.

Ainda nesse sentido, pouco mais adiante, houve reflexão entre os estudantes sobre a praça que fica logo ao lado da escola. Nela pode-se perceber a pouca infraestrutura presente, pois só há alguns bancos e alguns pontos de iluminação, favorecendo o uso indevido do espaço principalmente pela falta de iluminação no período noturno. Entretanto, foi relatado que, dado o fato da carência de áreas de lazer ser tão grande, esse local tem se tornado um dos pontos mais atrativos à juventude da comunidade. Não é por acaso que a praça ganhou o nome de “Maconhão”, primeiramente porque a prefeitura não colocou nenhuma identificação no local, e segundo porque após determinado horário existem práticas ilícitas na área que aparece na foto 7, a seguir, correspondente à praça ao lado da EDASG:

Foto 7: Praça ao lado da EDASG



Fonte: produzida pelo autor por meio de aplicativo do *Google*, 2015.

Nos relatos produzidos pelos estudantes, apareceram caracterizações como a do piso da praça que por falta de manutenção se encontra em deterioração, e a vegetação já começa a se infiltrar e crescer em seus espaçamentos, prejudicando ainda mais a “área de lazer”. Os espaçados pontos de iluminação também apareceram nos relatos, apresentando ainda outro aspecto problemático que é a questão de sofrerem constantes quedas de energia. Ainda houve relato quanto ao fundo da praça, o qual corresponde a campos de futebol cedidos ou pertencentes a um time local, o América de Pontezinha.

Na foto 7 há também possibilidade de se observar uma passarela para atravessar a Avenida Conde da Boa Vista, mas nunca é utilizada para esses fins, pois, segundo os estudantes, o tráfico de drogas é que se utiliza dos espaços nos trilhos e em suas proximidades. Isso talvez explique parte da problemática existente na praça, uma vez que se trata de uma dessas áreas próximas.

A estação do VLT de Pontezinha foi o ponto seguinte a ser contemplado no trajeto. Nesse local o comentário entre os estudantes se colocava tanto em relação ao não respeito pelas compras das passagens quanto, principalmente, relativo ao aspecto do crime, quando o trajeto dos trilhos é usado como pontos de drogas. A foto 8, a seguir, mostra tal estação do VLT em Pontezinha:

Foto 8: Estação do VLT em Pontezinha



Fonte: produzida pelo autor por meio de aplicativo do *Google*, 2015.

Um dos fatores que pode ser destacado para a questão da criminalidade na área do VLT diz respeito à infraestrutura permissiva da estação de modo a não conseguir conter usuários não pagantes. Junto à estação a altura do muro chega à cintura de uma pessoa de estatura mediana, e de acordo com os estudantes isso pode ser considerado como um potencial influenciador para vários indivíduos que praticam a ação ilícita.

Entretanto, o ponto que merece maior destaque é em relação à comercialização de drogas na área. Isso não ocorre exatamente nesse local onde se localiza a estação, e sim na continuidade da linha do VLT. Segundo os estudantes, não há fiscalização suficiente, há poucos pontos de iluminação e as áreas são constantemente abertas para a passagem de transeuntes ou para utilização com outros fins. Nessas áreas, por serem mais suscetíveis à criminalidade, não houve a realização de registros fotográficos.

A continuidade da caminhada se deu na passagem por uma das partes mais centrais da comunidade, na área comercial mais importante e com maior fluxo de veículos e pessoas. Um pouco depois, passando pela esquina da Avenida Conde da Boa Vista com a Rua do Açafão foi registrada a foto 9, a seguir, onde há uma grande identidade cultural para a comunidade, uma vez que é local de manifestação da cultura popular pelo coco.

Foto 9: Início da Rua do Açafão



Fonte: produzida pelo autor por meio de aplicativo do *Google*, 2015.

Esse início de rua correspondeu a um primeiro ponto de descanso que proporcionou maior troca de informações acerca de aspectos relevantes que já haviam sido explorados na caminhada.

Adentrando um pouco mais na rua, viu-se o centro de cultura popular da comunidade, a casa do coco ou o palanque de coco, como normalmente é chamado. Nesse ponto da aula, naturalmente houve maior intensidade de anotações no que se relaciona aos aspectos descritivos culturais de Pontezinha. A religiosidade apareceria, mais adiante, como outro ponto bastante importante a ser considerado nesse sentido para os estudantes.

No mapa 7, a seguir, a casa do coco é o local apresentado na mistura de mapa com o caminho percorrido com a foto. Embora estivesse fechado no momento da aula, pode-se perceber que se trata de um local bem conservado e apropriado para a realização de atividades culturais.

Este modo de observar a foto, que é um recurso do mesmo aplicativo “minhas trilhas” do *Google*, permite identificar o ponto em relação ao mapa que está localizada a foto (nesse caso houve um ligeiro deslocamento, pois a foto deveria estar localizada mais acima no mapa):

Mapa 7: Percurso com foto da Casa do Coco



Fonte: elaborado pelo autor por meio de aplicativo do *Google*, 2015.

A visualização da foto da Casa do Coco no mapa acima, apesar de não se tratar de local com conforto com, por exemplo, ar-condicionado, permite perceber que existe um espaço bem preservado para a prática de cultura popular.

O sentido do caminho realizado foi, pela disposição da foto, de baixo para cima e, em termos geográficos, de oeste para leste, adentrado a Rua do Açafão sentido palanque de coco ou linha do VLT (caminho tracejado em vermelho).

Na chegada ao palanque, os estudantes buscaram saber se havia algum responsável no momento para a abertura do local, no sentido de realizarem anotações, mas não houve sucesso. Entretanto, mesmo assim, se aproveitou a área para trocar e atualizar as informações anotadas.

Na continuidade do trajeto, pode-se identificar que outro ponto conhecido da comunidade é a escola Lar de Clara. Estudantes informaram que aos fins de semana há também curso preparatório gratuito para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e que outros cursos como esse, realizados nessa escola, já ajudaram na formação de muitos na comunidade.

O mapa 8, a seguir, apresenta tanto o mapa quanto a foto do Lar de Clara, no qual é possível identificar tanto aspecto vertical (mapa) quanto horizontal (foto), o que favorece também a visualização do posicionamento na comunidade.

Mapa 8: Percurso com foto do Lar de Clara



Fonte: elaborado pelo autor por meio de aplicativo do *Google*, 2015.

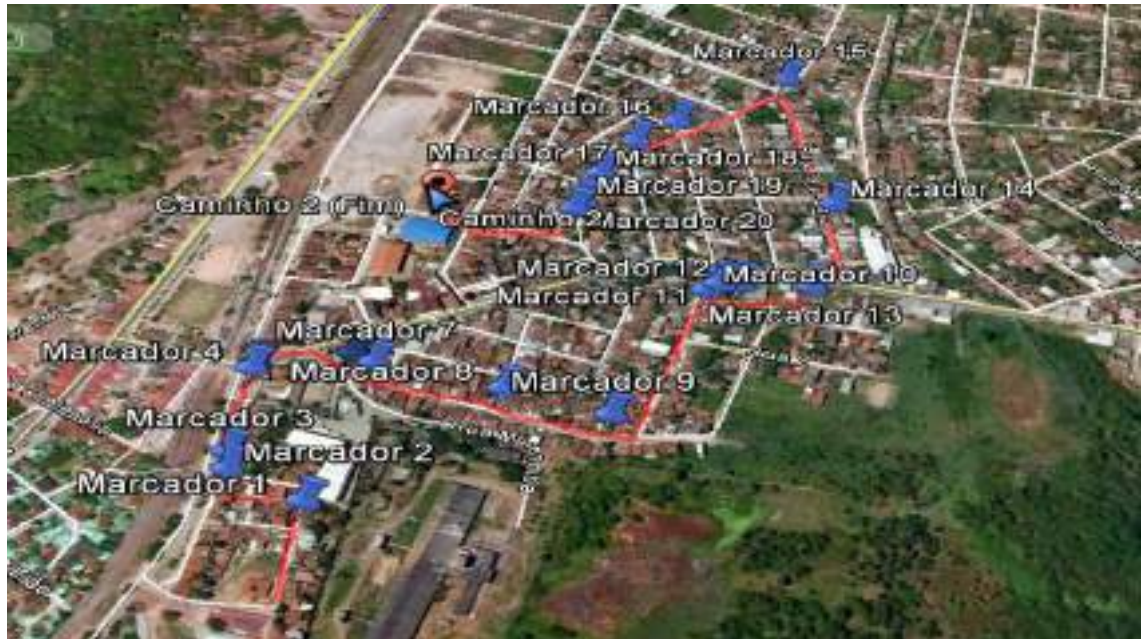
Na visualização do mapa 8, juntamente ao percurso, pode-se perceber a passagem de parte dos estudantes na localidade. Foi um dos únicos pontos da comunidade onde pode ser observada a falta do asfalto. Trata-se de uma área bastante familiar a alguns deles, pois muitos estudaram em alguma das duas escolas do local.

Como pode ser percebido no mapa 8, o sentido do caminho realizado ocorreu da parte inferior para a parte superior da imagem, ambos na Rua do Colégio. Tal via é assim chamada pelo fato de ser acesso tanto ao Colégio Conde da Boa Vista (escola municipal do Cabo) quanto ao Lar de Clara (escola privada).

O Lar de Clara apresenta relevância, além de educacional para a comunidade, também no aspecto cultural. Isso porque a expressão de valores religiosos, por exemplo, e de ajuda ao próximo, são bastante praticados. Essa característica talvez tenha relação com o fato de a doutrina espírita ser utilizada na escola.

No mapa ainda se pode observar que se tratou da parte final do trajeto de ida, finalizando a primeira parte desse trabalho de campo. Na parte da volta à escola, vê-se no mapa 9 (a seguir) o percurso identificado com os locais que foram registrados com materiais fotográficos.

Mapa 9: Percurso na volta com locais de fotos



Fonte: elaborado pelo autor por meio de aplicativo do *Google*, 2015.

Nesse mapa pode-se identificar que o trajeto foi efusivamente registrado com fotos e que a área contemplada foi ampla na caminhada da volta à escola, saindo das proximidades da Rua do Colégio e voltando-se à EDASG, onde é apresentado o “Caminho 2 (Fim)”, localizado na parte superior e ligeiramente à esquerda do mapa.

Houve a verificação (nesse percurso da volta) da maior parte das áreas que haviam ficado sob responsabilidade dos estudantes para anotações acerca das características. Pôde ser verificada nesse momento, fundamentalmente, tanto observações relacionadas à economia quanto a preocupação dos estudantes com o estado de abandono dessa parte da comunidade, no sentido da falta de infraestrutura.

A seguir, na foto 10, em um beco no início da volta, fica evidente o motivo das anotações dos estudantes terem sido realizadas no local, as quais são referentes à questão da infraestrutura, uma vez que a disposição, a locomoção e o acesso da via podem ser vistos como bastante problemáticos. Não há um ordenamento, as construções foram realizadas de modo em que, por vezes, as casas se localizam no meio da rua, possibilitando, dependendo da via, apenas espaços para a passagem de pedestres ou de veículos de pequeno porte.

Foto 10: Beco no início da volta



Fonte: produzida pelo autor por meio de aplicativo do *Google*, 2015.

Apesar da falta de infraestrutura evidente, pôde ser identificada a presença de aparelho de ar-condicionado em uma das casas na parte superior da imagem, o que pode indicar algum diferencial econômico desse morador na comunidade. Nesse sentido, a expansão das casas para a geração de primeiros andares também se mostra na foto, o que é confirmado por tijolos colocados recentemente e ainda sem a adequada continuidade de pintura em relação à antiga estrutura mais baixa. A massa fresca de cimento também aparece no primeiro andar de uma das casas acima.

Foi inferido por mim, nesse momento, que a melhoria econômica das pessoas da comunidade ocorreu recentemente, mas que a prestação dos serviços públicos não acompanhou as mudanças sociais. A mudança social, ligada à economia, foi pensada para ser utilizada nos debates que se seguiriam, mas para tanto foi necessário ainda confirmar com os estudantes que a observação das novas construções ou reformas permitiu constatar tal evidência. A resposta ocorreu de modo a ratificar a ideia inicialmente levantada.

Como ponto seguinte a ser caracterizado houve, assim como no palanque de coco, novamente aspecto relacionado à questão cultural relatado pelos estudantes. Dessa vez a abordagem se fez em relação ao aspecto religioso talvez mais emblemático da comunidade (que remonta aos áureos períodos de funcionamento da fábrica de pólvora) que é sua igreja católica, a qual pode ser vista na foto 11 a seguir:

Foto 11: Igreja católica



Fonte: produzida pelo autor por meio de aplicativo do *Google*, 2015.

A ênfase da caracterização pelos estudantes acerca das igrejas de Pontezinha, entretanto, não se deu relacionada ao aspecto histórico. Fez-se abordagem, sobretudo, sobre sua relevância para o apoio à sociedade local e a sua importância para a identificação da comunidade.

Com relação ao apoio para a sociedade local se pôde perceber a vinculação das igrejas ao comportamento social e ao apoio beneficente na realização de ações solidárias locais. Já com relação à importância na identificação da comunidade, por mais que não tenha aparecido a palavra cultura, ficou clara a presença na abordagem desse aspecto cultural na argumentação dos estudantes relacionada ao não reconhecimento comunitário no caso da ausência religiosa.

Nesse momento, a caminhada já havia avançado a outro dos pontos mais centrais e movimentados da comunidade, no qual a igreja católica de Pontezinha se localiza em tal posição que faz aparentar que a localidade tenha se desenvolvido ao se redor. Ao passar por esse ponto, que foi na Rua da Estação, procedeu-se a um período de descanso, o qual proporcionou bastante troca de informações entre os estudantes e busca por recuperação de energia.

O próximo ponto alcançado foi a passagem por uma das maiores empresas localizadas na comunidade. Tal importante empresa é do ramo de transportes e aparece na foto 12 a seguir:

Foto 12: Empresa de transporte



Fonte: produzida pelo autor por meio de aplicativo do *Google*, 2015.

Na chegada à empresa de transportes houve o reconhecimento de que ela cresceu substancialmente devido à movimentação de cargas de indústrias das proximidades dos municípios do Cabo e de Ipojuca.

A via de acesso à empresa não é como quase em todo o restante da comunidade, configurando-se uma exceção pelo tamanho de tal pista e favorecendo suas atividades de prestação de serviços. Entretanto, como já foi relatado, não se pode afirmar o mesmo em outros pontos que foram observados, o que pode ocasionar problemas para a saída dos longos veículos utilizados.

Houve alguns questionamentos dos estudantes se a implantação de empresas como essas, que poderiam gerar novas oportunidades de trabalho, não estaria prejudicada pela falta de infraestrutura existente. O que foi confirmado por mim como sendo aspecto político negativo que apresenta relação tanto com a questão econômica quanto social. Nesse momento se confirmou como questão política envolvendo a infraestrutura um aspecto que mereceria maior aprofundamento nas aulas-debate.

Pouco mais à frente, mas ainda na mesma rua, buscou-se parte mais interna da comunidade em uma das bifurcações da Rua Merendiba, que pode ser vista na foto 13 a seguir:

Foto 13: Rua Merendiba



Fonte: produzida pelo autor por meio de aplicativo do *Google*, 2015.

Como se pode confirmar, a Rua Merendiba é considerada um dos locais mais propícios ao deslocamento proporcionado pela via relativamente larga e asfalto em boas condições. Entretanto, mesmo se reconhecendo esses aspectos positivos, há que se considerar que as condições das calçadas não permitem sua plena utilização. Como fator complicador existe, como se vê ao fundo, a imprudência de motorista que estaciona seu veículo nesses espaços.

Ainda se pode destacar outro aspecto nessa localidade, que é a presença de abrigos para idosos, administrados tanto por particulares quanto por instituições assistencialistas religiosas. Mas em uma dessas casas que os estudantes presumiam que serviria ao abrigo de idosos na caminhada, por meio da conversa com um dos moradores dessa, foi possível verificar que a casa apenas tinha o nome e o aspecto visual que pareciam ser, mas não se tratava de um abrigo, e sim de uma residência comum.

Seguindo o percurso, os estudantes puderam caracterizar a Rua 1 que, conforme pode ser verificado na imagem 5 (a seguir), trata-se de mais um aspecto da comunidade que evidencia a presença religiosa, dessa vez vinculada ao cristianismo protestante.

Imagem 5: Caminho percorrido na Rua 1



Fonte: produzida pelo autor por meio de aplicativo do *Google*, 2015.

Além da confirmação da questão da importância da modificação do espaço por edificações relacionadas à prática religiosa, que foi bastante frisada pelos estudantes, pode-se ratificar ainda as construções sendo realizadas de modo importante em Pontezinha, no qual tanto o lado esquerdo da imagem quanto o lado direito apresentam tais características que evidenciam melhoria econômica da sociedade na comunidade.

Optou-se por deixar o rastreamento registrado, que fica bastante claro nessa imagem pela linha vermelha, tanto pelo motivo de mostrar o caminho realizado quanto para identificar que no momento das aulas havia tal quantidade de materiais de construção nas ruas que até dificultavam a passagem, mesmo a dos pedestres. Essa constatação pode ser visualizada do lado direito da imagem.

Não foi incomum encontrar também a presença de automóveis populares junto a casas da comunidade, e essa talvez fosse outra confirmação acerca da melhoria social. Quando novamente foi questionado aos estudantes sobre essa percepção houve confirmação da ideia.

Seguindo a caminhada houve a passagem pela Rua 4, na qual pode-se identificar no mapa 10, a seguir, que há ao menos algum aspecto positivo na prestação de serviços públicos, mas que ainda poderia ser aprimorado.

Mapa 10: Percurso com foto de rua com canaleta



Fonte: elaborado pelo autor por meio de aplicativo do *Google*, 2015.

Como aspecto tratado pelos estudantes na passagem por esse ponto da caminhada, foi identificado que nessa Rua 4, visualizado por meio da foto inserida ao meio do mapa, pode ser verificado que há certa estrutura, mas que ainda poderia ser aprimorada substancialmente no trabalho para cobrir as canaletas expostas e abertas, levando perigo principalmente a crianças e idosos.

Ainda como outro aspecto positivo foi destacado a coleta de resíduos, sobre a qual não pôde ser verificada ao longo da caminhada grandes problemas, mas foi levantada a questão por alguns dos estudantes quanto a colocação de lixeiras na comunidade.

A principal via da comunidade pode ser vista nesse mapa 10, a qual corresponde ao limite da Rua Curcurana com a Avenida Horácio Ferraz Cavalcante, que aparece na parte mais à esquerda do respectivo mapa. Essa área é conhecida pelos estudantes como “bueira”, pois muito próximo do local há esgotamento sanitário que em alguns pontos é a céu aberto e em outros é menos exposto.

Ao final da Rua 4, que pode ser observada a seguir na foto 14, houve a retomada mais uma vez na questão da economia, pois as construções de imóveis residenciais, para já residentes na região ou não, indica interesse imobiliário na região.

Foto 14: Final da Rua 4



Fonte: produzida pelo autor por meio de aplicativo do *Google*, 2015.

Como mais um aspecto relacionado com a questão da economia e também à questão política, mas agora talvez não diretamente relacionado à melhoria social dos moradores de Pontezinha, e sim em caráter mais amplo da sociedade, pode ser considerada a foto 14 como identificador do processo enfrentado por uma parcela da população, que teve acesso a compra de sua casa própria por meio de políticas públicas governamentais.

Foi questionado por mim se os estudantes saberiam informar os valores de tais imóveis. Os estudantes informaram que os valores dos apartamentos mais à frente da foto giravam em torno de R\$ 160.000,00 (cento e sessenta mil reais), mas que não conheciam os preços dos imóveis mais ao fundo. Isso foi perguntado com a finalidade de buscar maiores informações acerca da melhoria social, nesse caso sobre o como a melhoria social talvez pudesse ter afetado o preço dos imóveis na localidade.

Em seguida chegou-se na Rua Pajussara, em uma das únicas alternativas de atendimento à saúde da comunidade de Pontezinha, e se pode constatar que mesmo suas condições de identificação são problemáticas. Entretanto, o aspecto referente à identificação não se caracterizou como o fator mais grave, pois quanto à prestação de serviços, os estudantes informaram que são piores do que o aspecto visual externo. Tal posto de saúde pode ser observado a seguir na foto 15:

Foto 15: Posto de saúde de Pontezinha (Rua Pajussara)



Fonte: produzida pelo autor por meio de aplicativo do *Google*, 2015.

Nessa foto 15 se pode perceber também que o veículo estacionado à frente do posto de saúde, que se trata de uma Kombi, apresenta identificação (adesivo) em sua traseira como sendo da prefeitura do Cabo. Seu estado não está tão mal, aparentemente é bem conservado. A utilização do automóvel, desse modo, é para fins da área de saúde do município, o que pode identificar, ao menos, o mínimo de assistência sendo realizada à população local.

Apesar desse mínimo atendimento existir (confirmado pelos estudantes), foi estimulado por mim a anotação de como é a situação atual e do como deveria ser, realizando a identificação, assim como em todo o trajeto, de suas principais características, mas estabelecendo comparativo entre a situação real e a ideal, ou aquela que poderia proporcionar a adequação para o atendimento público.

As anotações dos estudantes se direcionaram tanto a melhoria do aspecto físico da unidade de saúde quanto à questão de o posto ser capacitado para atender as enfermidades da população de modo mais abrangente no local, pois seu funcionamento ocorre de modo a, geralmente, indicar outra unidade para o atendimento.

Pouco mais adiante, no final da rua, pode ser observado mais um problema na prestação de serviços públicos. Trata-se de um bueiro estourado em que seu esgoto corre em direção ao posto de saúde, conforme pode ser visto a seguir na foto 16:

Foto 16: Bueiro estourado no final da Rua Pajussara



Fonte: produzida pelo autor por meio de aplicativo do *Google*, 2015.

No momento em que a fotografia foi registrada não havia problema quanto ao alagamento, mas foi relatado que quando isso ocorre a questão se torna ainda mais grave, uma vez que a dispersão da água poluída afeta diretamente a saúde da população, ainda mais se tratando de uma área em que pessoas doentes necessitam passar por água contaminada para buscar atendimento.

Nesse sentido, as anotações dos estudantes se relacionavam, sobretudo, às dificuldades de locomoção em determinados períodos em que ocorriam mais chuvas e aos problemas de saúde que o esgoto estourado poderia trazer, possibilitando potencializar ainda mais a transmissão de determinadas doenças ou piora nos quadros de saúde já enfrentados.

O longo trajeto que estava sendo realizado se aproximava do fim quando mais uma vez o que chamou a atenção dos estudantes foi a questão econômica, particularmente o aspecto visível da desigualdade de renda expresso por meio de casas que de modo aparente apresenta padrões de renda bastante distintos.

Na foto 17, a seguir, há a imagem de uma das maiores ruas (em comprimento) da comunidade e uma de suas características marcantes destacadas pelos estudantes.

Foto 17: Desigualdade de moradia na Rua Nossa Senhora do Carmo



Fonte: produzida pelo autor por meio de aplicativo do *Google*, 2015.

Nesse sentido, as anotações dos estudantes, que podem ser vistas sendo realizadas na foto, vincularam-se a questões referentes ao acesso à melhoria econômica que de modo geral afetou a comunidade, mas não equitativamente. Portanto, tal acesso desigual além de confirmado pelos estudantes pode ser constatado claramente na foto 17.

É interessante observar que na foto há três casas, o que se pode perceber de modo mais claro quando se notam os portões que dão acesso a elas, sendo as duas da esquerda construídas igualmente. Nessas últimas é evidenciado que suas estruturas são bastante diferenciadas em relação à outra casa. Fica evidente também que os acessos aos serviços de TV paga, talvez com a inclusão da internet, ocorrem nas casas mais estruturadas, o que não pode ser visto na outra residência.

Após a passagem pela Rua Nossa Senhora do Carmo houve a finalização das aulas de campo, mas os estudantes continuaram trocando informações no sentido de colaborar com o trabalho de seus pares. Tais informações foram atreladas a alguns dos aspectos que seriam, posteriormente, objeto de trabalhos na sala de aula, tais como as questões cultural, econômica e política.

3.2.3 Aula 6 para construção de simbologias e textos

Na terceira etapa, em aula seguinte (voltando à sala de aula), procurou-se em grupos construir simbologias e textos para algumas das principais identificações destacadas na comunidade. Como aspecto central isso resultou na construção do mapa definitivo. A localização dos desenhos, a seguir no mapa 11, faz referência a uma aproximação ao local onde se encontram as características que foram destacadas.

Mapa 11: Mapa construído coletivamente



Fonte: produzido pelo autor e por estudantes da EDASG por meio do *Google Earth*, 2015.

Legenda:



Centro Cultural do Coco



Empresas



Igreja



VLT



Praça



Via Esburacada



Esgoto a Céu Aberto

Tal mapa resultou do esforço dos estudantes de construir sua visão sobre algumas das principais características da comunidade. Após serem feitos desenhos em separado, tudo foi unificado para padronização da forma por um dos estudantes que se destacou na produção desses. Nesse momento, a função desse estudante foi, portanto, passar a um padrão os desenhos realizados por seus colegas. O estudante entregou a produção finalizada na aula seguinte.

Para a análise dos dados obtidos por meio das simbologias, a partir da construção desse material (no mapa), foram produzidos textos para a identificação aprofundada da realidade da comunidade por meio dos estudantes. Para tanto, foi pedido para que os estudantes elaborassem um texto acerca das características que cada um deles tivesse julgado mais importante na comunidade.

A produção dos textos se mostrou importante principalmente porque conseguiu demonstrar aspectos que ainda não haviam aparecido nas interpretações anteriores. Isso se deu pelo motivo de que estava se buscando o que havia na comunidade, enquanto nos textos alguns estudantes aproveitaram para identificar o que não havia.

Isso indicou, por exemplo, a caracterização da ausência de agências bancárias na comunidade, o que proporcionou que a questão econômica fosse confirmada como um dos aspectos principais a ser tratado nas aulas-debate. Nesse sentido, surgiu a ideia de tratar a questão econômica a partir da ausência de agências bancárias.

Foram trazidas ainda pelos estudantes outras constatações que ainda não haviam aparecido como, por exemplo, da ausência de ciclovias (identificando a questão de certa dificuldade de locomoção, apesar da comunidade possuir VLT, linhas de ônibus tradicionais e transporte alternativo).

Os estudantes que escreveram tais pontos foram bastante enfáticos na sua argumentação de que essas são caracterizações fundamentais para o entendimento da comunidade, expondo suas opiniões abertamente para a sala e fazendo com que o restante da turma concordasse.

Na produção de textos, houve também a ratificação de problemas como o atendimento de saúde pública e a ausência de praças apropriadas a serem utilizadas como espaços lazer. Outro aspecto ratificado nos textos foi a questão dos pontos de drogas, que estão vinculados principalmente ao curso dos trilhos do VLT.

Portanto, para a minha surpresa, não foi aquilo que havia sido produzido até o momento que foi enfatizado nos textos, pois outros aspectos sobressaíram. Não se interpreta, entretanto, que a construção realizada na produção do mapa foi irrelevante ou que não apontou características importantes da comunidade, mas que na produção de textos houve a oportunidade dos estudantes de refletirem e exporem ainda outras características que haviam sido subnotificadas, ou ainda, mal ou não tratadas. Pode-se enfatizar, entretanto, a dependência da cartografia social para esse processo de identificação, pois se tratou da base de sustentação na qual se obtiveram informações nela ou a partir dela (na produção de textos).

Com isso, infere-se que a riqueza interpretativa por meio, inicialmente, do trabalho de campo, seguido da construção de simbologias resultando na produção do mapa e finalizando na realização de textos sobre as principais características da comunidade proporcionou uma identificação abrangente da comunidade.

A partir dos conhecimentos levantados e identificados em conjunto, pode-se dizer que há bons subsídios a serem trabalhados na sala de aula por meio de debates à luz da contribuição de autores que interpretam processos sociais mais amplos, utilizados também como subsídio para a interpretação da realidade de Pontezinha. Mas ainda seria necessária a finalização da construção dos temas geradores.

3.2.4 Aula 7 para construção de temas geradores

Os temas geradores foram construídos junto com os estudantes a partir das simbologias e dos textos realizados na aula anterior. Desse modo, por meio da construção conjunta, a perspectiva freireana foi a base também para essa parte fundamental da sequência de aulas a serem utilizados na etapa seguinte do trabalho, de debates da realidade diagnosticada.

Nesta aula houve a divisão em grupos e aos estudantes ficou a responsabilidade de identificar, dentre os materiais produzidos, os aspectos que seriam indispensáveis de serem tratados. Para mim, a responsabilidade foi de incentivar, organizar e principalmente captar aquilo que seria proposto pelos estudantes.

Como resultado dessa etapa, foram selecionados os seguintes aspectos a serem trabalhados: por meio do tema “bancos”, haveria o direcionamento do conteúdo na aula à

economia; por meio do tema “praça” se direcionaria a política; por meio do tema “VLT” se direcionaria ao crime (especificamente pontos de drogas); e por meio de “palanque de coco e igrejas”, o conteúdo direcionaria a cultura (mais especificamente cultura popular e religiosidade). Para tal produção o elemento mais importante foi o diálogo.

A utilização desses temas foi fundamental para a seleção de autores da sociologia a serem trabalhados nas aulas-debate da próxima etapa. Foi então a partir dos temas geradores que se selecionaram aqueles que iriam ajudar na interpretação mais ampla dos processos sociais a serem aplicados na específica realidade local.

Nesse sentido, escolhi os seguintes principais autores que embasaram teoricamente as aulas: Jessé de Souza para o trabalho com a questão da economia nas duas primeiras aulas. Na terceira aula os autores Renato Ortiz e Claude Lévi-Strauss foram selecionados para tratar sobre cultura, o que foi complementado na quarta aula por Antônio Flávio Pierucci e Joanildo Burity, em abordagem mais específica sobre religião. Selecionou-se na quinta aula Ricardo Caldas e Leonardo Avritzer para tratar sobre política. E na sexta aula Alba Zaluar em tratamento acerca do crime.

4. DEBATES DA REALIDADE DIAGNOSTICADA

As aulas que serão expostas a seguir foram resultado de planejamentos para períodos de 50 minutos. Entretanto, entre outros fatores, a duração das chamadas ou o atraso de outro professor comprometeram a duração efetiva das aulas. A adaptabilidade às situações diárias, portanto, foi necessária, mas não chegou a impedir que fossem atingidos os objetivos das aulas.

Até este momento as aulas ocorreram de modo em que a troca de informações foi realizada baseada na perspectiva freireana, isso ocorreu de modo prático junto aos estudantes a partir da aplicação da cartografia social. Sendo assim, optou-se pela ênfase no aspecto processual, o que foi utilizado como orientação para se indicar conhecimentos desenvolvidos previamente e posteriormente às aulas.

O preparo das aulas foi baseado nos conhecimentos obtidos nas etapas anteriores e, por isso, foi possível identificar que os estudantes trariam posicionamentos durante as aulas, a medida de suas participações, principalmente, mas não apenas, vindos do senso comum. Como exemplo pode ser relatado o que ocorreu na aula-debate 6, na qual quando perguntado por mim acerca da causa da violência, já era esperado que houvesse a ligação com a questão da pobreza. Nesse sentido, a aula já foi preparada com material para desconstruir essa ideia.

Apesar de já serem esperadas determinadas respostas e, com isso, serem planejadas determinadas abordagens, o início das aulas sempre ocorreu com pergunta(s) para confirmar ou não o conhecimento que os estudantes já possuíam sobre o assunto que iria ser trabalhado em sala, com a função de uma avaliação prévia. Por meio do diálogo constante, a confrontação das ideias iniciais com autores da sociologia e novos questionamentos (novas avaliações) seriam os aspectos básicos adotados posteriormente.

A organização da turma, de modo geral, foi em formato circular para permitir a visualização de todos de modo igualitário e de forma a incentivar participação mais democrática. Para demonstrar o formato de uma dessas aulas foi realizado o seguinte registro na foto 18:

Foto 18: Aula-debate



Fonte: fornecida por estudante da EDASG, 2015.

O livro didático “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia” (2013), que foi o livro adotado de sociologia pela escola de 2015 a 2017, auxiliou durante boa parte do processo, desde o pensar no formato da aula para alcançar os conteúdos dos debates necessários, até de modo consultivo a ser utilizado durante a aula para leitura junto aos estudantes.

Ao total são seis aulas, e em todas há o diálogo entre autores que poderiam contribuir na interpretação da realidade local, de modo a fornecer consideração mais geral para avanços no entendimento e questionamento dos saberes e características da realidade dos estudantes. Assim, a sala de aula do 3º ano C da EDASG se tornou um centro de debate sobre a realidade local, mas para realizar essa análise processual a escala utilizada por vezes foi maior, para entender aspectos específicos, ou menor, para tratar acerca de questões mais amplas. Para o leitor são colocados boxes informativos acerca dos principais autores que foram utilizados durante as aulas.

4.1 Aula-debate 1

Box do principal autor trabalhado nas aulas-debate 1 e 2

Jessé de Souza: de acordo com seu Currículo Lattes, o autor é formado em Direito na Universidade de Brasília (UnB). Inicia sua formação em relação a sociologia com seu mestrado na mesma universidade. Seu doutorado, na mesma área, ocorreu na Ruprecht Universität Heidelberg, na Alemanha. Já realizou também estágios pós-doutorais. Trabalha atualmente na Universidade Federal Fluminense (UFF) como professor titular de ciência política.

Seus principais focos de estudo são: Teoria social, pensamento social brasileiro e estudos teórico/empíricos sobre desigualdade e classes sociais no Brasil contemporâneo.

Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em:
<<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4781769T1>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

Baseado nos conhecimentos já aferidos nas etapas anteriores, foram objetivadas as abordagens econômica e social da comunidade a partir do autor Jessé de Souza (2012). Isso ocorreu uma vez que suas análises possuem vieses tanto para possibilitar análises do desenvolvimento capitalista quanto de contribuições para a interpretação da sociedade brasileira dentro desse aspecto econômico. Como material utilizado durante a aula houve o uso de trechos de textos do autor.

Utilizou-se dessa aula para explicar o que seria desenvolvido a partir de então nas aulas de sociologia, que seria uma série de 6 debates nas próximas aulas e que toda participação seria pontuada com base nos seguintes critérios: comprometimento, argumentação, respeito a outras opiniões e domínio temático.

Explicou-se, em sequência, como modo de contextualizar, o que se tinha realizado até então e o que se buscava nessa nova etapa, que seria o aprofundamento do entendimento da comunidade com o suporte de importantes autores para a sociologia.

O tema gerador para a aula foi “bancos”, pois isso direcionou o debate para uma abordagem específica caracterizada por meio da etapa anterior na identificação da comunidade em textos produzidos em sequência ou a partir da cartografia social. Para a interpretação relativa às questões econômicas a produção do cientista Jessé de Souza foi trabalhada nos debates no sentido de fornecer explicações para as características encontradas.

De modo introdutório na aula, foi sugerido aos estudantes, para caracterizar como isto afeta a comunidade, pensar no motivo da ausência de bancos na comunidade, pois não há uma agência bancária sequer. Foi indagado sobre o que isso pode caracterizar. A interpretação sobre o pouco interesse dos bancos em virtude da violência na comunidade, de modo a prejudicar a economia local, foi aspecto de destaque nas argumentações.

Foi identificado por mim, para esclarecer, que para haver o entendimento sobre a ausência ou presença dos bancos é necessário entender a lógica do lucro e do juro, o que foi relatado como provedor de maior acumulação de capital, mas para que isso ocorra é necessária a seleção dos melhores meios (ambientes) para o lucro, o que exclui àquele ou àquilo que não é interessante ao capital e a comunidade pode ser um exemplo disso. A violência poderia ser algo que pudesse ser considerado caso já tivesse existido alguma agência e ela não continuasse por constantes assaltos na comunidade, mas isso aconteceu? A resposta dos estudantes foi não.

Na sequência foi lida a seguinte citação junto aos estudantes:

Como se explica isso? Por que isso acontece? Pensemos juntos caro leitor. Como de outro modo seria possível legitimar um tipo de capitalismo tão voraz e selvagem cujo PIB representa quase 70% em ganhos de capital (lucro e juro) – que beneficiam, antes de tudo, meia dúzia de grandes banqueiros e grandes industriais – e reserva pouco mais de 30% para a massa salarial do restante dos outros quase 200 milhões de brasileiros. Nas grandes democracias capitalistas europeias a relação entre ganhos de capital e massa salarial é inversa a brasileira. (SOUZA, 2012, p. 352)

Foi relatado em seguida, para embasar a explicação acerca da citação a Jessé de Souza, que há a identificação do que acontece no Brasil como um país diferenciado em relação ao que ocorre em alguns grandes países europeus, pois aqui acontece um capitalismo ainda mais acumulador e injusto.

Foi explorado o argumento relacionado à questão econômica de que na comunidade há diferenças de renda, o que já foi visto em outro momento. Entretanto, as diferenças de renda maior estão entre quem é banqueiro ou industrial e a grande maioria do povo, incluindo a população de Pontezinha.

A atuação do Estado para que essa situação de desigualdade de renda ocorra também foi explorada na aula, pois foi relatado que em outras considerações o autor identifica que tal atuação, tão criticada normalmente no capitalismo, é apenas uma das manobras utilizadas pelo poder dominante em favorecimento aos grandes detentores do capital. Ao se buscar atribuir toda a culpa de uma ineficiência ao Estado, está se escondendo a real fonte de manipulação do capital, algo que pode ser verificado na continuidade da argumentação do autor:

A tese do patrimonialismo serve para ocultar um tipo de capitalismo selvagem e voraz construído para beneficiar uma pequena minoria e ainda apontar o culpado em outro lugar: no estado, supostamente o único lugar de todos os vícios sociais. (SOUZA, 2012, p. 352)

A falta de identificação da base do problema é utilizada pelos detentores do capital nacional para conseguir manobrar o povo para os seus interesses e ainda parecerem que estão também sendo vítimas, fazendo com que sua ideologia pareça ser representante de todos.

Essa argumentação realizada no debate suscitou bastante participação dos estudantes, no qual se desenvolveram algumas perguntas centrais, tais como: “se a culpa não está no Estado, onde está? E como conseguir identificar?”.

Na primeira parte da pergunta foi possível a utilização do próprio Jessé de Souza para respondê-la, uma vez que o autor caracteriza por meio do exemplo da corrupção que a culpa está mais no mercado, menos no Estado e, especificando ainda mais, nos grandes detentores do capital nacional. Quanto à segunda parte da pergunta, para responder foram realizados novos questionamentos aos estudantes: “quem financia as campanhas eleitorais? Ora, se quem financia são os grandes empresários, então eles buscarão compensações, correto? Então, afinal de contas, quem, na verdade, financia a corrupção?”. Como resposta, a turma praticamente toda demonstrou ter entendido que é o mercado que financia e corrompe o Estado, para agir em seu benefício.

Em sequência, houve a identificação de que em Pontezinha não há sequer um vereador representante da comunidade. Foi respondido então que isso pode identificar alguma falta de

base econômica para se apoiar financeiramente na campanha e/ou falta de discernimento político pela comunidade, que não vota em alguém que lhe seja favorável. Para a ratificação da problemática, foi identificado pelos próprios estudantes que, na verdade, boa parte da população da comunidade vota apenas em que lhe favorecer com algo em troca. Então falei que a questão da compra de votos seria melhor trabalhada em outro momento, quando o assunto abordado fosse especificamente sobre política.

Para a finalização da aula foi realizada pergunta similar ao que foi formulado no início, questionando qual seria a causa, então, da ausência de bancos na comunidade, o que foi realizado para identificar se houve progresso na construção do conhecimento. A resposta dos estudantes agora foi identificada na questão econômica e não mais na violência. Foi relatado, então, que os bancos buscam acumular mais capital e por isso selecionam e excluem o que não os interessam, o que ocorre com Pontezinha.

Por meio do processo de aprendizagem desenvolvido na aula e confirmado por meio da resposta promovida pela turma ao final, pode-se identificar, entre outras questões, que houve avanços na compreensão do que, a partir da abordagem relacionada a Jessé de Souza, conseguiu-se problematizar a questão de que seria um problema da violência o fato da comunidade não possuir bancos. Saiu-se de uma situação em que havia na turma uma autculpabilidade (na crença da incapacidade para mudar a situação violenta da comunidade) para o foco nos interesses econômicos.

Para a próxima aula foi planejado o reforço do conteúdo da análise econômica, para, fundamentalmente, continuarem os trabalhos com Jessé de Souza. Tendo sido o tema gerador já trabalhado nessa primeira aula, para a segunda já se podia partir, sequencialmente, de aspectos dos conhecimentos já desenvolvidos.

4.2 Aula-debate 2

Na aula seguinte continuaram as considerações sobre a questão econômica da comunidade à luz de Jessé de Souza, mas foram incorporados argumentos a partir de Guy Rocher (1971) e Bourdieu *apud* Souza (2012). O objetivo dessa aula foi, portanto, continuar a abordagem econômica, mas ampliar o debate para outros pontos como a mudança social, abordada por Rocher e Souza, interligando com a questão das relações comportamentais

sociais no *habitus* de Bourdieu. Nessa aula foi utilizado o quadro branco como recurso didático. A aula utilizou 15 minutos a mais de seu período normal de 50 minutos.

Houve o estímulo, inicialmente, para que os estudantes pensassem, por meio das análises realizadas até o momento sobre a comunidade, sobre a possível existência de uma nova classe média na comunidade. E se houver uma nova classe média existiu uma mudança social?

Quanto à primeira pergunta, depois de algumas considerações dos estudantes voltadas a identificação de que há sim essa nova classe média na comunidade, foi por mim identificado que para existir a mudança de classe, conforme Jessé de Souza, é necessária a transmissão de um capital social, um valor imaterial. Para Jessé de Souza, não há uma nova classe média.

“O que seria então o valor imaterial para que se mude de classe?” Essa pergunta foi colocada para a turma.

Não houve tentativas de respostas, apenas o silêncio. Foi afirmado então que o valor imaterial seriam os privilégios educacionais, culturais, trabalhistas, alimentícios, enfim, privilégios de toda ordem que a classe média possui.

Um estudante perguntou então: o que seria um privilégio alimentício?

Foi respondido que quando nos alimentamos estamos realizando um ato herdado pelo meio social que nos influenciou e nos influencia. Por exemplo: você tem o costume de tomar suco? (a resposta foi não). Poderíamos fazer em outro momento um estudo mais aprofundado sobre o gosto, mas pode-se dizer que Pierre Bourdieu foi um autor muito importante que estudou essa questão. Pois bem, ele diria que o seu gosto foi bastante influenciado pelo ambiente em que você foi formado. Esse é um exemplo de um valor imaterial (alimentício). Mas qual seria o nome correto para identificar as pessoas da comunidade que ascenderam economicamente?

De acordo com Jessé de Souza a denominação correta seria “nova classe trabalhadora”. Isso ocorre, então, pois é uma classe que melhorou economicamente, mas não possui os históricos privilégios que a classe média possui. É uma classe que trabalha e estuda muito, esforça-se em longas jornadas de trabalho.

Percebeu-se nesse momento uma boa oportunidade para se trabalhar com o conceito de *habitus* de Bourdieu em leitura a partir de Jessé de Souza. Foi dito aos alunos então que, relacionado a isso, Souza cita aspecto a respeito de Bourdieu quando ele fala sobre o conceito

de *habitus*. O *habitus*, para ele, é uma construção coletiva incorporada individualmente. Ou seja, a sociedade tem determinados comportamentos padrões que fazem com que os indivíduos inseridos nela nem questionem, apenas assumam aquilo como sendo seu. O fato de você ter determinados comportamentos foi tão assimilado por você ao ponto de achar que essa é uma característica apenas sua, quando, na verdade, foi uma construção social em você.

Em seguida, optou-se por trabalhar com o conceito da meritocracia. Foi dito, em linhas gerais, que as classes dominantes se utilizam de suas vantagens para se justificarem em seu domínio. As pessoas dessas classes sociais aparecem como “merecedoras” de ocupar os melhores cargos com os melhores salários, mas isso nada mais é do que uma lógica meritocrática que busca manter os privilégios dessas classes.

A partir disso, justifica-se também o raciocínio preconceituoso de que o pobre é burro e de que o rico é inteligente. A resposta correta para esse raciocínio é bastante simples, há enormes diferenças entre as oportunidades, incluindo a formação escolar, entre as diferentes classes sociais.

A meritocracia é uma maneira utilizada em favor de determinada parte da sociedade para se manter e perpetuar seu domínio, pois se cada posto deve ser ocupado por aqueles que estão mais qualificados é natural que aqueles que foram privilegiados em suas vidas consigam permanecer assim.

É necessário, por isso, que o Estado intervenha para assegurar políticas compensatórias, ou seja, políticas que assegurem benefícios à população que não tenha sido privilegiada com certas vantagens para diminuir as diferenças entre as classes.

Foram relatados exemplos para mostrar como é realizada, na prática, uma política compensatória. Para tanto, abordou-se sobre a política de cotas e o programa bolsa família.

Em síntese, a respeito da pergunta inicial da aula, não há uma nova classe média brasileira, e isso está relacionado ao fato de não existirem as mesmas condições para todos: uns são herdeiros de determinados privilégios (classe média) e outros formam a “nova classe trabalhadora”, que aumentou a renda, mas não possui o capital imaterial.

Houve nesse momento a retomada em relação à segunda pergunta e se refez, para isso a questão:

Mas, refazendo a outra pergunta do começo da aula, alguém sabe responder se houve mudança social em Pontezinha?

A resposta da turma foi que sim, que houve mudança social.

Foi perguntado o porquê de se considerar que mudou a sociedade.

Nesse momento a resposta foi colocada novamente em relação ao aspecto econômico.

Foi dito, então, que iriam ser dadas as características da mudança social, e então eles poderiam continuar com a resposta de que a mudança social realmente existiu ou poderiam mudar sua resposta.

Argumentou-se que, de acordo com Guy Rocher (1971), a mudança social tem as seguintes características (isso foi escrito no quadro):

- 1 – Deve ser um fenômeno coletivo;
- 2 – Deve ser uma mudança de estrutura;
- 3 – Deve ser possível identificar a mudança no tempo;
- 4 – As mudanças devem ter certa permanência.

Após serem expostas as características das mudanças sociais foi novamente perguntado para a turma se eles acreditam que houve mudança social em Pontezinha. Alguns estudantes, entretanto, manifestaram-se perguntando o que seria uma mudança de estrutura. A resposta foi que ela seria mais do que algo que normalmente acontece, não seria apenas um equilíbrio, seria algo mais profundo.

Decidiu-se explicar cada um dos itens, iniciando pelo relato de que o fenômeno coletivo é uma característica da mudança social, pois não pode afetar apenas uma ou algumas pessoas, deve ser algo mais geral. Em relação à possibilidade de identificar a mudança no tempo, foi explicado que é necessário fixar uma data no passado e outra no período atual para identificar em que momento houve a mudança e quais as diferenças entre os dois períodos. Já em relação à permanência, foi falada a questão da continuidade, se essa mudança social permanece até hoje ou pelo menos durou um tempo considerável.

Foi novamente realizada a pergunta: houve mudança social?

A resposta da turma foi sim, ou seja, continuaram com a mesma resposta. Perguntou-se o porquê e se pediu para explicar à luz das características que estavam dispostas no quadro.

Foi identificado que houve melhora econômica na comunidade que afetou uma grande parcela da população de Pontezinha. Foi dito também que não foi algo que normalmente ocorre, que foi uma mudança de estrutura. Em relação ao tempo foi identificado que se tratou

de uma mudança de alguns anos até o período atual, no qual a população conseguiu melhorar suas casas e ter acesso a vários eletrodomésticos que não possuía anteriormente. Já em relação à permanência, foi dito que permanece até hoje. Eu, concordando, então, identifiquei que, apesar de ter havido mudança social, essa mudança ainda não foi suficiente para estimular o interesse de instituições financeiras para abrir agências bancárias na comunidade, mas que isso, provavelmente, seria questão de tempo.

Ainda outro ponto identificado pelo autor Rocher foi trabalhado, relacionando as noções de fator, condição e agente de mudança. Para explicá-los, foi utilizado o exemplo de uma nova técnica de produção. Nesse sentido, foi relatado aos estudantes que para as mudanças sociais acontecerem é necessário que existam os fatores de mudança, o que por meio do exemplo citado pode ter impactos, por exemplo, na demissão de funcionários.

Já em relação à condição da mudança, são as resistências ou incentivos que essa nova técnica de produção enfrentaria, e isso poderia ser realizado por um sindicato que buscaria meios de impedir a demissão de funcionários ou, caso contrário, buscaria meios de apoiar, caso existisse admissão. Quanto ao agente de mudança, pode ser o indivíduo dono da fábrica que patrocina ou não a técnica, ou grupos de funcionários que se organizam para resistir ao uso dela.

Em sequência, um questionamento foi feito: o que vocês acham que Jessé de Souza defende como modo de promover a mudança social? Não houve respostas. Foi então colocado que o autor entende que o simples fato de refletir sobre a situação da classe trabalhadora e de como ocorre a manutenção dos privilégios das classes dominantes já é uma situação bastante positiva a ser considerada para que ocorra uma mudança social. Em termos práticos, o autor diria, por exemplo, que haveria, a partir de então, a valorização das políticas públicas que favorecem a classe trabalhadora, elas seriam mais bem entendidas e defendidas, pois o povo teria maior consciência de que são elas que garantem maior igualdade. Numa mudança social mais profunda, o autor diria que não é a meritocracia que deve guiar a lógica da sociedade, e esse seria, talvez, um dos seus objetivos mais avançados.

4.3 Aula-debate 3

Box dos principais autores trabalhados na aula-debate 3

Renato Ortiz: de acordo com seu Currículo Lattes possui graduação, mestrado e doutorado em sociologia, sendo o doutorado com inclusão da antropologia. Sua graduação ocorreu na Université de Paris VIII e seu mestrado e doutorado na École des Hautes Études en Sciences Sociales. Trabalha atualmente como professor titular da Universidade Estadual de Campinas. Seus principais focos de estudo são: teoria e pensamento sociológico e cultura.

Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4781351Y1>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

Claude Lévi-Strauss: conforme a editora Cosac Naify, Lévi-Strauss nasceu na Bélgica, mas estudou na França direito e filosofia. Foi um dos precursores da Universidade de São Paulo (USP), pois foi convidado em missão francesa ao Brasil. Lecionou, além de na Universidade de São Paulo, em instituições tais como a École de Hautes Études en Sciences Sociales e no Collège de France. Seus principais focos de estudo foram a etnografia e a antropologia social. Foi também fundador da antropologia estrutural.

Fonte: Editora Cosac Naify. Disponível em: <<http://editora.cosacnaify.com.br/Autor/257/Claude-L%C3%A9vi-Strauss.aspx>>. Acesso em: 02 ago. 2015.

Nessa aula teve-se como objetivo abordar o primeiro tema gerador relativo ao aspecto cultural da comunidade, e o tema gerador tratado foi “palanque de coco”. Para tanto se utilizou basicamente dos autores Renato Ortiz (2001) e Claude Lévi-Strauss (1952). Utilizou-se também de Denys Cuche (1999), mas em argumentação referente a ideias de Lévi-Strauss. Tais autores foram trabalhados no sentido de conferir fundamentos de cultura e de cultura popular. Como material utilizado em sala, houve a distribuição de textos.

Inicialmente se dividiu a sala em dois grandes grupos, e explicou-se que depois haveria o trabalho com cada um deles. Nesse momento inicial também se explicou do que se trataria naquele momento, ou seja, que se abordaria sobre o “palanque de coco”. Então, perguntou-se o que ele significa para os estudantes. Foi relatado que significa cultura. Foi perguntado “mas o que seria cultura”? Eu, adiantando que o coco corresponde à cultura popular, perguntei também: o que seria então essa cultura popular? Para ambos os questionamentos não houve respostas. Estipulei que a primeira pergunta seria respondida pelos estudantes do lado direito da sala e mais adiante a segunda seria respondida pelo lado esquerdo.

Para subsidiar a resposta houve a distribuição de texto extraído de obra de Denys Cuche em que cita Claude Lévi-Strauss, o qual segue abaixo:

O homem é como um jogador que tem nas mãos, ao se instalar à mesa, cartas que ele não inventou, pois o jogo de cartas é um dado da história e da civilização (...). Cada repartição das cartas resulta de uma distinção contingente entre os jogadores e se faz à sua revelia. Quando se dão as cartas, cada sociedade assim como cada jogador as interpreta nos termos de diversos sistemas, que podem ser comuns ou particulares: regras de um jogo ou regras de uma tática. E sabe-se bem que com as mesmas cartas, jogadores diferentes farão partidas diferentes, ainda que, limitados pelas regras, não possam fazer qualquer partida com determinadas cartas. (CUCHE, 1999, p. 98)

Após a leitura do breve texto foi pedido que os estudantes do lado direito explicassem para os estudantes do lado esquerdo sobre o que haviam compreendido acerca do sentido de cultura. De um modo geral a explicação foi que a cultura apresenta muitas diferenças dependendo do povo. Verificando que seria necessário complementar, argumentei que parte importante da compreensão de cultura identifica que mesmo diante de situações iguais cada sociedade fornece respostas diferenciadas. Tais respostas são escolhas diante das alternativas que são de conhecimento de cada sociedade.

Continuando na argumentação, que muito se baseou em Lévi-Strauss (1952), afirmei que por serem diversas as respostas a cultura é diversa. A diversidade cultural é a riqueza social, de forma que, conseqüentemente, o contato e as trocas culturais tendem a proporcionar avanços nas sociedades que as realizam. Ou seja, uma sociedade pode aprender muito com a outra diante da verificação de como outra cultura fornece outras respostas.

Foi perguntado para a turma o que eles acreditam que seria o contrário de valorizar a diversidade. Houve silêncio. O argumento por mim utilizado foi que esse seria o preconceito, pois ele impede que sejam realizadas as trocas e o aprendizado com outras culturas. Foi afirmado que, conseqüentemente, o preconceito não é positivo, pois “empobrece” as sociedades que se abstém do contato.

Em seguida, houve o questionamento a respeito dos estudantes acreditarem que, quando acontece esse contato, uma sociedade “copia” a outra em suas escolhas. Os estudantes, de modo geral, responderam que em alguns casos sim e em outros não. A minha interferência, no entanto, apontou que quando isso ocorre se aumenta o arsenal de possibilidades de escolhas. Disse ainda que se pode tentar “copiar” determinadas práticas, mas em uma “leitura particular”. Pode-se também utilizar tais práticas em outras situações “impensáveis” para a sociedade em que ocorreu a troca.

Outro questionamento por mim realizado foi no sentido de identificar se os estudantes acreditavam que seria possível, ao entrar em contato com outros povos, uma sociedade, ao invés de realizar “imitação”, fazer exatamente o contrário, ou seja, passar a ter práticas inversas. Os estudantes se manifestaram positivamente, mas não conseguiram elaborar uma resposta quando se questionou o porquê. O meu argumento foi no sentido de explicar que essa seria a prática de diferenciação. Nessa prática ocorre o desejo de se diferenciar, que faz parte, talvez principalmente, das sociedades sujeitas a contatos contínuos.

Foi relatado por mim ainda que seria importante identificar que uma mesma sociedade utiliza várias alternativas culturais, e que, portanto, a diversidade não é apenas externa, mas também interna. Nesse sentido, pode-se afirmar que numa sociedade não há cultura no singular, ou seja, pode-se dizer que há culturas.

Nesse momento, identifiquei que iria avançar um pouco mais no assunto realizando o questionamento do que seria cultura popular, pergunta realizada para o lado esquerdo da turma. A resposta foi que se trata de uma cultura do povo.

Então expliquei que para o entendimento do sentido de cultura popular é necessário entender algumas das interpretações sobre tais culturas nas sociedades. Para o entendimento disso, o lado esquerdo da sala leu textos de Renato Ortiz que tratam sobre culturas populares com a finalidade de explicar para o outro lado da sala. Foi pedido ainda que fosse selecionada parte de texto que mais fosse próxima à realidade da comunidade em relação ao palanque de coco, ou seja, foi realizada a pergunta sobre qual dos sentidos apontados nos textos a seguir

seria aquele que mais identificasse o que ocorre no palanque de coco em Pontezinha. Seguem os textos:

Popular significa tradicional, e se identifica com as manifestações culturais das classes populares, que em princípio preservariam uma cultura “milenar”, romanticamente idealizada pelos folcloristas. Dentro dessa perspectiva, o popular é visto como objeto que deve ser conservado em museus, livros e casas de cultura, alimentando o saber nostálgico dos intelectuais tradicionais.

Mas a emergência do pensamento folclórico no Brasil está, como na Europa, também associada à questão nacional, uma vez que as tradições populares encarnam uma visão do que seria o espírito de um povo. (ORTIZ, 2001, p. 160)

Nesse sentido se pode dizer que a cultura popular é um elemento simbólico que permite aos intelectuais tomarem consciência e expressarem a situação periférica da condição do país em que se encontram. Mesmo no interior de um único país, essa relação entre centro *versus* periferia parece se manifestar. (ORTIZ, 2001, p. 161)

No caso da moderna sociedade brasileira, popular se reveste de um outro significado, e se identifica ao que é mais consumido, podendo-se inclusive estabelecer uma hierarquia de popularidade entre diversos produtos ofertados no mercado. Um disco, uma novela, uma peça de teatro, serão considerados populares somente no caso de atingirem um grande público. (ORTIZ, 2001, p. 164)

Após a leitura dos textos, os estudantes do lado esquerdo da sala começaram sua explicação relatando que no início (relativo à citação da página 160) o texto afirma que a cultura popular é o patrimônio de um povo e por isso merece ser preservada. Relataram ainda que na parte relativa à citação da página 161, o texto identifica que “o popular não é dos ricos, é apenas dos pobres”. Em relação à citação da página 164 foi identificado que quanto mais consumido (ou comprado), mais um produto é popular.

Quanto às seleções das partes que mais se aplicam ao coco em Pontezinha, foram diversificadas, mas se pode dizer que houve maior concentração na parte inicial dos textos, particularmente no seguinte ponto: “o popular é visto como objeto que deve ser conservado em museus, livros e casas de cultura, alimentando o saber nostálgico dos intelectuais tradicionais”.

Perguntei o motivo de selecionarem fundamentalmente a parte de texto anteriormente mencionada. A resposta foi que houve uma identificação maior ao que acontece na comunidade em relação ao palanque, pois há uma tentativa de preservar o coco de Pontezinha naquele espaço.

Complementei a explicação realizada pelos estudantes afirmando que a explicação relativa à manutenção da cultura popular no espaço do palanque do coco é algo que tem sua função, mas que pelo fato da sociedade estar em constante alteração, seria de se esperar que a cultura também fosse acompanhando esse movimento. Foi perguntado aos estudantes se eles sabiam o motivo para que isso não ocorra. Não houve respostas. Argumentei que uma explicação possível a partir de Ortiz seria que houve a construção de um interesse político envolvendo a cultura popular, no qual o coco, por exemplo, foi utilizado como elemento de resistência para perpetuação do domínio político local. Isso aconteceu devido a uma perda de poder de influência nacional, criaram-se então os elementos de resistência local. Para finalizar essa argumentação foram realizadas perguntas retóricas. 1 - O coco reflete características sociais locais, mas de quando? 2 - Qual sua intenção na época? 3 - Essa intenção permanece? Pode-se questionar, portanto, sua imutabilidade.

Na aula ainda foi retomada breve abordagem sobre a cultura popular na construção da identidade nacional (voltando a abordar diretamente as citações) e, para isso, na posição hierárquica do centro relacionado à periferia. Nesse ponto se procurou mostrar aos estudantes que de fato existem diferenças entre as culturas mais aceitas pelas elites e pelas classes populares. Trata-se de uma luta ideológica em que o que é popular é alvo de preconceito, tratada no senso comum como “cultura inferior”, mas que, como já vimos, são apenas respostas diferentes.

Retomando ainda a última citação utilizando o autor Ortiz, houve, de modo geral, a minha afirmação de que o sentido de cultura atualmente apresenta relação direta com a questão mercadológica. Tratou-se, nesse sentido, de identificar o consumo como identificador da cultura popular, nesse caso, de massa.

Como parte da finalização da aula perguntou-se novamente aos estudantes o que eles compreendem sobre o que é cultura e cultura popular para verificar seu aprendizado. Quanto ao entendimento sobre cultura, houve unanimidade em relação a argumentar sobre as respostas diferentes e de que as trocas culturais são bastante positivas e que, para isso, é importante não ter preconceito. Quanto à compreensão sobre cultura popular, as respostas inicialmente foram mais variadas, mas eu intervi pedindo que os próprios estudantes selecionassem algumas das melhores alternativas para responder. A partir de então, de modo geral, os mesmos concordaram que uma das melhores maneiras de responder o que seria cultura popular deveria ser interpretar as características sociais de modo atual.

Para a aula seguinte foi combinado que a sala se dividiria em grupos de até 5 pessoas (a turma tem 33 estudantes) e que cada grupo seria responsável por argumentar sobre alguma das principais religiões atuais (a religião foi outro aspecto marcante em Pontezinha, apontado por meio da cartografia social). Um grupo deveria abordar sobre o catolicismo, outro sobre o protestantismo, outro sobre o espiritismo, outro sobre o islamismo, outro sobre judaísmo, outro sobre o hinduísmo e ainda outro sobre o candomblé. Deveria ser uma argumentação rápida de cada grupo, de aproximadamente 5 minutos.

4.4 Aula-debate 4

Box dos principais autores trabalhados na aula-debate 4

Antônio Flávio Pierucci: de acordo com seu Currículo Lattes (*in memoriam*) realizou curso de graduação em filosofia e mestrado em ciências sociais na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Já seu doutorado foi em sociologia na USP, onde exercia a função de professor titular. Seus principais focos de estudo eram: sociologia da religião e teoria sociológica alemã.

Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em:
<<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4783576Z7>>. Acesso em: 03 ago. 2015.

Joanildo Burity: graduou-se em História na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e fez mestrado em ciência política na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Seu doutorado e pós-doutorado foram realizados na Inglaterra, na University of Essex e na University of Westminster, respectivamente. Realiza diversas funções, entre elas a de professor e pesquisador na Fundação Joaquim Nabuco. Alguns de seus focos de estudo são: religião/globalização e religião/política.

Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em:
<<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/vis=apresentar&id=K4785430Z2>>. Acesso em: 03 ago. 2015.

O objetivo dessa aula foi abordar o segundo tema gerador relativo ao aspecto cultural da comunidade, e o tema gerador tratado foi “igrejas”. Para tanto se utilizou de pesquisas realizadas pelos estudantes e de argumentos dos autores Antônio Flávio Pierucci (2005) e Joanildo Burity (1997), que foram trabalhados no sentido de conferir base teórica acerca da diversidade religiosa. Para a aula houve a utilização de anotações realizadas no quadro.

No início da aula se afirmou que o tema levantado “igrejas”, como todos já estavam esperando, levaria ao debate sobre a religiosidade. Nesse momento, então, questionou-se sobre o que seria a religiosidade para eles? A resposta se deu no sentido de identificar a crença que cada um possui.

Em seguida, abordou-se a importância do tema que iria ser dialogado e a consciência dos estudantes sobre o respeito à diversidade religiosa. Isso se fez necessário, pois no final da aula anterior, na distribuição dos que iriam apresentar sobre essa ou aquela religião, houve determinadas reações de maior ou menor aceitação temática por parte dos grupos (o que demonstrou certa intolerância a determinadas crenças).

Para conscientização geral foi escrito no quadro para os estudantes o artigo XVIII da declaração universal dos direitos humanos que afirma em sua essência que há liberdade para qualquer pessoa de consciência, de religião, e de pensamento, e há também a liberdade de mudar e de manifestar sua religião.

Perguntou-se para os estudantes se eles concordavam com o conteúdo escrito no quadro. A resposta foi que sim. Eu então argumentei no sentido de que a tolerância é um exercício, e que parte desse exercício se daria nos diálogos que ocorreriam naquele momento por meio da exposição do conteúdo das pesquisas. Pediu-se para que o primeiro grupo tratasse sobre seu tema, que foi o hinduísmo.

Em linhas gerais a argumentação do grupo se fez na identificação de seu país de origem (Índia) e de suas características gerais, no qual pode se destacar o sistema de castas, a questão dos nascimentos e mortes progressivas e que os hindus cultuam milhares de divindades. Foram apresentados que ainda outros países (além da Índia) como Bangladesh e Malásia apresentam quantidade considerável de hinduístas.

O segundo grupo que apresentou fez a pesquisa sobre o protestantismo. Foram expostas questões sobre o como se deu o surgimento (na reforma protestante contra a Igreja

Católica) e quais foram os personagens de destaque nesse processo, que foram Martinho Lutero (na Alemanha) e João Calvino (na França). A questão da tradução da Bíblia foi caracterizada como ponto importante.

O terceiro grupo tratou sobre o Islamismo. Na apresentação houve a argumentação de que Maomé é considerado o maior profeta e que os muçulmanos, aqueles que praticam o islamismo, creem em apenas um Deus chamado Alá. Algumas de suas práticas também foram apresentadas, como as orações diárias e o jejum.

O quarto grupo apresentou o Candomblé. Houve o relato de que se trata de uma das religiões originadas na África mais importantes no Brasil e em alguns outros países como Portugal, México e Argentina. Houve ainda a afirmação de que essa religião foi proibida por algum tempo no Brasil. Algumas de suas características também foram trabalhadas, como o culto aos Orixás, realizado por diferentes “nações”.

O quinto grupo falou sobre o Judaísmo. Sua apresentação se deu, basicamente, pela identificação na crença do Deus único, de sua influência direta no surgimento do Cristianismo e do Islamismo e na caracterização do grupo judeu mais numeroso, os ortodoxos. Foi declarado também que há um estado judeu, no caso, Israel, onde vive quase metade deles. Outros grupos numerosos residem nos Estados Unidos e Canadá.

O sexto grupo explorou o tema do Espiritismo, no qual se destacou a importância de Allan Kardec (cujo nome original era Hippolyte Rivail) e que obras como “o Livro dos Espíritos” e “o Livro dos Médiuns” foram base para o surgimento da religião. Foi explicado também que o próprio termo espiritismo foi proposto pelo autor. Ações de caridade e de saúde foram colocadas como pontos importantes que podem caracterizar os espíritas.

O sétimo grupo discorreu acerca do Catolicismo. Houve a identificação de que a religião normalmente se refere àqueles que seguem a igreja de Roma, da qual o Papa é a figura principal, mas existem aqueles que se consideram católicos e não seguem o Papa. Entre outras questões, foi relatado que se trata ainda da maior religião do país e que representa mais da metade dos cristãos no mundo inteiro, com mais de um bilhão de seguidores.

Nas apresentações não houve problemas quanto ao desrespeito, sobre o qual se trabalhou com os estudantes para que continuem desse modo em suas vidas, pois como já foi aprendido em outra aula sobre cultura, só se tem a ganhar no respeito à diversidade. Nesse sentido, perguntou-se se houve a identificação, em alguma das pesquisas sobre religião, sobre o desrespeito ou fazer o mal ao próximo. A resposta foi que não. Foi identificado então que

isso pode indicar que a base das religiões não é convergente com a falta de respeito, pelo contrário, seria uma forma de melhorar o indivíduo.

Na sequência da aula se tratou da visão de dois autores que foram trabalhados em relação à diversidade, sendo o primeiro Antônio Flávio Pierucci, que apresenta visão crítica sobre o tratamento dado a uma autoimagem brasileira diversa (para ele exagerada), e o segundo Joanildo Burity, que além de identificar a diversidade existente, fornece subsídios para a inferência de que a pluralidade, para além da questão meramente religiosa, é complexa e diversa.

Relatou-se na aula que, em entrevista no ano de 2005, Pierucci apontou que a noção de diversidade idealizada em uma autoimagem brasileira acerca da presença de uma grande pluralidade religiosa se mostra como uma teoria frágil e sem fundamento. Sua compreensão foi de que é uma irrealidade identificar a progressão da diversidade tendo em vista que a base cristã da sociedade pouco abre margem para diferenças. Para ele, as mudanças constatadas podem ser minimizadas por meio dos números apresentados pelo Censo ao longo dos anos 1940 até o ano 2000, quando as religiões não cristãs saem de 1,9% (em 1940) e chegam a apenas 3,5% de representação entre as religiões no ano 2000 no Brasil.

Em seguida, foi colocado que Burity (1997), outro autor brasileiro, entretanto, opta por uma abordagem bem mais aberta à pluralidade e diversidades religiosas, na qual argumenta que não somente as religiões, mas toda a sociedade (e cada indivíduo) está sujeita a reinterpretções que levam a constantes releituras nos tempos atuais. Pode-se inferir, quanto à questão religiosa, com tudo isso, que o autor concorda com a pluralidade e que há o caminho traçado para uma ainda maior diversidade. Para o autor, a reconstrução das identidades pessoais e das próprias religiões é parte importante desse processo, o que tem relação direta com a política, ou seja, na atuação desses em novos e atuais contextos.

Para finalizar a aula, foi questionado novamente o que seria a religiosidade para os estudantes. A primeira lembrança para responder a essa questão foi a do respeito e de que é necessário permitir a liberdade religiosa. Eu concordei, mas insisti, “então o que seria a religiosidade”? Um estudante então forneceu a resposta que seria uma escolha entre várias alternativas possíveis. Houve concordância geral da turma e, para completar, identifiquei que essa é uma possível definição para religião, mas o que foi dito também pode caracterizar o que é cultura de um modo geral.

4.5 Aula-debate 5

Box dos principais autores trabalhados na aula-debate 5

Ricardo Caldas: de acordo com seu Currículo Lattes realizou curso de graduação e mestrado na UnB, sendo o primeiro em economia e o segundo ciência política. Já seu Ph.D. foi em relações internacionais pela University of Kent at Canterbury. Realizou Pós-Doutorado na Columbia University, no Rockefeller Center of Latin American Studies (Harvard University) e na USP. Trabalha atualmente como professor adjunto IV e diretor na UnB. Seus principais focos de estudo são: políticas públicas, integração regional, acordos internacionais e política cultural.

Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em:
<<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4781138H8>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

Leonardo Avritzer: de acordo com seu Currículo Lattes realizou curso de graduação e mestrado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sendo o primeiro em ciências sociais e o segundo em ciência política. Já seu doutorado foi em sociologia política, pela New School for Social Research. Realizou Pós-Doutorado no Massachusetts Institute of Technology. Trabalha atualmente como professor titular na UFMG, como presidente na Associação Brasileira de Ciência Política e é membro do Conselho Consultivo da International Political Science Association (IPSA). Seus principais focos de estudo estão ligados a democracia ou participação popular na política.

Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em:
<<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4783117U7>>.
Acesso em: 01 ago. 2015.

Nessa aula a intenção foi abordar o tema gerador relativo ao aspecto político da comunidade, e o tema gerador tratado foi “praça”, que levou ao tratamento de dois aspectos

problemáticos. O primeiro aspecto foi relativo a políticas públicas e o segundo a compra de votos (que apareceu como característica presente na comunidade na aula-debate 1). Para tanto, utilizou-se, basicamente, de argumentos dos autores Ricardo Caldas (2013), para tratar sobre políticas públicas, e Leonardo Avritzer (2008), em abordagem mais direcionada a modos de participação política. Como materiais utilizados em sala houve o livro didático “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia” (2013) e o quadro branco.

No início se argumentou que o tema “praça” levaria ao debate sobre política, no qual foi identificado que o tema se mostrou um dos aspectos mais importantes da comunidade, uma vez que várias características, como a própria praça, as vias esburacadas, os esgotos a céu aberto e o posto de saúde em condições precárias são exemplos de políticas públicas (ou falta delas) que se demonstraram por meio da cartografia social.

A partir de então se perguntou para os estudantes o que é e como deve ser exercida a política (sendo essa a pergunta a ser refeita ao final da aula para verificação da aprendizagem). Não se soube responder quanto ao que é a política, mas quanto a como deve ser exercida a manifestação, essa questão foi relacionada ao não roubo, e para tanto houve até citações de alguns políticos.

Para responder sobre o que é a política, argumentei que se faz necessário entender primeiramente o significado da palavra, para isso foi consultado o livro didático “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia” (CALDAS *apud* BOMENY; FREIRE-MEDEIROS; EMERIQUE; O'DONNELL, 2013, p. 55).

A partir da leitura, então, identifiquei que a origem da palavra é do grego *politikos*, que se refere ao governo, o qual pode ser relativo a um estado ou a uma cidade. Um estudante perguntou então se “fazer política seria o ato de governar”. Respondi que também, mas que nos dias de hoje o fazer política é algo mais complexo, que tem implicações até em sua forma de falar ou de se comportar, uma vez que determinadas atitudes revelam suas concepções políticas.

Foi relatado então que não adianta dizer que não se quer fazer política ou não se importa com isso, pois fazer política está ligado a nossas atitudes diárias, ao modo como nos informamos ou se fazemos isso, a postura que tomamos frente às situações etc. Em outras palavras, a política está intimamente ligada à questão da cidadania.

Questionou-se aos estudantes se eles entendem o que é cidadania. Não houve respostas. Para essa questão a minha argumentação foi baseada na concepção de Thomas

Marshall (1967), que entre outros aspectos trata da questão da responsabilidade codependente, em que cada um necessita realizar sua parcela contributiva e deve esperar também a colaboração do outro. Foi relatado ainda que, portanto, a cidadania é um processo de desenvolvimento em que todos participam, e que desse modo fica clara sua vinculação à política, pois se trata de construção conjunta. De modo mais claro, poderia ser afirmado que participação e cidadania (que de tão relacionados podem se confundir) são palavras que devem andar juntas na vida de cada um no exercício da política. Foi pedido que os estudantes anotassem essa reflexão, pois foi utilizada ênfase para essa parte do conteúdo.

Foi perguntado aos estudantes se eles possuíam lembrança do relato realizado em alguma das aulas anteriores acerca da compra de votos. A resposta foi positiva. Identifiquei que quando isso ocorre é um forte indicativo de que a consciência cidadã, nesse aspecto, não está fundamentada para as pessoas que fazem isso na comunidade. Isso, ao contrário do que essas pessoas pensam, ou seja, de que estariam se beneficiando, proporciona prejuízos para elas próprias. Optou-se nesse momento por fornecer exemplo prático: será que a falta de uma praça adequada ao lazer, ou uma via que não seja esburacada, ou ainda um posto de saúde com boas condições não afetam também as pessoas que vendem seus votos aqui na comunidade? É fato que quando se realiza algo como isso “se dá um tiro no próprio pé”. Um estudante, entretanto, interveio dizendo que, na verdade, trata-se de “sair metralhando o pé de todo mundo”. Com essa argumentação entendi que o conhecimento acerca da importância do desenvolvimento da cidadania, efetivada por meio da não venda de votos, havia sido compreendida.

Em sequência, questioneei acerca de como, além da não venda de votos, pode-se buscar o melhor atendimento público na comunidade. A resposta dos estudantes foi que isso é possível por meio dos protestos. Concordei, mas identifiquei que isso é possível de ser realizado ainda por outros meios, como o acompanhamento das ações de políticos, e a pressão para maior participação da população na tomada de decisões ao seu interesse.

Para tanto, identifiquei que seria importante naquele momento entender o que são as políticas públicas. Os argumentos para isso foram baseados em texto da leitura complementar (cap. 4, p. 64) do mesmo livro didático utilizado anteriormente. Perguntou-se do conhecimento dos estudantes acerca de políticas públicas. A resposta de um estudante é que seriam as políticas para o povo. Concordei e disse que são as ações do governo para a sociedade, mas que a sociedade é plural e possui vários interesses que podem, muitas vezes, ser divergentes. A luta pelas ações que sejam mais interessantes para este ou aquele segmento

é, portanto, objeto de disputas. Quem disputa isso são, por exemplo, os sindicatos, as associações de moradores e as ONGs. Foi identificado que os estudantes também exercem pressão pelos seus interesses, um exemplo prático ocorrido em 2015 aconteceu em relação ao transporte gratuito para estudantes de escolas públicas do estado que moram e estudam na região metropolitana do Recife e também estudantes da Universidade de Pernambuco (UPE) que entraram na universidade por meio das cotas. As diferentes pressões ao governo, nesse sentido, não podem ser entendidas como negativas, pois são frutos da diversidade de aspirações políticas, sociais, econômicas ou culturais (CALDAS *apud* BOMENY; FREIRE-MEDEIROS; EMERIQUE; O'DONNELL, 2013).

Em sequência foi frisada a questão da importância do voto consciente como amplo mecanismo positivo de participação, talvez o principal. Nesse sentido ainda foram identificadas outras opções do exercer atividade político-cidadã. Foram apresentadas as alternativas dadas pelo autor Leonardo Avritzer (2008), que foram escritas no quadro de modo a identificar como, baseado na experiência de algumas cidades do Brasil (Porto Alegre, São Paulo, Belo Horizonte e Salvador), pode-se participar de modo mais ou menos efetivo junto ao poder público na tomada de decisões. Foram apresentadas três opções: o plano diretor municipal, o conselho de políticas e o orçamento participativo. Dessas três, segundo o autor, a menos efetiva é o plano diretor, e a mais efetiva é o orçamento participativo, por esse motivo irá se aprofundar um pouco mais em sua explicação. Foi enfatizado que uma forma de participação, entretanto, não exclui a outra.

Foi perguntado se alguém entende o que é alguma dessas três opções. Os estudantes não souberam responder. A partir de então comecei a identificar cada uma delas. Afirmar que o orçamento participativo, como o próprio nome dá a entender, é a participação da população no orçamento. Mas que orçamento? Da prefeitura, ou seja, é a identificação das prioridades de investimentos pela população para o orçamento da prefeitura a cada ano.

Em informação obtida por meio do *site* da prefeitura, para a questão do orçamento participativo, foi afirmado por mim que o município do Cabo de Santo Agostinho em meados de 2015, ao menos parcialmente, já havia realizado a formação para o ano de 2016 do Conselho de Desenvolvimento Local (CDL). Tal conselho corresponde a um grupo menor (visando o debate e o acompanhamento os investimentos municipais) que se une a outros grupos para, junto com o governo, pensar e aplicar o orçamento municipal.

Na sala de aula foram expostos os nomes de alguns dos representantes que foram eleitos da regional 3 (em que a comunidade de Pontezinha está incluída, junto com o distrito de Ponte dos Carvalhos). Foi dito que se os estudantes tivessem possibilidade, poderiam procurá-los para propor algo ou simplesmente saber como é, na prática, essa função. Então argumentei: “quem sabe até teremos em breve algum representante da comunidade aqui da sala”. Houve então reação, um estudante relatou até que seria o presidente. Concordando eu disse: “por que não? Quem sabe? De onde veio o Lula?”. Ainda foi indicado para os estudantes que para encontrar na internet mais informações sobre o orçamento participativo no município basta colocar no *site* de buscas *Google* as seguintes palavras: orçamento participativo regional 3 cabo de santo Agostinho. Basta então clicar na segunda opção (trata-se da seguinte matéria publicada: Orçamento Participativo inicia formação de CDL na Regional 3).

Então, discorri brevemente sobre o conselho de políticas, que tem muitas funções, entre elas propor e fiscalizar políticas públicas em sua área de atuação. Por meio do *site* da prefeitura é possível verificar que no município do Cabo de Santo Agostinho alguns exemplos de conselhos são o da mulher, o da saúde, o da igualdade racial e o de educação. Foi relatado aos estudantes que para encontrar mais informações bastava colocar no mesmo *site* de buscas as seguintes palavras: conselhos Cabo de Santo Agostinho. Basta então clicar na primeira opção (trata-se da página com o seguinte tema: conselhos municipais apresentação).

Já em relação ao plano diretor municipal foi relatado que se trata, basicamente, do ordenamento urbano e rural, no qual a população contribui para o planejamento do crescimento do município para um determinado período de tempo (que pode variar). Ainda foi explicado que para o município do Cabo é obrigatório. Uma especificidade para o município é que para realizar o plano diretor um aspecto bastante importante a ser considerado é SUAPE (o maior complexo industrial portuário da região, que está inserido entre os municípios do Cabo e de Ipojuca). Foi identificado que qualquer cidadão pode participar, basta se informar sobre onde e quando serão realizados os fóruns ou audiências públicas acompanhando as publicações no *site* da prefeitura (<http://www.cabo.pe.gov.br/>), pois há constante atualização das atividades realizadas. Em meados de 2015, por exemplo, a página informava que estava sendo realizado um fórum para revisão do plano diretor. Concluindo o desenvolvimento temático a partir de Avritzer, relatei que essas são algumas das formas em que os estudantes podem exercitar sua cidadania por meio da política no município do Cabo de Santo Agostinho.

Para finalizar a aula, questioneei novamente o que é e como deve ser exercida a política. A resposta foi direcionada a questão da participação (claramente isso ocorreu, pois essa foi uma parte da aula anotada por todos), que cada grupo deve lutar por seus interesses e que existem muitas formas de participação.

4.6 Aula-debate 6

Box da principal autora trabalhada na aula-debate 6

Alba Zaluar: de acordo com seu Currículo Lattes concluiu os cursos de graduação e mestrado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sendo o primeiro em ciências sociais e o segundo em antropologia social. cursou doutorado também em antropologia social na USP. Trabalha atualmente como professora visitante no Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IESP/ UERJ). Seus principais focos de estudo são: pobreza urbana, violências, tráfico de drogas, cidadania, juventude, gênero, religiosidade e políticas públicas.

Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em:
<<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4783051D4>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

Nesta aula se utilizou do tema gerador “VLT” que objetivou o direcionamento à temática do crime (especificamente pontos de drogas). Isso aconteceu, pois a partir da cartografia social houve a identificação de que os trilhos do VLT e as áreas próximas a ele são problemáticas em relação a violência para a comunidade, o que influencia de modo negativo principalmente em relação aos crimes cometidos pelo ou em função do tráfico de drogas. Utilizou-se fundamentalmente de argumentos a partir da autora Alba Zaluar (1985) para abordar, entre outros pontos, a questão da causa óbvia do crime não ser a pobreza. Michel Foucault (2009) também foi utilizado, mas em menor proporção, em aspecto relacionado à humanização da punição. Como material utilizado em sala houve a distribuição de cópias de gráfico. O livro didático adotado pela escola subsidiou a articulação entre o conteúdo

(principalmente de Alba Zaluar) e o formato da aula. O tempo de duração da aula foi um pouco mais curto, com isso a abordagem necessitou ser mais objetiva.

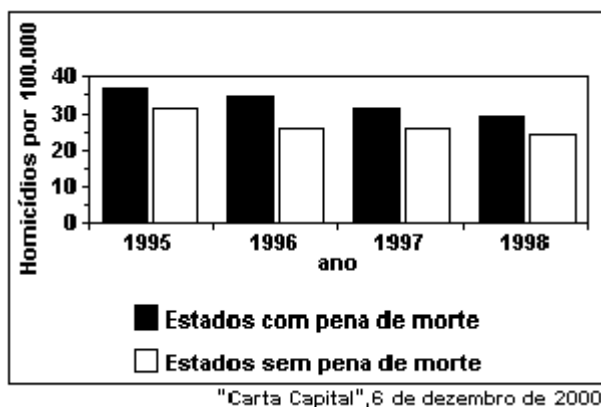
No início da aula se identificou que existem diversas formas de violência, como a doméstica, no trânsito etc. Mas a que será objeto de aprofundamento será a pública, particularmente a vinculada ao crime tráfico de drogas, uma vez que esse aspecto foi caracterizado nas etapas anteriores.

Perguntou-se aos estudantes se eles veem a comunidade como violenta. A resposta foi que sim. Já quanto às perguntas a serem refeitas ao final para verificação da aprendizagem foi questionado sobre o motivo da comunidade ser violenta, qual a solução para isso e qual o seu papel diante de tudo isso. A resposta à primeira pergunta foi relacionada, principalmente, à pobreza. Quanto à segunda, a resposta também variou, mas em todas as opiniões relatadas havia o uso de mais violência como, por exemplo, a questão da pena de morte. Quanto à terceira foi identificado pelos estudantes que a função deles seria defender que fossem realizadas as punições mais graves, pois somente assim se conseguiria fornecer mais segurança à população.

Argumentou-se então que de acordo com Michel Foucault (2009) houve ao longo dos últimos 200 anos (aproximadamente) um processo de humanização do sistema judiciário, pois antes as penas eram extremamente rígidas e ainda assim a violência era um dos principais problemas da sociedade. Ou seja, a mudança que ocorreu na punição no decorrer dos anos visando a melhora tanto do infrator quanto da própria sociedade. Se voltássemos ao que era praticado há algum tempo apenas estaríamos repetindo o erro. A sociedade necessita buscar meios eficazes para a recuperação dos indivíduos e não voltar a formas já superadas de punição.

Em seguida foi distribuída cópia do seguinte gráfico:

Gráfico 4: Pena de morte nos EUA



Fonte: Klickeeducacao, 2001.

Perguntou-se aos estudantes o que eles estavam entendendo sobre o gráfico. Houve então a resposta de que nos estados sem pena de morte há menos crimes. Eu concordei e acrescentei que se trata de uma pesquisa realizada nos Estados Unidos que retrata que entre os anos de 1995 e 1998 (entre os estados que tinham ou não pena de morte naquele país) é possível realizar uma comparação que constata a incapacidade da pena de morte produzir a real diminuição da taxa de homicídios

Após isso, para a abordagem de que a pobreza não é o motivo óbvio da criminalidade, foi questionado a partir do pensamento de Alba Zaluar (1985), se todos ou quase todos os que estavam na sala eram bandidos, “pois se todos nós (inclusive eu) somos pobres, então temos grande propensão a sermos bandidos, não é?”. Houve concordância dos estudantes de que a pobreza não tem relação direta com a criminalidade.

Foi então questionado que se a comunidade apresenta criminalidade e essa não tem relação direta com a pobreza, qual seria a causa? Não houve respostas. Identifiquei que não existe uma causa principal, são vários fatores atuando conjuntamente, tais como a sensação de impunidade, a desigualdade social e a busca por valorização pessoal frente ao seu grupo (prestígio) e pelo poder. Optou-se por aprofundar a questão da valorização pessoal e do poder tendo em vista a inferência da maior efetividade disso considerando os estudantes ao qual o conteúdo era dirigido.

Ainda baseado em texto de Alba Zaluar, para dar início a essa abordagem, foi perguntado aos estudantes sobre porque um jovem da comunidade entra no mundo do crime, seria para comer ou para comprar um sapato da *Nike* ou ter um *Iphone*? Os estudantes

identificaram que seria para ter acesso a esses produtos e não para comer. Questionou-se então para quê se necessita desses produtos, ou seja, por que um jovem sente necessidade de ter essas marcas? A resposta foi que “é para aparecer, para mostrar que pode, que tem”. Então perguntei se isso queria dizer que os jovens da comunidade buscavam frente ao seu grupo prestígio e poder? A resposta confirmou o que se tinha como pressuposto, ou seja, que sim.

Continuou-se a abordagem questionando se existe vantagem na pessoa se envolver com drogas, com roubos, enfim, com a criminalidade. Um estudante colocou que se trata de um “bando de burro”, o que provocou reações favoráveis e desfavoráveis na turma. Posicionei-me dizendo que não se trata de inteligência ou burrice, são as escolhas que cada um faz, pois mesmo uma pessoa muito inteligente pode fazer “coisas erradas”, assim como pessoas não tão inteligentes podem realizar “coisas acertadas”.

Após isso, para a abordagem acerca de qual seria a solução para a criminalidade, identificou-se que isso tinha bastante relação com o que havia sido abordado na aula anterior sobre política, pois a pressão sobre as autoridades deve acontecer, mas para tanto, os espaços de participação devem ser ocupados de modo a demonstrar a gravidade da situação e cobrar soluções.

Nesse ponto também caracterizei que a reflexão e a consciência que estavam sendo realizadas naquele momento seriam passos bastante importantes, pois fariam com que, além de subsidiar a participação política, caso alguma das pessoas próximas aos estudantes pensassem acerca da entrada no mundo do crime, como já foi refletido sobre o assunto, tornasse menos dificultoso obter as respostas mais adequadas e corretas para interferir positivamente.

Para finalizar a aula foram refeitas as seguintes perguntas do início: Qual o motivo da comunidade ser violenta? Qual a solução para isso? E qual o seu papel diante disso?

Quanto à primeira pergunta, a resposta foi que são vários motivos, entre eles a busca pelo reconhecimento e poder. Acrescentei a desigualdade social e a sensação de impunidade. Quanto a segunda e a terceira houve certa mistura de informações entre as respostas, mas se consegui identificar os dois aspectos abordados que foram a conscientização e a cobrança política. Por essa mistura, argumentei que talvez isso indique que a solução e a atuação deles estejam tão próximas que sejam a mesma coisa, ou seja, que a atuação dos estudantes é imprescindível para a diminuição da criminalidade.

5. A REPLICABILIDADE DA PESQUISA

Para que a experiência realizada neste trabalho possa ser utilizada ou replicada em outros contextos, realidades, segue abaixo sugestão de passos que podem ser utilizados pelo professor:

- 1 – Identificação acerca de metodologias para as aulas de sociologia do ensino médio;
- 2 – Pesquisa bibliográfica do professor sobre a realidade da comunidade;
- 3 – Preparação dos estudantes para as aulas de campo;
- 4 – Trabalho em campo com os alunos fazendo uso da cartografia social;
- 5 – Geração de símbolos para a construção de mapa com algumas das principais características da comunidade;
- 6 – Produção de textos pelos estudantes a partir da cartografia social;
- 7 – Construção de temas geradores (temáticas emergentes da comunidade);
- 8 – Levantamento de autores para trabalhar com os temas geradores;
- 9 – Elaboração de boxes informativos dos principais autores a serem utilizados nos debates em sala;
- 10 – Debates em sala, a partir dos temas geradores, utilizando de autores para a interpretação/reinterpretação da realidade.

Os passos correspondem a uma didatização para o professor acerca das linhas gerais a serem seguidas para o aproveitamento facilitado da cartografia em outros contextos. Não se pretende eliminar ou desestimular outros modos de aplicação, pelo contrário, busca-se incentivar propondo alternativa.

A sequência não se trata dos capítulos desta dissertação, pois o foco aqui é a construção de metodologia para subsidiar a criticidade nos estudantes. A utilização pelo

professor em outros contextos é algo, entretanto, que pode ser realizado por meio do uso desse roteiro sugerido.

Quanto ao primeiro passo, que é a identificação de metodologias para as aulas de sociologia do ensino médio, trata-se do centro orientador de todo o restante da pesquisa. Isso ocorre, porque é a partir dos documentos oficiais e de autores que dialoguem com esses documentos que o professor desenvolverá o planejamento subsequente.

Já na pesquisa bibliográfica do professor sobre a realidade da comunidade há uma preparação para o professor sobre o que o espera, uma vez que nem sempre o profissional, muito em questão do tempo disponível, conhece a realidade em que participa como docente. Trata-se, nesse sentido, de uma preparação ao campo, ou seja, uma noção inicial de como é o contexto a ser trabalhado e do estudante que nele está inserido.

Na terceira etapa, como preparação dos estudantes para as aulas de campo, é importante que o professor realize dois passos, a serem aplicados em quantidade de aulas que se julgar necessário. O primeiro diz respeito à orientação cartográfica dos estudantes, na qual os mesmos devem saber se orientar espacialmente de modo a identificar e se localizar dentro do espaço local. Sugere-se que, havendo alguma dificuldade, pode ser solicitada colaboração do professor de geografia.

Já o segundo passo diz respeito ao estímulo para a reflexão dos estudantes sobre os aspectos visuais que mais são importantes no seu contexto. Pode ser um rio, um supermercado etc. É importante também estimulá-los para que quando recebam os mapas, caso isso seja necessário, eles consigam identificar tais características ou outras que ainda não constam, ou ainda, ressaltar pontos que sejam prioritários.

Na etapa seguinte, no trabalho em campo com os alunos fazendo uso da cartografia social, a sensibilidade é uma característica importante que o professor deve possuir, uma vez que aspectos destacados pelos estudantes devem ser percebidos e muitas vezes avaliados pelo profissional, para isso pode-se questionar os estudantes. A sensibilidade utilizada pelo professor pode o levar a ter postura ainda mais ativa, questionando, por exemplo, o porquê não houve destaque a determinadas características. Essa etapa já é, portanto, importante para o estímulo à criticidade dos estudantes.

Em seguida, na geração de simbologias para a construção de mapa com algumas das principais características da comunidade, o professor tem a função de auxiliar os estudantes em tal construção coletiva. O professor, como foi realizado na EDASG por dificuldades no

desenho, pode solicitar que um dos estudantes fique responsável, havendo as devidas orientações pelos próprios estudantes do como devem ser realizados.

A produção de textos pelos estudantes a partir da cartografia social é importante principalmente para que o professor perceba aspectos que ainda não haviam sido detectados como característica na comunidade. Isso ocorre, pois na cartografia são apresentadas as identificações existentes no contexto, mas podem ser ainda despercebidas aquelas não existentes que deveriam ser trabalhadas. Por exemplo, na produção de textos realizada pelos estudantes da EDASG, pode-se destacar a ausência de agências bancárias. Pode-se dizer também que o fato de o estudante poder refletir em sua sala de aula sobre o que se passou ou não na aula de campo é aspecto relevante para se destacar na produção de textos (pois, entre outros fatores, no campo as anotações são mais rápidas). Conclui-se que o professor pode direcionar a percepção dos estudantes para as ausências, no aprofundamento da construção crítica da leitura da realidade.

Com relação à construção de temas geradores o professor necessita identificá-los para embasar as aulas que serão, em sequência, debatidas. Já tendo sido tratada em sala, nesta etapa o professor permite aos estudantes ratificarem a eficácia da pesquisa de campo, mostrando que ela realmente está sendo utilizada dentro do ambiente escolar, trazendo sua realidade para posteriormente ser debatida.

O levantamento de autores para trabalhar com os temas geradores (temáticas emergentes da comunidade) é a etapa seguinte. O professor necessita identificar os autores que mais se adéquam ao que foi levantado nas aulas anteriores. Tais autores devem fornecer explicações mais gerais a serem aplicados ao contexto objeto da pesquisa e suas ideias devem buscar desconstruir o senso comum bastante trazido pelos estudantes, o que, ao menos parcialmente, espera-se ter sido verificado (muitas vezes por comentários despreziosos).

Na elaboração de boxes informativos dos autores selecionados, o professor deve apresentar a ele próprio e ao leitor (caso pretenda que sua pesquisa seja divulgada) as identificações dos principais autores trabalhados, de modo a analisar motivações e tendências produtivas a partir, por exemplo, de sua formação.

Os debates em sala, a partir dos temas geradores (utilizando de autores que subsidiem a interpretação/reinterpretação da realidade), correspondem à finalização de todo o processo. A quantidade de aulas-debate a serem realizadas pelo professor poderá variar bastante pelas

construções e pesquisas realizadas conjuntamente com os estudantes, de modo a abordar os aspectos mais relevantes apontados em etapas anteriores.

As aulas-debate são o espaço onde os autores utilizados ao fornecerem explicações amplas, promovem instrumentalização para o aprofundamento formativo dos estudantes. Nesse sentido, o professor necessita explorar no diálogo, progressivamente a saída de respostas que inicialmente podem tender ao senso comum, para um aprofundamento do conhecimento crítico e emancipador. Para a verificação de tal progressão dos estudantes, pode ser adotada pelo professor a realização de questionamentos similares no início e ao final das aulas. Mesmo que as respostas não sejam divergentes, espera-se que o professor possa perceber que o arsenal crítico para embasamento dessas é mais fundamentado.

Sugere-se ainda ao professor que outras disciplinas também possam se utilizar da cartografia social dentro das práticas escolares. Isso pode ocorrer a tal ponto que haja um projeto interdisciplinar em que para a disciplina de português, por exemplo, exista a análise, a partir da cartografia social, das características do vocabulário local. Para a disciplina de física, podem ser realizados cálculos acerca dos trajetos realizados pela população local. Para a geografia, uma possibilidade é o aprofundamento do estudo sobre as características espaciais ou paisagísticas locais na visão de sua população. Assim, esses exemplos permitem identificar que a cartografia social, além de permitir a ligação entre a realidade do estudante e saberes sociológicos acumulados, pode ser uma alternativa para que exista a circulação dos saberes entre as diferentes ciências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, por meio do levantamento de documentos oficiais, de importantes autores a serem utilizados para tratamento na sociologia, de preparações ao professor e aos estudantes e de aulas em campo e em sala, pode-se identificar que a cartografia social se mostrou como uma metodologia que proporcionaria aprofundamento crítico nas aulas de sociologia do ensino médio da EDASG.

Utilizando da cartografia, a experiência revelou que, baseado no atendimento aos documentos oficiais (tais como os PCN e as OCNEM), as aulas de sociologia podem propiciar aos estudantes instrumentos para indagar ou questionar os processos de sua realidade, posicionando-se de modo a se contextualizar frente aos mais amplos processos sociais. A partir da cartografia, a análise do envolvimento e a relação entre a sociedade e o indivíduo puderam ser objeto de uma “escala” em que por vezes houve um afastamento (sociedade) e noutros momentos uma aproximação (ao indivíduo e seu contexto mais imediato). A sociologia foi utilizada para a compreensão desses fenômenos envolvendo a sociedade e o indivíduo. Para tanto, alguns conceitos sociológicos foram utilizados, os quais puderam ser revelados após a cartografia social nos temas geradores, foram eles: política, economia, crime e cultura.

Nesse sentido, tal utilização nas aulas de sociologia do ensino médio proporcionou aos estudantes avanços na criticidade que subsidiaram novos arranjos interpretativos/reinterpretativos nos mesmos. Isso ocorreu, pois a partir da cartografia social foi aberto um leque de alternativas que poderiam ser exploradas com mais ou menos ênfase. O fato de que não foi possível a identificação de algumas temáticas diretamente na cartografia, foi realizável a partir dela na produção de textos, o que se pode inferir não como aspecto negativo, apenas de complementaridade.

A seleção das temáticas que iriam ser aprofundadas nas aulas-debate ocorreu fundamentalmente pela noção de sua relevância ao contexto, e tal seleção ocorreu diante de uma pedagogia participativa, com os estudantes sempre sendo estimulados a darem suas opiniões e considerações.

A escola, nesse sentido, pôde ser utilizada de modo a contribuir para o aprofundamento da formação crítica-reflexiva dos estudantes, o que se evidenciou pela participação qualificada de muitos desses alunos durante as aulas-debate.

O que no início da aula-debate muitas vezes se mostrava como senso comum transformou-se de modo a proporcionar a reflexão para estimular a reinterpretação. A indagação frente a sua realidade, portanto, já foi uma característica que pôde ser observada em vários estudantes, um ponto importante desenvolvido nas aulas foi o de instrumentalizar, o de capacitar os estudantes para o melhor exercer dessas suas características.

O fato de buscar a realidade dos estudantes (baseado principalmente em Freire) se confirmou como algo estimulante aos mesmos, fazendo com que as aulas fossem bastante participativas e produtivas (dentro das limitações de tempo, principalmente). Infere-se que, transpassando os muros da escola, a comunidade tende a ser afetada positivamente pela ação desses estudantes que apresentam mais capacitadas interpretações e questionamentos. Isso foi possível por meio da cartografia social, e as aulas de sociologia do ensino médio da EDASG, a partir da realidade dos estudantes, puderam ser trabalhadas de modo a subsidiar em suas formações críticas.

Diante de tudo isso, pode-se identificar que a escola, dentro do espaço cabido às aulas de sociologia no ensino médio, na utilização da adaptável metodologia da cartografia social, conseguiu utilizar uma alternativa para seu aprofundamento como espaço pujante ao desenvolvimento e promoção do educando na ação de indagador da realidade enfrentada em sua comunidade frente aos processos da sociedade em geral.

Para finalizar, pode-se identificar que, atendendo aos documentos oficiais, foi possível avançar na formação crítica dos estudantes do ensino médio do 3º ano C da EDASG, o que evidencia o emprego da cartografia social como positivo, de modo em que até mesmo outras disciplinas possam ser beneficiadas interdisciplinarmente por meio da metodologia. Espera-se que essa experiência possa ser utilizada em outras realidades por meio da didatização elaborada ao professor na replicabilidade da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H. (org.). **Cartografias sociais e território**. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ/IPPUR, 2008.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas Ciências Sociais. In: GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANASTASIOU, L. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. C. e ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville, SC: Editora Univille, 2003.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO DA ARQUIDIOCESE DE OLINDA E RECIFE. **Vicariato Cabo ganha Paróquia Nossa Senhora Rainha da Paz**. Disponível em: <<http://www.arquidioceseolindarecife.org/2012/07/vicariato-cabo-ganha-paroquia-nossa-senhora-rainha-da-paz/>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

AVRITZER, L. Instituições Participativas e Desenho Institucional: algumas considerações sobre a variação da participação no Brasil democrático. **Opinião Pública**, vol. 14, n.1. p. 43-64, jun. 2008.

BAUMAN, Z; MAY, T. **Aprendendo a pensar com a Sociologia**. Trad. Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BOMENY, H.; FREIRE-MEDEIROS, B.; EMERIQUE, R. B.; O'DONNELL, J. . **Tempos Modernos, Tempos de Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.

BOURDIEU, P. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** (Parte I – Bases legais). Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** (Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias). Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ciências humanas e suas tecnologias. Sociologia. Brasília: Ministério da Educação, 2006. **Orientações curriculares para o ensino médio**; volume 3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13448&Itemid=>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, pp. 144 a 201. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13448&Itemid=>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Sociologia**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

BURITY, J. A. Cultura e identidade no campo religioso: aproximações a partir do Brasil contemporâneo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, n.9, p. 137-177, 1997.

CALDAS, R. W. (Coord.). Políticas públicas: conceitos e práticas. In: BOMENY, H.; FREIRE-MEDEIROS, B.; EMERIQUE, R. B.; O'DONNELL, J. . **Tempos Modernos, Tempos de Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2013, p. 64-65.

DAGNINO, E. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: MATO, D. (Coord.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil em tiempos de globalización**. Caracas: Faces, Universidad Central de Venezuela, 2004.

DEPARTAMENTO DE PESQUISA DO JORNAL DO COMÉRCIO. **Sinais de crise na Elephant foram deflagrados em 1998.** Disponível em: <http://www2.uol.com.br/JC/_2001/2507/ec2507_3.htm>. Acesso em: 20 jan. 2015.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. **Tragédias na história da Elefante.** Disponível em: <http://www.dpnet.com.br/antiores/1998/01/28/urbana2_2.html>. Acesso em: 28 jul. 2014.

_____. **VLT começa a circular no Cabo de Santo Agostinho no próximo sábado.** Disponível em: <http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/vida-urbana/2012/06/28/interna_vidaurbana,381917/vlt-comeca-a-circular-no-cabo-de-santo-agostinho-no-proximo-sabado.shtml>. Acesso em: 20 jan. 2015.

ECO, U. **Como se faz uma tese em ciências humanas.** Lisboa: Editorial Presença, 2007.

ELIAS, N. **Introdução à Sociologia.** Lisboa: Edições 70, 1999.

ENCICLOPÉDIA NORDESTE. **Hermann Lundgren.** Disponível em: <http://www.onordeste.com/onordeste/enciclopediaNordeste/index.php?titulo=Hermann+Lundgren<r=h&id_perso=6743>. Acesso em: 15 jan. 2015.

FERNANDES, F. **Fundamentos empíricos da explicação sociológica.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **A Sociologia no Brasil.** Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir.** Trad. Raquel Ramalheite. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação: ensaios / Paulo Freire - 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001 (Coleções Questões de Nossa Época; v. 23).**

GALLIANO, A. G. **O método científico: teoria e prática.** São Paulo: Harbra, 1986.

GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Bônus de Desempenho Educacional - BDE.** Disponível em: <<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5913>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

_____. Secretaria de Educação. **Resultado BDE**. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/1210/Metropolitana%20Sul%281%29.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

_____. Secretaria de Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE)**. Disponível em: <<http://siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5912>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

_____. Secretaria de Educação. Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE). **SAEPE 2013 rede estadual os resultados da escola (língua portuguesa)**. Disponível em: <<http://177.47.4.10:8080/resultadosHomol/publico/apresentacaore resultadospage.jsf?idParticipante=28>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

_____. Secretaria de Educação. Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE). **SAEPE 2013 rede estadual os resultados da escola (matemática)**. Disponível em: <<http://177.47.4.10:8080/resultadosHomol/publico/apresentacaore resultadospage.jsf?idParticipante=28>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

HARVEY, D. A liberdade da Cidade. In: Harvey, David; Maricato, Ermínia; Žižek, Slavoj et. al. **Cidades rebeldes: Passe livre e as manifestações que tomaram as ruas no Brasil**. São Paulo: Boitempo Editorial [e-Book], 2013.

_____. **O Novo Imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2003.

HOLANDA, L. C. S. **A pesquisa como ferramenta para o ensino de Sociologia no ensino médio**. 2015. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio), Fundação Joaquim Nabuco. Recife, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010. **Cidades**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=260290>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

_____. Censo Demográfico 2010. In: **Domicílios particulares permanentes, por classes de rendimento nominal mensal domiciliar, segundo os bairros**. BASE DE DADOS DO ESTADO DE PERNAMBUCO. Disponível em: <http://www.bde.pe.gov.br/visualizacao/Visualizacao_formato2.aspx?codFormatacao=1408&CodInformacao=1162&Cod=3>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. Censo Demográfico 2010. In: **Domicílios particulares permanentes por tipo de esgotamento sanitário, segundo os bairros**. BASE DE DADOS DO ESTADO DE PERNAMBUCO. Disponível em: <http://www.bde.pe.gov.br/visualizacao/Visualizacao_formato2.aspx?CodInformacao=950&Cod=3>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. Censo Demográfico 2010. In: **Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por nível de instrução**. BASE DE DADOS DO ESTADO DE PERNAMBUCO. Disponível em: <http://www.bde.pe.gov.br/visualizacao/Visualizacao_formato2.aspx?CodInformacao=1145&Cod=3>. Acesso em: 21 jan. 2015.

_____. Censo Demográfico 2010. In: **População residente por sexo, segundo os bairros**. BASE DE DADOS DO ESTADO DE PERNAMBUCO. Disponível em: <http://www.bde.pe.gov.br/visualizacao/Visualizacao_formato2.aspx?CodInformacao=1167&Cod=3>. Acesso em: 05 jan. 2015.

_____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2012. **Notas técnicas**. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/2012/Volume_Brasil/brasil_notas_tecnicas.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **IDEB – Resultados e Metas**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

_____. In: **Aprendizado dos alunos na escola: com base nos resultados da Prova Brasil 2011, é possível calcular a proporção de alunos com aprendizado adequado à sua etapa escolar**. SITE QEDU. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/89100-escola-desembargador-antonio-da-silva-guimaraes/aprendizado>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

_____. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anesc>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LÉVI-STRAUSS, C. Antropologia estrutural. In: CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

_____. **Raça e história**. Lisboa, Presença, 1952.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MAUSS, M. **Ensaio de sociologia**. Trad. Luiz João Gaio e J. Guinsburg. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

MILLS, C. W. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MOURA, T. **Espiral do ensino: percursos possíveis para a mediação didática de sociologia**. 2015. 193 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio), Fundação Joaquim Nabuco. Recife, 2015.

OLIVEIRA, E. **Geografia política: poder e conflitos territoriais na várzea do mamanguape/PB (Monografia)**. Guarabira: UEPB, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://e25.d32.myftpupload.com/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

ORTIZ, R. O popular e o nacional. In: _____. **A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural**. São Paulo: Brasiliense, 2001, p. 149-181.

PEIRANO, M. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, ano 20, n.42, p. 377-391, 2014.

PIERUCCI, A. F. Entrevista: Antonio Flávio Pierucci. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, n. 222, dez. 2005. Entrevista concedida a Mônica Pileggi. Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br/revista-ch/revista-ch-2005/222/entrevista-antonio-flavio-pierucci>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

PLANEP LTDA PLANEJAMENTO ESTUDOS E PROJETOS. In: **Volume 02 – Relatório de Impacto Ambiental – RIMA**. Agência Estadual de Meio Ambiente de Pernambuco (2008). Disponível em: <http://www.cprh.pe.gov.br/downloads/vol.2_rimaparaportal.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2015.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DO CABO DE SANTO AGOSTINHO. **Conselhos municipais apresentação**. Disponível em: <<http://www.cabo.pe.gov.br/index.php/conselhos-municipais/>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

_____. **Orçamento Participativo inicia formação de CDL na Regional 3**. Disponível em: <<http://www.cabo.pe.gov.br/index.php/orcamento-participativo-inicia-formacao-de-cdl-na-regional-3/>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

ROCHER, G. Evolução e mudança social. In: _____. **Sociologia Geral**. Lisboa, Presença, 1971, p. 83-109.

SANTOS, B. S. “Para uma pedagogia do conflito”. In: FREITAS, A. e MORAES, S. (Orgs.). **Contra o desperdício da experiência**. A pedagogia do conflito revisitada. Porto Alegre: Redes Editora Lda., 2009, p. 15-40.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único a consciência universal. 19. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SARANDY, F. **A Sociologia volta à escola**: um estudo dos manuais de Sociologia para o ensino médio no Brasil. Dissertação de mestrado em Sociologia. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

SAVIANI, D. A Educação Musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. In: XIX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (Belém, 2000). **Anais...**Belém: ABEM, 2000, p. 33-42.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.) **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Escola e Democracia**. 5. ed. São Paulo: Cortez, Autores associados, 1984.

SOUZA, J. **Os batalhadores brasileiros**: nova classe média ou nova classe trabalhadora? Belo Horizonte, EDUFMG, 2012.

SOUZA, J. F. de. **Uma pedagogia da revolução**. A contribuição do governo Arraes (1960-64) à reinvenção da educação brasileira. São Paulo: Cortez/Auts. Associados, 1987.

ZALUAR, A. **A máquina e a revolta.** São Paulo: Brasiliense, 1985.