



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CÉSAR LUCHIARI BARALDI JÚNIOR

**EXPERIÊNCIAS DE ENSINO VOLTADAS PARA A
CONSTRUÇÃO SOCIODRAMÁTICA DO APRENDIZADO DE
CONTEÚDOS DE SOCIOLOGIA BRASILEIRA**

Londrina
2020

CÉSAR LUCHIARI BARALDI JÚNIOR

**EXPERIÊNCIAS DE ENSINO VOLTADAS PARA A
CONSTRUÇÃO SOCIODRAMÁTICA DO APRENDIZADO DE
CONTEÚDOS DE SOCIOLOGIA BRASILEIRA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – Profsocio - da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José de Rezende

Londrina
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

B224 Baraldi Jr, César Luchiari .

Experiências de ensino voltadas para o aprendizado sociodramático de conteúdos de sociologia brasileira / César Luchiari Baraldi Jr. - Londrina, 2020. 230 f.

Orientador: Maria José de Rezende.

Trabalho de conclusão de curso, Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - Profsocio, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Ensino de sociologia; Sociodrama; Sociologia brasileira - Tese. I. Rezende, Maria José de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. III. Título.

CDU 316

CÉSAR LUCHIARI BARALDI JÚNIOR

**EXPERIÊNCIAS DE ENSINO VOLTADAS PARA A
CONSTRUÇÃO SOCIODRAMÁTICA DO APRENDIZADO DE
CONTEÚDOS DE SOCIOLOGIA BRASILEIRA**

Dissertação de mestrado apresentada ao curso de Pós-graduação em Ciências Sociais, Mestrado profissional - Profsocio da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia..

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Maria José de
Rezende
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dra. Adriana Regina de Jesus
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dra. Angélica Lyra de Araújo
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, ____ de _____ de ____.

Dedico este trabalho à minha avó materna Maria Dolores Dutra Branco que, apesar de não dominar a arte das letras, domina e muito a arte da solidariedade e do amor.

À memória de meus avós Francisco Branco, Dorival Baraldi e Neuza Luchiari Baraldi.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha companheira Luciane Patrícia pelo amor, cumplicidade e compreensão, pelo infinito de tudo, essa conquista é tão sua quanto minha meu amor.

Agradeço à minha filha Sofia pelo amor, pela inspiração, pela compreensão e companhia.

Agradeço ao meu filho Francisco pelo amor, pela paciência e compreensão, pelas brincadeiras e conversas, agora acabou, uma etapa.

Agradeço à minha mãe Izabel pela vida, pelo seu amor, pelo exemplo de dignidade e dedicação. Esta conquista é nossa.

Agradeço ao meu pai César Baraldi pela vida, pelo amor, pela confiança de sempre. Essa conquista é nossa.

Agradeço à minha orientadora professora Dra.Maria José de Rezende por ajudar a ampliar as minhas

perspectivas sobre o meu trabalho. Sua colaboração foi fundamental para esta pesquisa. Essa conquista é também sua.

Na figura da professora Dra.Ileizi Luciana Fiorelli Silva, agradeço aos demais professores (as) do programa ProfSocio-UEL pelos ensinamentos.

Agradeço aos colegas de turma pelos estímulos mútuos.

Agradeço aos (as) alunos do ensino médio que participaram desta pesquisa.

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

(Paulo Freire, 1987).

BARALDI JÚNIOR, César Luchiari. **Experiências de ensino voltadas para a construção sociodramática do aprendizado de conteúdos de Sociologia Brasileira**. 2020. 216 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia [Profisocio] Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma possibilidade metodológica para o ensino e para a pesquisa na área de Ensino de Sociologia. Inspirado pelas experiências desenvolvidas por Jacob Moreno, Guerreiro Ramos e Raul Rojas Soriano este trabalho desenvolveu sociodramas com jovens estudantes de uma escola de Londrina-Pr com intuito de compreender a atribuição de sentidos dadas pelos alunos em relação às ideias de Oliveira Vianna (1938; 1939) quando este faz a defesa do autoritarismo no Brasil. Em diálogo com autores como Norbert Elias, Anthony Giddens, Wright Mills e Bernard Charlot, neste trabalho os jovens aparecem enquanto sujeitos sociais, a escola enquanto instância de democratização do saber e o ensino de sociologia enquanto instrumento de promoção de autoconhecimento e conhecimento social. Na forma de uma pesquisa-ação experimental realizada pelo professor na condição de observador participante, estão aqui relatadas e analisadas uma sequência de doze aulas em que os jovens puderam expor, por meio de suas falas, produções textuais e dramatizações, os sentidos que atribuem para o autoritarismo estudado, a prática sociodramática e para suas próprias vivências sociais. Ao final, concluiu-se que as experiências sociodramáticas contribuíram para uma mobilização maior dos estudantes para com os saberes escolares na medida em que possibilitaram aos (às) alunos (as) demonstrarem raciocínios sociológicos, além de oferecerem ao professor pesquisador a chance de compreender aspectos da subjetividade dos (as) estudantes.

Palavras-chave: Metodologia de ensino; Sociodrama; Sociologia brasileira.

BARALDI JÚNIOR, César Luchiari. **Teaching experiences focused on the sociodramatic construction of learning Brazilian Sociology content.** 2020. 216 p. Dissertation (Professional Master in Sociology [Profisocio] Social Sciences) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

This study presents a methodologic possibility for teaching and for research in Teaching of Sociology. Inspired for experiences developed for Jacob Moreno, Guerreiro Ramos and Raul Rojas Soriano, this research has developed sociodramas with young students at school in Londrina Paraná, with the purpose to understand the ascription of sense taken in by students according to ideas by Oliveira Vianna (1938;1939) when this author defends the authoritarianism in Brazil matching with others authors as Anthony Giddens, Wright Mills and Bernard Charlot. In this research effort young students emerge as social subjects. The school come out as a place of democratization of knowledge and teaching of sociology while instrument of promotion as self- knowledge and social knowledge, In a form of experimental research to put in practice which it has done by teacher in condition of observer participant. In this paper are described and analysed a sequency of twelve classes which the srudents can show, by speech, text production, role-playing, and their comphreension about authoritarianism that was studied, the practice sociodramatic and for their own social life experience. Conclude, that this methodologic results sociodramatic added for a bigger mobilization of students for scholarly knowlege as possibility them to reveal different kind of sociologic reasoning, besides to present to researcher teacher the opportunity to understand aspect of students subjectivity.

Key-word - Teaching methodology; Sociodrama; Brazilian sociology

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 CONCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO, A ESCOLA E O ENSINO DE SOCIOLOGIA	17
1.1 SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO.....	17
1.2 OS (AS) JOVENS NA ATUALIDADE	29
1.3 A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO	38
2 OS PRECEDENTES DA EXPERIÊNCIA: OS (AS) ALUNOS (AS), EXPERIÊNCIAS DE DRAMATIZAÇÕES E O SOCIODRAMA	54
2.1 A TURMA, OS (AS) ALUNOS (AS) E OS CONTEÚDOS.....	54
2.1.1 Os Conteúdos Trabalhados Com a Turma Até o Início Das Experiências Aqui Relatadas.....	62
2.2 EXPERIÊNCIAS ANTERIORES: OUTRAS DRAMATIZAÇÕES	66
2.2.1 Oficina Linha de Montagem	71
2.2.2 Oficina Portinari e o Conceito De Trabalho.....	73
2.3 SOCIODRAMA	74
2.3.1 Guerreiro Ramos e o Sociodrama	76
2.3.2 O Sociodrama Real de Raul Rojas Soriano.....	79
3 AS EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA: EM BUSCA DO APERFEIÇOAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO DE SOCIOLOGIA	84
3.1 PRIMEIRA EXPERIÊNCIA (10 DE OUTUBRO DE 2019): LEITURAS E DEBATES DO TEXTO <i>EVOLUÇÃO DO POVO BRASILEIRO</i> (1923; 1938) DE OLIVEIRA VIANNA	84
3.2 SEGUNDA EXPERIÊNCIA (17 DE OUTUBRO DE 2019): CONTINUAÇÃO DAS LEITURAS DE TRECHOS DE <i>EVOLUÇÃO DO POVO BRASILEIRO</i> (1923; 1938)	95
3.3 TERCEIRA EXPERIÊNCIA (21 DE OUTUBRO DE 2019): LEITURAS DE TRECHOS DE <i>IDEALISMO DA CONSTITUIÇÃO</i> (1939) DE OLIVEIRA VIANNA.....	99
3.4 QUARTA EXPERIÊNCIA (24 DE OUTUBRO DE 2019): LEITURAS DE TRECHOS DE <i>O IDEALISMO DA CONSTITUIÇÃO</i> (1939)	105

3.5	QUINTA EXPERIÊNCIA (28 DE OUTUBRO DE 2019): APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO ESCRITO SOBRE AS LEITURAS REALIZADAS	107
3.6	SEXTA EXPERIÊNCIA (31 DE OUTUBRO DE 2019): ALUNOS (AS) RESPONDEM O QUESTIONÁRIO	111
3.7	SÉTIMA EXPERIÊNCIA (04 DE NOVEMBRO DE 2019): ALUNOS (AS) RESPONDEM O QUESTIONÁRIO	113
3.8	OITAVA EXPERIÊNCIA (11 DE NOVEMBRO DE 2019): AULA DA ESTAGIÁRIA E3 COM O TEMA HOMEM CORDIAL, DE SÉRGIO BUARQUE DE HOLANDA	128
3.9	NONA EXPERIÊNCIA (14 DE NOVEMBRO DE 2019): CORREÇÕES CONCEITUAIS E PROPOSTA DE CRIAR PEQUENAS DRAMATIZAÇÕES A PARTIR DAS VIVÊNCIAS DOS (AS) ESTUDANTES	133
3.10	DÉCIMA EXPERIÊNCIA (18 DE NOVEMBRO DE 2019): APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO DE PEQUENAS CENAS DRAMÁTICAS A PARTIR DAS VIVÊNCIAS DOS SUJEITOS	137
3.11	DÉCIMA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA (25 DE NOVEMBRO DE 2019): CONSTRUÇÃO SOCIODRAMÁTICA EM SALA DE AULA	140
3.12	DÉCIMA SEGUNDA EXPERIÊNCIA (28 DE NOVEMBRO DE 2019): AVALIAÇÃO DO SOCIODRAMA	154
3.13	EXPERIÊNCIAS SOCIODRAMÁTICAS EM OUTRAS TURMAS DE ENSINO MÉDIO	166
3.14	ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS	178
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
	REFERÊNCIAS	214

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo compreender experiências de ensino de Sociologia a partir da utilização do sociodrama. Com isso, pretende-se entender as interpretações, as compreensões, a atribuição de sentido e significados construídos por jovens estudantes em relação aos conteúdos do pensamento social brasileiro. Para tanto, serão utilizadas metodologias diversas, como leituras de textos de autores brasileiros, debates, produção textual e o uso do sociodrama em sala de aula. Assim, este trabalho visa, por um lado, compreender o que pensam e como reagem os (as) jovens quando em contato com leituras de Oliveira Vianna e Sérgio Buarque de Holanda, além de fundamentar o uso do sociodrama como método para o ensino de Sociologia.

Assim, este trabalho objetiva oferecer alternativas e possibilidades para o ensino de Sociologia no ensino médio, oferecer opções para professores e alunos (as) compartilharem saberes e vivências no sentido de (re) criarem juntos experiências de entendimento da realidade social em que vivem e possam avaliar conhecimentos e comportamentos sociais. Dividido em três capítulos, este trabalho é, em parte, um relato de experiências que já venho desenvolvendo em minhas aulas e de novas experiências inéditas que aqui busco teorizar. Em certa medida, é um trabalho experimental em que lanço mão de dramatizações, aqui chamadas de sociodramas, enquanto metodologia de ensino.

No primeiro capítulo busco delimitar o que entendo que seja a educação, o ensino de Sociologia, além de definir os (as) jovens do ensino médio. Sobre estes (as) últimos (as), este trabalho se apoia nos trabalhos de Bernard Charlot e Juarez Dayrell. Assim, leva em consideração as experiências vividas pelos (as) estudantes em seus processos de sociabilidades múltiplas¹. Entendidos como fruto destes processos, os (as) jovens são tomados (as) aqui como sujeitos

¹ Além dos diferentes ambientes em que os (as) jovens estabelecem relações sociais, tais como família, escola, vizinhança, Zigmunt Bauman, em *Vida Líquida* (2005), nos mostra que há diferenças entre a sociabilidade que chama de “*off-line*”, caracterizada pelas relações interpessoais reais, face a face, em que os indivíduos se veem impelidos a seguir regras de convivência próprias da vida comunitária e outra sociabilidade emergente, denominada por ele de “*on-line*”, em que os indivíduos não estariam sob as mesmas privações/limites. Apenas como exemplo, poderíamos citar o estabelecimento de amizades. Uma amizade construída virtualmente pode ser desfeita com um clique sem que envolva qualquer sentimento de culpa ou dor. Muito diferente das amizades construídas por meio do convívio diário entre duas pessoas no mundo *off-line*, ou seja, da família, da escola e das vizinhanças, por exemplo.

portadores e construtores de sentido, como personalidades que se posicionam em relação ao mundo de forma a elaborar explicações sobre si e sobre o contexto em que vivem, mas que, ao mesmo tempo, tomados individualmente, não têm controle sobre as estruturas sociais que lhes impõem as condições gerais de sua existência e delineiam os traços gerais de suas individualidades (CHARLOT, 1996, 2000; DAYRELL, 2003).

Além do debate sobre os (as) jovens estudantes, o primeiro capítulo busca situar este trabalho no interior da Sociologia da educação. Sem desconsiderar as críticas realizadas por esta área quanto aos vínculos estreitos entre a educação e a sociedade como um todo, ficando a primeira quase que inteiramente subordinada a segunda como instância de reprodução da ordem social. De diferentes formas, encontramos estas ideias em autores como Pierre Bourdieu (1992), Roger Establich e Christian Baudelot (1988). Todos estes autores nos ajudam a ver os problemas ligados ao ensino formal enquanto agente legitimador das desigualdades sociais.

Todavia, este trabalho segue as trilhas abertas por, Bernard Lahire (2002) e Bernard Charlot (2000, 2013), ao escolherem outras perspectivas que não apenas as das grandes generalizações para abordar a educação e o ensino demonstram que há mais sutilezas e nuances nos processos de ensinar e aprender na escola. Segundo Charlot, (2013), ao generalizar em demasia, a Sociologia da Educação acabou por negligenciar que, por exemplo, alunos(as) oriundos (as) das classes mais populares que eventualmente gostam da escola e dos saberes que ela disponibiliza. Pergunta ele então: O que acontece que alguns indivíduos contrariam as determinações sociais e desafiam a lógica dos condicionamentos sociais?

Estes autores buscaram alternativas de análise para superar o caráter eminentemente reprodutivista da educação, da escola e do ensino. Ao mostrarem que, para além das determinações sociais, existem escolhas, desejos e necessidades individuais e coletivas, estes autores demonstraram que é possível que a escola e o ensino atuem de forma a promover o que Michael Young em *Para que sevem as Escolas?* chama de “saber poderoso”²(YOUNG, 2007) ou de forma a

² Michael Young diferencia o “saber dos poderosos” do “saber poderoso”. Sobre o segundo, diz que “esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo”(YOUNG, 2007, p. 8).

minimizar as contradições apontadas por Bernard Charlot em *Relação com o Saber, Formação de Professores e Globalização: questões para a educação hoje* (2005). Portanto, é na procura por alternativas de ensino, por novas relações entre os(as) estudantes, a escola, o saber e os(as) professor(as) que este trabalho busca se inscrever.

Além disso, dedico uma parte do capítulo para apresentar alguns pressupostos da pedagogia histórico-crítica que, também ela, é parte deste trabalho, seja como fundamento para as diretrizes estaduais e para o projeto político da escola em que as experiências se deram, seja por ser ela o ponto de partida teórico que utilizo para pensar todas as outras pedagogias que estão presentes indiretamente neste trabalho.

Na última parte do primeiro capítulo apresento os documentos oficiais para os quais as aulas devem necessariamente apontar. A liberdade do professor encontra-se no Projeto Político Pedagógico (PPP), da escola, nas diretrizes estaduais e na lei nacional que rege a educação e os limites para sua atuação. Apresento o ensino de Sociologia a partir dos parâmetros e orientações curriculares e das diretrizes estaduais da educação até apresentar o Projeto Político Pedagógico da escola. Para isto, emprego as contribuições de autores como Nelson Tomazi, IleizeFioreli Silva, Carolina Casão e Cristiane Quintero. Ainda que este debate esteja, hoje, um tanto desatualizado em função da promulgação da nova base nacional para ensino médio, no Paraná, no entanto, ainda prevalecem as diretrizes estaduais da educação, documento este que oferece fundamentação legal para o Projeto Político Pedagógico da escola e que achei por bem manter aqui estes debates que compõem organicamente este trabalho e para os quais esta experiência foi pensada originalmente. É um marcador temporal.

Como fundamentação teórica para debater o ensino de Sociologia este trabalho se apoia em autores como Florestan Fernandes, IleiziLuciana Fiorelli Silva, Norbert Elias, Anthony Giddens e Charles Wright Mills. Destes extraiu-se duas ideias básicas: a disciplina de Sociologia deve oferecer conhecimentos sociológicos aos (às) alunos (as) e também, na mesma medida, deve oportunizar que os mesmos (as) desenvolvam habilidades sociológicas para pensar suas próprias vidas e as dos outros. A sociologia, ao falar da sociedade, fala na realidade de nós próprios e deve possibilitar aos (as) alunos (as) desenvolverem autoconsciência social, ou seja, devem ser capazes de se localizarem na história mais ampla de que são

participantes e devem, ao mesmo tempo, ser capazes de se verem como seres únicos, diferentes de todos os outros.

O segundo capítulo começa com a apresentação que faço da turma, dos (as) alunos e dos conteúdos que foram desenvolvidos por mim numa classe de segundo ano do ensino médio noturno. Busco apresentar os (as) jovens estudantes a partir de observações feitas ao longo do ano em contato com eles (as). Quem são, os seus perfis enquanto alunos (as), como se comportam em sala são algumas das perguntas que busco responder nesta parte do trabalho. Apesar de ter desenvolvido experiências sociodramáticas em outras turmas, optei por detalhar as características desta e dos (as) alunos (as) que a compõe como uma forma de mostrar que, antes de serem vistos na condição de estudantes, em certo nível, os (as) jovens devem ser encarados (as) como seres únicos, portadores de histórias de vidas e sonhos.

Também compõe o segundo capítulo um relato que faço sobre a trajetória que me levou a experimentar as técnicas sociodramáticas em sala de aula. Quais experiências e leituras estão na base deste trabalho? Autores como Jacob Moreno (1975), Guerreiro Ramos (2003), Raul Rojas Soriano servem de fundamentação teórica e de exemplos práticos para esta pesquisa. Além disso, ao final do capítulo, apresento algumas experiências de ensino que venho desenvolvendo com os (as) alunos há algum tempo e que têm se mostrado capazes de ensinar Sociologia a um número maior de jovens estudantes do ensino médio. Como digo no corpo do texto, são os antecedentes da experiência, sua história senão por completo, ao menos como a vejo.

Nesta parte do trabalho justifico também a escolha do tema que foi problematizado com os (as) alunos (as): o autoritarismo brasileiro e porque, para este trabalhar este em sala, optei por Oliveira Vianna (1938; 1939) e Sérgio Buarque de Holanda (1995). Assim, este trabalho é também uma busca de minha parte, como professor, de melhor conhecer a Sociologia Brasileira e experimentar novos caminhos complementares a outros tantos e, talvez, mais adequadas para ensinar os (as) jovens do ensino médio. Como se verá, o uso didático do sociodrama voltado para o ensino de Sociologia Brasileira mostrou-se apropriado por alguns motivos. Um deles foi ter trazido para a sala de aula experiências de vida dos (as) jovens estudantes. Como diz Paulo Freire, o professor também aprende ao ensinar (FREIRE, 1987), e o sociodrama teve essa importância, pois ao trazer aspectos da

vida dos estudantes para a sala de aula, eu aprendi com os (as) alunos (as) talvez mais do que os (as) ensinei.

Ainda no segundo capítulo, apresento o sociodrama e algumas experiências dele derivadas. Além de Jacob Moreno, dialogo com Guerreiro Ramos e Raul Rojas Soriano, ambos experimentaram o sociodrama como método de intervenção social. Estes autores fornecem a este trabalho a fundamentação teórica, exemplos práticos e intencionalidades com as quais busco localizar teoricamente as experiências de ensino aqui desenvolvidas. Estabeleço comparações entre os diferentes usos que estes autores fizeram em suas experiências sociodramáticas com vista a elucidar as minhas próprias experiências com os (as) alunos (as).

O sociodrama, qual aparece neste trabalho como experiência de ensino, completará, dentro em breve, 100 anos desde que Moreno o criou. De lá pra cá, sua utilização extrapolou os limites dos consultórios psicanalíticos e passou a ser usado em diferentes áreas das relações humanas. Neste trabalho ele aparecerá como experiência de ensino voltado para o aprendizado de conteúdos de Sociologia Brasileira, mas também como meio de pesquisa social, na medida em que, através dele, pretende-se compreender a atribuição de sentido dado pelos (as) alunos (as) sobre o tema autoritarismo. Veremos adiante que além de ajudar no ensino de Sociologia tornando os conteúdos sociológicos mais próximos das vivências dos (as) alunos (as), ele também nos oferecerá possibilidades de análises sobre estas próprias vivências dos (as) jovens estudantes para além dos muros da escola no que se refere à temática do autoritarismo no Brasil.

No terceiro capítulo apresento as experiências que realizei com estudantes do ensino médio de quatro turmas diferentes, mas com maior detalhe, dedico neste trabalho especial atenção para o relato das experiências que foram realizadas no segundo ano noturno. Um detalhe importante: como o ensino noturno na escola em que as experiências foram desenvolvidas está em processo de cessação, esta será a última turma de ensino médio desse período da escola. Depois de mais de quarenta e cinco anos de oferta de ensino para alunos (as) que trabalham durante o dia, 2021 será o primeiro que não haverá aula no período noturno. Assim, este trabalho, que por si já é um registro histórico, o é também por isso.

Relato as experiências de ensino como observador participante, como pesquisador e professor. Aula por aula, num total de 12, exponho como foram

realizadas as experiências didáticas, desde as leituras dos fragmentos de textos dos autores brasileiros trazidos à baila, Oliveira Vianna e Sérgio Buarque de Holanda, até os sentidos atribuídos pelos (as) alunos (as) às experiências sociodramáticas por mim sugeridas e por eles (as) realizadas, passando pelos diálogos com os autores do pensamento social brasileiro.

Uma sequência de 12 aulas será exposta por mim conforme eu as vivenciei. Tentei ser o mais fidedigno possível ao descrever as minhas aulas e a forma como desenvolvi os conteúdos e as experiências sociodramáticas. Se, como diz Charlot (2005), os professores “normais”, de carne e osso, são muitas vezes silenciados, resolvi mostrar um pouco as relações reais de sala de aula, as angústias, medos e incertezas, mas também as coragens, as delícias e os prazeres que cercam o fazer pedagógico de um professor como tantos outros. Além de contribuir para a pesquisa, é também uma forma de homenagear tantos outros professores que se dedicaram muito ao trabalho de ensino.

Com isso, exponho as produções escritas dos (as) alunos (as), respostas dadas por eles (as) após as leituras de trechos de Oliveira Vianna e coletadas através da aplicação de questionário. Também descrevo as falas dos (as) jovens estudantes como as pude captar e esboço análises sobre estas falas e escritas. Digo esboço porque não tive tempo de encontrar todos os elementos teóricos que pudessem melhor explicar estas falas e textos produzidos pelos (as) estudantes tal a riqueza de significados contidos nelas. Os (as) alunos (as) trouxeram em suas falas tantos elementos a serem desenvolvidos nas mais diferentes áreas das Ciências Humanas que certamente eu necessitaria de outra dissertação apenas para dar conta de oferecer pontos de contato entre eles e os conhecimentos acadêmicos.

Apoiado nas ideias de autores como Norbert Elias (1980), Anthony Giddens (2010), Charles Wright Mills (1980) e Zigmunt Bauman (2010), na sequência do trabalho relaciono as experiências sociodramáticas e suas potencialidades para o ensino de Sociologia Brasileira com o que estes autores pensaram sobre as potencialidades da própria Sociologia. Foi muito enriquecedor perceber os pontos de contato entre o sociodrama e a Sociologia. Quando mais eu lia sobre o sociodrama, e não foram tantas leituras assim, (há ainda um grande número de autores e formas de utilização das técnicas sociodramáticas enquanto meio de intervenção social que ainda não pude me apropriar), mais eu reconhecia nele e em suas intencionalidades

o que buscava criar com meus (minhas) alunos (as), ou seja, tipos de autoconsciência social.

Antes de terminar esta introdução e como forma de suprir alguns dos muitos pontos teóricos que faltam a este trabalho, eu gostaria de tecer algumas considerações sobre o mundo mais geral em que os estudantes estão submetidos, assim como todos nós. Todos nós sentimos que a realidade social de hoje não é mesma de que participaram nossos avós. Não é hoje que as pessoas se sentem como se o mundo andasse mais rápido do que nossas pernas e cabeças possam acompanhar. Apoiado nas análises desenvolvidas por Bauman (2004, 2008, 2009, 2010), podemos afirmar que as mudanças com as quais as pessoas passaram desde o surgimento do capitalismo e da modernidade são agora intensificadas ainda mais. Trata-se do que o autor chamou de modernidade líquida (BAUMAN, 2008).

Sabemos que o mundo capitalista e moderno sempre teve por característica as mudanças econômicas, técnicas, sociais, culturais e políticas. Karl Marx no *Manifesto do partido comunista* (2009) já nos dizia que no capitalismo tudo o que é sólido se desmancha no ar. Não só as coisas, mas as ideias e os valores, sendo até aqueles religiosos, são passíveis de desmancharem-se no ar. Seguindo esta tradição crítica, Bauman nos oferece um desconcertante diagnóstico do nosso tempo. Portador de grande lucidez, o autor diz que as transformações mais recentes (de duas ou três décadas para cá) têm acontecido em ritmo e abrangência inéditos.

Apesar deste trabalho propor um diálogo com nosso passado autoritário para encontrar pistas sobre o autoritarismo de hoje, seu caráter pedagógico direciona-o para o futuro. Responde a problemas atuais com vistas a possibilitar aos (as) jovens estudantes refletirem sobre o mundo social de que são partes constitutivas. Acreditamos, assim, que este trabalho cumpre com os postulados de uma educação em e para os Direitos Humanos, tornando o ensino mais acessível a todos os (as) jovens.

1 CONCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO, A ESCOLA E O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Neste capítulo, o objetivo é discutir alguns conceitos com os quais este trabalho e as experiências sociodramáticas nele contidas pressupõem. Assim, debateremos, num primeiro momento, a educação enquanto fenômeno histórico e social, sua funcionalidade e alcances enquanto uma das instâncias responsáveis pela composição de um quadro cultural mais amplo da sociedade. Como a Sociologia tem pensado a educação? Em seguida, tomaremos como foco os (as) jovens estudantes. Como a Sociologia tem definido as juventudes? Quais suas características e em que medida essas juventudes têm sido afetadas em suas sociabilidades pelas novas configurações sociais? Em que medida os jovens são sujeitos sociais? Por fim, veremos como os currículos oficiais têm se constituído e o que sobre eles dizem alguns de seus analistas. Em que medida as diretrizes para o ensino de Sociologia fundamentam as experiências e os conteúdos que serão relatados neste trabalho?

1.1 Sociologia e educação

O objetivo aqui não é traçar um histórico da Sociologia da Educação, mas sim apresentar os debates no interior desta à cerca da problemática que envolve o tema hoje em dia. Vale destacar que os autores selecionados não representam todo o debate que, no interior da Sociologia, se tem feito sobre a escola e a educação. Muitos (as) outros (as) autores (as) têm se dedicado a compreender a dinâmica que envolve a estrutura escolar e a forma como ela se relaciona com a sociedade como um todo. Como esclarece Silva: “a Sociologia da Educação é hoje um campo tão fluído e tão indeterminado que qualquer tentativa de lhe aprender as principais perspectivas de análise e temas de pesquisa torna-se bastante difícil” (SILVA, 1990, p.3).

Prioritariamente, o objetivo aqui é voltado para entender as orientações para as práticas escolares. Neste sentido, interessa extrair definições já formuladas teoricamente à cerca da escola, suas funções e seus objetivos, mas principalmente suas virtualidades e potencialidades. Assim, adentrar o debate da Sociologia da Educação tem aqui uma urgência prática: encontrar apoio teórico para

pensar as práticas de ensino diante da realidade escolar atual numa escola do centro de Londrina.

Importante destacar que a preocupação com a questão educacional, ligada seja à problemática da manutenção da “ordem” social ou, do lado oposto, às questões de mudanças ou dinâmicas sociais, ocupa a Sociologia desde seu início. Durkheim (1978), conhecido como o primeiro grande sociólogo da educação, é um bom exemplo de como a Sociologia, desde seu início colocou a educação como tema central do debate sociológico. Desde Durkheim, e sua concepção de que a educação seria a ação exercida pelas gerações adultas no sentido de preparar os mais novos para a vida social, moldando-lhes o caráter e ensinando-lhes uma profissão (1978), a Sociologia e, principalmente para nossa análise, a Sociologia da Educação, desenvolveram-se muito e multiplicaram-se as tendências teóricas à cerca dos problemas que ligam a educação à sociedade ou vice-versa e como estas se conectam aos indivíduos.

Por diferentes razões históricas que não podemos entrar neste momento por falta de tempo, algumas delas elencadas por Nogueira (1990), foi nas décadas de 60 e 70 que na Sociologia da Educação contemporânea nasceu um modelo explicativo que se tornou referencial: as teorias da reprodução ou, nas palavras de Nogueira, um verdadeiro “paradigma da reprodução”³ (1990, p.49). Saviani (1985), classifica o conjunto destas teorias, em comparação às teorias que classifica como não-críticas⁴, como sendo as teorias crítico-reprodutivistas. O mais influente dentre os sociólogos desse paradigma, Pierre Bourdieu (1930–2002) merece destaque, pois boa parte do que se seguiu a ele, em termos de teorização no campo da Sociologia da Educação, foi em diálogo com suas ideias.

Um dos pontos que diferencia Bourdieu (1992) de outros autores reprodutivistas é a leitura que faz da relação da educação com a sociedade. Bourdieu (1992) opera uma inversão na lógica explicativa que se baseava na ideia de que era a sociedade quem, em última instância, determinava a educação e a escola.

³ Ainda que seja possível dizer que exista um “paradigma da reprodução”, Nogueira (1990) adverte quanto ao fato de que este modelo explicativo, baseado na ideia de que a escola contribui para a reprodução das desigualdades sociais, não forma um corpo unitário de pensamento, tendo, ao contrário, diferentes abordagens teóricas.

⁴ Em *Escola e Democracia* (1985), Saviani diz que, até aquele momento, a educação havia sido abordada de duas formas: As teorias não-críticas: a pedagogia tradicional, a pedagogia da escola nova e a tecnicista. De outro lado, encontravam-se as pedagogias crítico-reprodutivistas. Saviani, diferentemente de Charlot, que dialoga criticamente com Bourdieu, escolhe debater com Althusser, outro expoente das teorias reprodutivistas surgidas nas décadas de 60 e 70 do século passado.

Tanto com Althusser (1980) como com Baudelot e Establet (MEKSENAS, 1988; CHARLOT, 1996), a educação foi vista como sendo fruto das forças sociais, da luta de classes. Ou seja, a explicação para o que a escola é encontra-se fora dela. Assim, a sociedade é quem era vista como sujeito ativo enquanto a escola o objeto sobre o qual é exercida a ação, no caso da reprodução das estruturas sociais mais amplas.

Em *A Reprodução* (1992), no entanto, a explicação se inverte um pouco, pois para Bourdieu e Passeron (1992), já não são tão claras as relações entre sociedade e educação. Para eles, a explicação passa também pelo entendimento de que a educação torna a ser vista como um campo relativamente autônomo no interior da sociedade, uma vez que o sistema educacional como um todo é concebido também como sujeito decisivo no processo de reprodução social e que, dentro dele, desenvolve-se uma lógica que o singulariza em comparação a outras instâncias sociais.

Com Bourdieu (1992), o sistema educacional é visto como principal responsável pela reprodução da desigualdade social, pois é ele quem organizaria e legitimaria a desigualdade social por meio de um processo de violência simbólica em que os (as) alunos (as) das classes populares encontrariam maior dificuldade de obterem sucesso escolar e, conseqüentemente, ascensão social enquanto que, por outro lado, os (as) alunos (as) oriundos das camadas médias e superiores, contariam com uma bagagem cultural, um “habitus”, que os (as) pré-disporiam para aquilo que a escola exige para que tenham sucesso escolar.

Como diz Nogueira (1990), as teorias da reprodução marcaram um período em que predominou o pessimismo ou desencantamento diante das possibilidades da escola e da educação em promover igualdade social, conforme se acreditava nas décadas de 1940, 50 e 1960 do século XX, principalmente na Europa e EUA, quando a educação passou a ser vista como mola propulsora para o desenvolvimento econômico e social e como caminho para que se fosse alcançada maior justiça social. Poderíamos acrescentar que no Brasil aconteceu o mesmo, em alguns casos até mesmo antes do que ocorrera na Europa⁵.

⁵ O caso do ensino de Sociologia na educação básica é um exemplo disso, como nos mostra. pelas mãos dos positivistas brasileiro, o ensino de sociologia teria a função de reformar toda cultural nacional, através de uma educação cívica capaz de introduzir as crianças numa mentalidade condizente às novas condições impostas pela modernização a ser alcançada.

Naquele momento, nos países centrais do capitalismo, as teorias da reprodução, especialmente a de Bourdieu e Passeron, se incumbiram de desmontar o “mito” da educação redentora dos males sociais e revelaram que, no interior mesmo das escolas republicanas, se reproduziam e se reforçariam mecanismos de distinção entre os alunos cujo resultado era a desigualdade social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

No desenvolvimento da Sociologia da Educação contemporânea, mas não só nela, a teoria da reprodução foi revisada em muitos pontos por alguns outros autores. Não exatamente pelo que revelava (CHARLOT, 2013), ou seja, as injunções entre desigualdades sociais e escolas, mas pelo que não foi capaz de captar. Um dos autores que passou a estabelecer um fecundo debate com as ideias de Bourdieu é Charlot (2000, 2002, 2005). Para ele, em que pese as contribuições originais trazidas pela Sociologia da Educação de Bourdieu, fundamentais para a desmontagem do mito da escola redentora e mesmo de ser o ponto de partida para análises no campo de estudo, a visão de conjunto colocada por Bourdieu ignorou a problemática da singularidade dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem e, com isso, se viu incapaz de dar respostas para problemas que envolveriam a sala de aula, as metodologias, as aprendizagens e os sentidos que professores (as) e alunos (as) criam ao se relacionarem, ainda que esta não tenha sido as intenções principais das teorias reprodutivistas, são certamente problemas que afligem os professores e os (as) alunos (as).

Por outro lado, as teorias da reprodução, segundo Young (2007), não conseguiam explicar as lutas históricas empreendidas pelas classes populares para terem acesso às escolas. Neste sentido, Saviani (1983, 1991), por sua vez, ressalta o caráter dialético da relação entre sociedade e educação mostrando que a escola poderia, inclusive, funcionar para a superação da sociedade capitalista ao promover conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade aos despossuídos que compõem as classes desfavorecidas em nossa sociedade.

Charlot (2005), talvez mais pragmaticamente, partindo de uma ontologia ancorada numa concepção complexa do ser humano que tenta reunir Antropologia, Psicologia e Sociologia, por sua vez, dá maior importância aos sentidos que os alunos (as), professores (as) e pais atribuem para e sobre a escola enquanto instância de saber. Preocupado em entender como os indivíduos conhecem o mundo à sua volta, ele introduz a noção de “sujeitos” nas análises

sociológicas sobre a escola, ou seja, Charlot encontra em suas pesquisas indivíduos que atribuem diferentes sentidos às suas ações, alunos (as) que se mobilizam ou não para a escola e para os saberes escolares.

Ao debater as várias lógicas que estão presentes na escola, principalmente a relação com o saber que os sujeitos envolvidos diretamente com ela estabelecem, Charlot torna mais complexas as generalizações sociológicas das correntes reprodutivistas. Às vezes complementando e em outras vezes se contrapondo às ideias de Bourdieu, Charlot (2005) levanta as seguintes questões: se a escola apenas serve para reproduzir as desigualdades sociais por meio da reprodução do capital cultural, como explicar que alunos (as) oriundos das camadas sociais mais desfavorecidas conseguem obter êxito na escola e sucesso na vida? A escola, vista a partir da relação com o saber, apresenta quais aspectos? Em outras palavras, por que a escola consegue êxito com alguns alunos (as) e não com outros (as)?

Para Charlot (2013) a chave interpretativa para responder as questões que coloca pode ser criada quando se pensa a relação com o saber que os indivíduos têm de empreender para se tornarem humanos. Mais especificamente, para Charlot, para entender o universo escolar é necessário que se entenda a relação que os sujeitos envolvidos, escola, alunos (as), pais, mantém com o saber e conseqüentemente com os saberes escolares. Se, em Bourdieu (1992), a escola assume certo protagonismo na reprodução das desigualdades sociais, em Charlot (2013), os membros que compõem a escola, que lhes dão concretude, enfim, os sujeitos, são vistos como parte fundamental para se entender porque a reprodução acontece e em que medida isso se dá (CHARLOT, 2005).

Em Charlot (1996, 2000), o que é importante salientar são as relações que se estabelecem dentro da escola, estas que ocorrem entre alunos (as) e educadores e de ambos com o saber. A escola, são as pessoas que a compõem, o sentido que atribuem a ela e as práticas que nela realizam. Ainda que sob estruturas sociais que lhes determinam o que fazer, às pessoas sempre cabe fazer ou não fazer algo, com esta ou aquela intenção (GIDDENS, 1986, 2005). Assim, a escola não é vista como algo dado, como uma coisa, independente de quem a leva a adiante ou de quem sobre ela se dedica a pensar ou ainda de quem dela se espera algum resultado. Ao contrário, diz Charlot (2013) que os problemas que afligem a educação e as escolas se dão justamente no descompasso entre o que

pais, alunos (as) e educadores, administradores, empresários e pesquisadores pensam sobre o que a escola deveria ser, quais resultados ela deveria alcançar em comparação com o que ela pode de fato oferecer estando nas condições em que se encontra.

Charlot (2013) percebe que as contradições que permeiam o universo escolar não começam na escola com os professores, nem com os (as) jovens, mas no ambiente cultural e econômico mais amplo da sociedade como um todo, ainda que este ambiente mais amplo, chamado de sociedade, não determine automaticamente e nem completamente os sentidos que os sujeitos dão à escola e ao saber, nem as práticas que dentro da escola são desencadeadas pelos sujeitos que a compõem. Para Charlot (2005), a escola será mais bem compreendida quando se adotar sobre ela uma visão complexa, que seja capaz de, ao mesmo tempo, captar as condições mais gerais da sociedade (sistemas econômicos, políticos e culturais), o entorno imediato que a cerca (pais, bairro, instâncias administrativas) e as relações que dentro dela se estabelecem (professores, alunos (as), pais).

Assim, ao comentar a situação dos professores e da escola até a década de 1950 e 1960, em relação à relativa estabilidade que o professor gozava em sua profissão quando comparado à sua situação atual na sociedade, diz o seguinte em relação aos problemas entre escola e as expectativas sobre ela: “as contradições relativas às escolas, são contradições sociais a respeito das escolas e não contradições da escola” (CHARLOT, 2005. p.95). Mesmo quando pensa sobre a sociedade mais ampla que envolve a escola, Charlot se interessa pelas pessoas, pelos sentidos, pelos significados, enfim, pelos sujeitos.

Neste sentido, diz Charlot (2013) que parte do que a escola é, é fruto da visão que sobre ela é projetada pelos seus membros, que, por sua vez, está ligada às diferentes representações sociais que se formam em cada época sobre o que a escola deve ser e quais as funções no interior da sociedade deve desempenhar. Para a existência de representações sociais sobre a escola, atuam diferentes forças sociais, políticas, econômicas e, principalmente culturais que, em cada época, moldam um tipo particular de visão sobre a educação, com consequência para o estabelecimento de currículos e de formas de se relacionar com o saber.

Charlot (2013), portanto, não ignora o que acontece fora da escola e não é apenas em relação aos (as) alunos (as) e suas famílias, pois, como mencionado acima, percebe as mudanças pelas quais as formas de reprodução de capital, portanto formas de relações sociais desiguais, têm levado à imposição de uma agenda política neoliberal em que o estado tende a tornar precários os serviços públicos, o que tornam precárias as condições de trabalho dos professores, impondo-lhes excesso de horas em sala e exíguas horas de planejamento, baixos salários e escolas com pouca ou nenhuma infraestrutura. Ainda que tenhamos tido melhoras significativas nas últimas três décadas, podendo considerar a constituição cidadã de 1988 como início desse processo de melhora lenta e gradual nos padrões educacionais do país. No fundo, a escola encontra-se na encruzilhada entre o moderno sólido e o moderno líquido. A estrutura é sólida, os papéis são exercidos rigidamente, mantém uma organização hierárquica das funções, mas o mundo e as pessoas são líquidos. Escolas, igrejas, família e a própria televisão são hoje ilhas em meio aos rios líquidos que as cercam por todos os lados (DUBET, 2007; BAUMAN, 2008).

Tudo isso afeta a prática docente que, sem entender direito o que se passa, sente na pele e na alma os impactos de políticas públicas restritivas para o setor (SAVIANI, 1991; LIBÂNEO, 2012; CHARLOT, 2016; FRANCO, 2016). As demandas sociais que recaem sobre a escola, se transformaram ao longo das últimas décadas de forma a desafiar e constranger a forma como tradicionalmente a escola buscou desempenhar suas funções (DUBET, 2006; CHARLOT, 2016; LIBÂNEO, 2012).

No capítulo *Professor, profissional das contradições* (2005), Charlot mostra como algumas contradições afetam sobre maneira a condição dos professores que, em última instância, são os sujeitos responsáveis pelo ensino escolar. Ainda que a aprendizagem dependa dos (as) alunos (as), as críticas e anseios recaem sobre o professor. Este, como sujeito escolar, encontra-se numa encruzilhada. Entre as contradições sociais e econômicas, as contradições em relação às representações sobre a escola e as contradições ligadas às suas condições de trabalho.

Neste sentido, Charlot (2005) entende que parte dos problemas da escola não surge dentro dela, mas das contradições existentes na sociedade como um todo, como as desigualdades sociais, por exemplo, cujo alcance real da escola

em resolver é muito baixo, mas para as quais a sociedade espera que a escola resolva. Por exemplo, é compreensível que uma mãe e trabalhadora espere que a escola ajude sua filha a “mudar de vida”. No entanto, se isso vai acontecer ou não é algo que está para além da capacidade da escola em resolver, pois a geração de empregos e o aumento dos salários, que ajudariam de fato sua filha ter mais chances de “mudar de vida” dependem muito mais das condições econômicas, determinadas quase sempre pelos detentores de capital e pela capacidade dos governos em responder pelas demandas sociais e não apenas dos professores.

Mas não são apenas as mudanças econômicas que têm gerado dúvidas quanto à capacidade da escola em dar resposta para o que se espera dela. Há outras questões que compõem o cenário de mudanças sociais que tem levado à crise esta instituição. Numa perspectiva complementar da adotada por Charlot, que, como vimos, enfatiza a questão da emergência da subjetividade (os sentidos atribuídos pelos sujeitos) das relações escolares, Dubet (2007) mostra que, na França, a escola tem visto seus “muros” sendo derrubados. Em outras palavras, a gama de informação que a sociedade dispõe atualmente e a proeminência dos indivíduos em relação às instituições, retirou da escola a centralidade da instituição escolar em relação aos conhecimentos disponíveis socialmente.

Com isso, parte dos elementos que compunham a visão que se tinha da instituição escolar, que, por sua vez, explicava a relativa harmonia que se encontrava nas escolas de “antigamente” foram destruídos, senão completamente, ao menos se enfraqueceram muito levando a escola e os professores a perderem a posição quase sagrada que ocupavam antes. De lugar quase sagrado, a escola passou a ser identificada como lugar obsoleto que não responde mais às exigências sociais atuais. Os professores, por sua vez, de quase sacerdotes passaram a ter suas posturas, métodos e saberes questionados e tidos como inadequados.

Assim, os pais dizem que a escola piorou, pois, segundo suas interpretações, não se admite que, mesmo frequentando a escola anos a fio, ainda assim seus (as) filhos (as) não “melhoram de vida”. Os empresários passam a criticar a escola, pois, segundo eles, a escola não tem oferecido força de trabalho, “mão de obra” qualificada o suficiente para aumentar seus lucros; os (as) alunos (as), por sua vez, diante de tamanha facilidade de obterem informações em uma sociedade conectada, veem a escola como enfadonha e repetitiva (DUBET, 2007; CHARLOT, 2013; DAYRELL, 2013).

Sobre os professores, mas aqui tomamos a liberdade de estender a análise para as escolas, Charlot (2005) mostra como as representações criadas sobre eles são contraditórias, pois ora são vistos como os heróis da pedagogia, ora como vítimas do sistema, mal pagos para fazer o que devem, apesar das melhoras ocorridas nas últimas duas décadas. Disso resulta que os professores tendem a criar “estratégias de sobrevivência” diante das enormes contradições que permeiam sua profissão e para as quais não se sentem preparados para enfrentar (BAUMAN, 2009). O professor real, normal, nem herói nem vítima, é silenciado. Nestas condições é que Charlot afirma que:

O primeiro objetivo do professor é sobreviver, profissional e psicologicamente, e só a seguir vem os objetivos de formação dos alunos. Quanto mais difíceis as condições de trabalho mais predominam as estratégias de sobrevivência. Avanço a hipótese de que são essas estratégias de sobrevivência, e não uma misteriosa resistência às mudanças, que freiam as tentativas de reforma ou mudanças pedagógicas (CHARLOT, 2005, p.106).

Muitas vezes essa situação não leva ao imobilismo do professor e da escola, mas cria uma ânsia exagerada pela mudança, especialmente em suas metodologias. Como ressalva Libâneo em *O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres* (2012), as políticas educacionais adotadas nos últimos 25 anos criaram um abismo entre dois modelos de educação formal no país em que as escolas públicas tendem a assumir uma função de inclusão que não deveria estar entre suas preocupações primeiras, pois acabam funcionando a partir da lógica do acolhimento, deixando com isso, a questão da transmissão de conhecimentos em segundo plano.

Assim, operam-se mudanças nas práticas educativas mais como uma resposta na linha da estratégia de sobrevivência do que propriamente com a preocupação de ensinar os (as) alunos (as). Por outro lado, a escola voltada para o desenvolvimento de capacidades cognitivas com base no conhecimento acumulado da humanidade fica restrita às particulares, que atendem os (as) alunos (as) de classes médias e altas. Há, segundo Libâneo (2012), uma escola para os mais ricos e uma escola para os pobres. Para ele, a escola deveria estar dotada de condições para que pudesse fazer as duas coisas, ou seja, acolher e ensinar, estar atenta às diferenças, mas sem esvaziar os conteúdos, variar suas práticas metodológicas, mas não no sentido do currículo mínimo.

Nestas condições, Dayrell (2013) destaca que as escolas públicas tendem a não aceitar o que os jovens são e acabam envolvidas num jogo de culpa entre professores, alunos (as), pais e mães. Cada um acreditando que os outros são mais responsáveis pelos problemas de resultados da escola do que eles próprios.

Vale lembrar, neste ponto, que os debates acerca dos resultados e da qualidade da educação têm ocorrido de forma controversa. Ao se dedicarem ao esclarecimento da ideia de qualidade da educação como fenômeno multidimensional, polissêmico e multifatorial, Dourado e Oliveira (2009) mostram como pensam a educação e a escola:

A discussão acerca da qualidade da educação remete à definição do que se entende por educação. Para alguns, ela se restringe às diferentes etapas de escolarização que se apresentam de modo sistemático por meio do sistema escolar. Para outros, a educação deve ser entendida como espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos. Tal concepção vislumbra as possibilidades e os limites interpostos a essa prática e sua relação de subordinação aos macroprocessos sociais e políticos delineados pelas formas de sociabilidade vigentes. Nessa direção, a educação é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações. Com essa compreensão, este estudo situa a escola como espaço institucional de produção e de disseminação, de modo sistemático, do saber historicamente produzido pela humanidade (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203).

Young, em *Para que servem as escolas?* (2007), ao colocar a questão da escola dentro de um viés de luta das camadas populares por melhores condições de vida, define assim o que entende sobre as funções da escola:

Portanto, minha resposta à pergunta “Para que servem as escolas?” É que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e, para adultos, em seus locais de trabalho (YOUNG, 2007, p. 9).

Young (2007), ao debater questões ligadas às funções da escola, considera que esta é fundamentalmente instância de conhecimento. Dentre todas as instituições que existem na sociedade, a escola traz a especificidade de ser responsável pelo conhecimento humano. O conhecimento escolar não se confunde com os conhecimentos imediatos que as pessoas precisam, adquirem e utilizam para resolver os problemas do cotidiano, chamado pelo autor de “conhecimento dependente do contexto” (2007, p.10). Trata-se de um tipo de conhecimento que

está para além do imediatismo e da aplicabilidade instantânea, pois se caracteriza justamente pelo seu caráter universal, social, histórico ou, como classifica a autora, por um conhecimento independente do contexto. Ou seja, a escola seria responsável pelo conhecimento acumulado pela humanidade. No caso da Sociologia, poderíamos arriscar dizer que: quando o aluno apreende o conceito de fato social, por exemplo, ele estará apto a analisar não só seu próprio vínculo social, mas ir além, analisando outros contextos sociais.

O autor não deixa de considerar que este conhecimento de que trata a escola (ou deveria tratar), seu currículo, é fruto de uma multiplicidade de interesses oriundos dos diversos grupos que compõem a sociedade e, nesta condição, o currículo se apresentaria, muitas vezes, contraditório. Desta forma, Young (2007) distingue dois tipos de conhecimentos: o conhecimento dos poderosos e o conhecimento poderoso. Sobre este último, diz que:

Assim, precisamos de outro conceito, no enfoque do currículo, que chamarei de “conhecimento poderoso”. Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornece explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo (YOUNG, 2007, p.8).

Young (2007), assim como Charlot (2018), Libâneo (2012) e também Saviani (2003) definem a escola como instância social em que o conhecimento ocupa (ou deveria ocupar) a posição central. Para além das representações reprodutivistas, estas abordagens apontam para alternativas, para saídas e para os impasses com os quais a escola tem de lidar, uma vez que lhe garante uma identidade: ser responsável pela democratização do saber humano. Ou seja, a escola, mesmo imersa em contradições sociais mais amplas, mesmo sob os ataques dos vários setores da sociedade, mergulhada numa crise existencial e se fazendo algumas vezes dentro de “estratégias de sobrevivência”, ainda assim, se constitui também, contraditoriamente, como fonte de esperança e luta por parte de muitos que esperam participar das benesses da modernidade, esperam ter acesso a bens de consumo, tornar seus filhos melhores, e, até mesmo, renunciarem a isso tudo em nome de um mundo melhor. Enfim, a escola, apesar dos ataques, caracteriza-se por ser espaço para humanização pelo saber, não sendo, porém, como vimos em

Dubete em Charlot, a única instituição responsável por isso atualmente, mas que é, segundo o autor, uma delas.

Aqui vale destacar as reflexões de Saviani (2005) sobre a educação não só devido à base do Programa Político Pedagógico, PPP, da escola e das diretrizes estaduais da educação do Paraná estarem vinculadas a esta linha teórica desenvolvida por ele e, portanto, estruturarem-se com base em suas ideias acerca das funções da escola, mas também pela importância social de seu pensamento para área da educação e da Sociologia da Educação no Brasil. Para este autor, a educação, portadora do conhecimento historicamente acumulado, ganha importância para a construção de uma existência humana mais consciente, principalmente por parte das classes trabalhadoras. A escola só é de fato democrática, segundo Saviani (2005), se for capaz de democratizar os conhecimentos sistematizados.

O Homem, historicamente, existe por meio do trabalho que realiza. O trabalho, por sua vez, é estruturado a partir de uma projeção mental teleológica das ações e, neste sentido, a educação faz parte do momento de antecipação das ideias que se objetivarão na ação, desta forma, o autor entende que a educação pertence ao âmbito não material do trabalho, tendo relação com as ideias, valores, símbolos, hábitos, etc. Assim, “consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e indireta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p. 13).

Desta forma, vinculado às tradições marxistas, Saviani defende que a educação da classe trabalhadora deva ser voltada para a emancipação dos trabalhadores e das trabalhadoras. Isto significa que a escola deve aproximar os (as) alunos (as) dos saberes acumulados historicamente. Propõe Saviani que é necessário restringir a educação escolar a partir de um currículo, definindo-o como: “o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (SAVIANI, 2005, p. 16).

O autor coloca que a nova escola vem desenvolvendo uma inversão de prioridades, porque lhe falta clareza quanto aos objetivos a serem alcançados por ela. Uma das consequências dessa falta de objetividade em relação às funções sociais da escola é a formação de um mercado disputadíssimo por profissionais de várias áreas, como psicólogos, nutricionistas, e ainda incluiremos, profissionais da

segurança, entre outros. Desta forma, Saviani avalia haver a necessidade de repensar a escola com base na escola clássica, sendo clássico entendido como a transmissão e assimilação do conhecimento sistematizado que, por vezes, é feito segundo um currículo nuclear (SAVIANI, 2005). Ainda reitera que a educação escolar deve disponibilizar o conhecimento erudito, pois esse é o conhecimento que parcela da população não tem, os (as) trabalhadores (as), e que esse saber não exclui os saberes populares, uma vez que, os saberes populares e eruditos devem estar ao alcance de todos (SAVIANI, 2005).

Saviani, em *Escola e Democracia* (1983), mostra a importância da escola como instituição voltada à socialização das crianças e jovens. Porém, socializar, neste caso, não apenas no entendimento de preparar para a vida em sociedade no sentido de criar condições para a adaptação dos indivíduos às ideias e valores sociais, mas também de ensinar aos (às) jovens a terem autonomia frente estes valores e ideias sociais, a pensarem as contradições que estão presentes na sociedade.

Assim, podemos interpretar que a escola constitui etapa fundamental da construção de relações sociais que, por sua vez, se fazem, em última instância, por meio do trabalho, que necessita de mediações. A escola se encontra neste âmbito, enquanto mediação entre a atividade fundamental do trabalho e as ideias e os sentidos a ele atribuídos pelas diferentes classes sociais. Numa sociedade de classes, a escola está entre a adaptação dos (as) mais jovens às condições sociais e a negação destas condições por meio da reflexão e dos conhecimentos acumulados historicamente adquiridos pelos alunos (as) na escola.

Para este trabalho, esta noção de educação é fundamental, pois como se tratam de experiências didáticas em que, como veremos mais adiante, as vivências imediatas dos (as) alunos (as) estarão em destaque, tem como norte a ser seguido ou ideal a ser alcançado, a democratização do conhecimento, ou melhor, como diz Young, aquilo que o conhecimento nos permite fazer. Assim, as experiências sociodramáticas como método de ensino de Sociologia carrega uma intencionalidade que é a democratização dos saberes.

1.2 Os (as) jovens na atualidade

O objetivo deste sub capítulo é referenciar a noção que este trabalho adquire na compreensão das juventudes e de sujeitos. Do ponto de vista teórico, esta definição é fundamental neste trabalho, uma vez que, supõe-se aqui que para melhor desempenhar a função de professor é necessário conhecer o público para o qual se destinam as aulas (FREIRE, 1968; SAVIANI, 2012; DAYRELL, 2003, 2013). A importância para nós do conceito de juventudes é, neste sentido, prática, mais do que propriamente teórica. Interessa-nos pensar o jovem enquanto aluno para melhor operacionalizar objetivos pedagógicos. Assim, para os (as) jovens, qual a melhor educação? Nosso objetivo é construir uma noção sobre as condições e situações⁶ reais dos (as) jovens para com os (as) quais iremos desenvolver esta pesquisa.

Definir o conceito de juventude ou de jovem não é tarefa fácil para um sociólogo⁷ hoje em dia. Por um lado, tratam-se de palavras de uso comum que, em qualquer conversa cotidiana, não causam nenhum embaraço às pessoas quanto ao seu sentido ou significado. As pessoas parecem sempre saber algo sobre ser jovem ou sobre a juventude. Uma olhadela por qualquer dicionário encontra-se: pessoa jovem, de pouca idade, que não tem o espírito amadurecido, vigor, saúde, etc.

Por outro lado, é cada vez maior o número de estudos, teses, dissertações e artigos sobre o tema, como bem nos mostra Marília Pontes Sposito (2007) e Troncoso (2016). Em *O Estado da Arte Sobre Juventudes na Pós-graduação Brasileira* (2007), Sposito, ao analisar a produção acadêmica sobre o tema da juventude no período de 1999 a 2006, já nos indicava que, ainda que até aquele momento a temática sobre juventude⁸ estivesse, relativamente a outros temas, ainda em menor número, o que já se tinha de produção na área lhe permitiu afirmar que “se for considerado o conjunto do que já foi produzido nos últimos dez anos, é possível afirmar que a pesquisa sobre juventude no Brasil não pode ser mais

⁶ Tem se tornado comum nos estudos sobre juventude no Brasil a diferenciação entre os conceitos de “condição juvenil”, que enfatiza aspectos generalizadores da condição juvenil, a juventude vista com um todo, ainda que com suas especificidades de classe, gênero e raça, por exemplo; Enquanto o conceito de “situação social” tem designado mais aspectos circunstanciais deste ou daquele grupo de jovens (SPOSITO, 2017).

⁷ Émile Durkheim, em *As regras do método sociológico* já chamava a atenção para a peculiaridade do trabalho do sociólogo que tem de lidar com termos de uso comum, mas usá-los com o máximo de rigor. Para ele, o sociólogo não pode gerar a mínima dúvida do que está tratando em seus estudos e isso começa com a definição mais precisa possível das palavras que utiliza.

⁸ 1427 foi o número de estudos sobre o tema encontrado por Sposito (2009); Troncoso e Oliveira (2016), por sua vez, em *Aspectos do conceito de juventude nas Ciências Humanas e Sociais: análises de teses, dissertações e artigos produzidos de 2007 a 2011*, encontraram mais 189 trabalhos cuja temática era a juventude.

tratada como um dado apenas emergente” (SPOSITO, 2007, p. 15). Desta forma, não sendo uma temática emergente, o tema sobre a juventude encontra-se senão pacificado, ao menos consolidado no meio acadêmico.

Para a tarefa de definir a juventude, escolhemos iniciar pelos termos em que se dão o debate. Os termos jovens ou juventudes designam uma condição social, biológica e psicológica de ser jovem e, ao mesmo tempo, designam representações sociais sobre esta condição (PERALVA, 1997; ABRAMO, 1997; DAYRELL, 2003). Sobre isto, Dayrell, em diálogo com Peralva (1997), nos diz que,

Entendemos, como Peralva (1997), que a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. Se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, e, no seu interior, cada grupo social vai lidar com esse momento e representá-lo (DAYRELL, 2003, p. 41-42).

Portanto, “ser jovem” é ser jovem em um determinado lugar e numa determinada época (BOURDIEU, 1983). A forma como se vive a condição de juventude ou as situações a ela relacionadas dependem da época em que se está, bem como da classe social a que se pertence, além das diferenças de gênero, raça, religião, apenas para ficarmos em marcadores sociais mais salientes que diferenciam uma sociedade ou um grupo de outra sociedade ou de outro grupo dentro de uma mesma sociedade.

Para darmos apenas dois exemplos disso, podemos pensar em quão diferentes são as condições sociais de juventudes de uma jovem que vivia na zona rural no Brasil na época colonial (FREYRE, 1933)⁹ em comparação com as jovens que frequentam nossas escolas hoje em dia. Ou ainda, a vida dos (as) jovens que vivem nas periferias de nossas cidades tendo que trabalhar logo cedo para ajudar nas despesas de casa ou adquirir bens de suas necessidades em comparação com a vida dos (as) jovens de classe média cujos os pais e as mães podem prolongar suas juventudes através dos estudos¹⁰. Estas considerações nos

⁹ Em “Casa Grande e Senzala”, Gilberto Freyre nos oferece uma visão sobre a vida das mulheres negras no período colonial brasileiro, mostrando como, muitas vezes, as escravas “mais bem apessoadas” de acordo com o juízo do senhor de engenho, serviam para tudo, desde trabalhadoras domésticas a amantes de seus senhores. (grifo nosso)

¹⁰ Ainda que enfatizando as questões ligadas às violências sofridas pelos jovens, *Os jovens do Brasil* (WASELFSZ, 2014) mostra as desigualdades sociais que atingem os jovens brasileiros, mostrando diferenças significativas nas condições de classe, gênero, cor, relativos à juventude brasileira.

servem para apanharmos as diversidades de condições com as quais os (as) jovens devem lidar para se constituírem como jovens. No mesmo sentido, estas considerações impedem que se façam generalizações sobre a condição juvenil que desconsiderem estas diferenças.

Em relação às representações sobre os (as) jovens, normalmente os discursos são sobre estes e não discursos dos jovens. É compreensível isto na medida em que são os adultos, via de regra, quem tem maior poder de decisão nas sociedades em geral e são suas falas as que acabam por definir socialmente o que (as) os jovens são ou deveriam ser. Encontramos em Bourdieu (1983) a noção de que a ideia sobre o que os (as) jovens são, em uma determinada época, envolve uma relação social de poder entre quem detém (os adultos) o poder e quem está em vias de tomar este poder para si (os (as) jovens).

Estudando a tematização sobre a juventude no Brasil, Abramo (1997) nos mostra como as representações sobre a juventude ao longo dos últimos 1970 ou 1960 anos e as políticas públicas direcionadas a esta categoria social, foram se constituindo como discursos e ações de adultos, das gerações mais velhas sobre as mais novas numa perspectiva de ajustamento dos (as) jovens á “ordem social”. Analisando a formulação de políticas públicas voltadas especialmente a juventude até a década de 1990, Abramo destaca:

Grosso modo, no entanto, pode-se dizer que a maior parte desses programas está centrada na busca de enfrentamento dos “problemas sociais” que afetam a juventude, [...] tomando os jovens eles próprios como problemas sobre os quais é necessário intervir para salvá-los e reintegrá-los à ordem social (ABRAMO, 1997, p.6).

Em outra passagem a autora nos diz o seguinte:

Todo debate, seminário ou publicação relacionando estes dois termos (juventude e cidadania) traz os temas da prostituição, das drogas, das doenças sexualmente transmissíveis, da gravidez precoce, da violência. As questões elencadas são sempre aquelas que constituem os jovens como problemas (para si e para a sociedade) e nunca, ou quase nunca, questões enunciadas por eles (ABRAMO, 1997, p.6)

A autora mostra como muitas abordagens sobre a juventude foram construídas enfatizando aspectos carregados de negatividade. Em que pese estes estudos terem contribuído para mostrar os problemas sociais relativos aos (às) jovens, a juventude passa a ser retrata principalmente a partir de situações

problemas. Essa forma de ver os (as) jovens como problemas reforça a ideia de que a juventude é algo que precisa ser moldada, controlada, tutelada. Vista como uma categoria geracional que substituirá a atual no “comando” da sociedade e, neste sentido, dará continuidade à própria sociedade, a juventude pode ser encara como um “retrato projetivo da sociedade” (ABRAMO, 1997, p. 29).

Para o “olhar” e a tutela dos “mais velhos”, a juventude é vista como um risco para a continuidade da ordem social. Nesta perspectiva, a juventude passa a ser objeto de análise na medida em que os adultos consideram que a socialização dos (as) jovens esteja falhando na função de prepará-los para a vida adulta. Cria-se uma atmosfera de desconfiança em relação aos (às) jovens, além de caracterizá-la como uma fase de transitoriedade e não como uma etapa no processo de constituição de sujeitos que tem desejos, vontades e capacidade de fazer escolhas por si mesmo.

Juarez Dayrell, analisando a produção acadêmica dos anos 1990, percebe mudanças significativas em relação às abordagens anteriores:

[...] percebi uma tendência na descrição e análise dos grupos (de jovens) em si mesmos, possibilitando o conhecimento da sua realidade cotidiana, a forma como constroem o estilo, os significados que lhe atribuem e o que expressam no contexto de uma sociedade cada vez mais globalizada. Esses estudos muito contribuíram para problematizar a cultura juvenil contemporânea, evidenciando, por meio dela, os anseios e os dilemas vividos pela juventude brasileira (DAYRELL, 2003, p.40).

Apesar de notar os avanços significativos que estes trabalhos trouxeram para o entendimento da problemática sobre da juventude, o autor, no entanto, faz a seguinte ressalva:

Contudo, apesar de suas contribuições, essa produção teórica apresenta uma lacuna. Ao construírem o seu objeto, tais investigações recortam de tal forma a realidade dos jovens que dificultam a sua compreensão como sujeitos, na sua totalidade. Podemos até conhecer o jovem como um rapper ou um funkeiro, mas sabemos muito pouco a respeito do significado dessa identidade no conjunto que, efetivamente, faz com que ele seja o que é naquele momento (DAYRELL, 2003, p. 40).

Com essa crítica de Dayrell aos estudos da década de 1990 sobre a temática e as condições de vida dos jovens, percebemos que o mergulho nos universos juvenis, o conhecimento das aspirações e identidades próprias dos (as)

jovens, não asseguram que se tenha atingido um conhecimento completo da condição dos mesmos na sociedade. Faltava para estas abordagens, o cruzamento das dimensões microsociais com a dimensão mais ampla em que estas identidades juvenis se constituem.

Em que pese os dilemas objetivos que pairam sobre os (as) jovens, tais como a qualidade efetiva da educação, as incertezas sobre seu futuro profissional, as desigualdades sociais que os atingem de forma profunda em suas aspirações e desejos, a violência que acomete principalmente os (as) jovens das periferias, Dayrell, em *O Jovem como Sujeito Social (2003)*, parte de uma postura teórica diferente, pois busca, ao contrário das abordagens anteriores, dar centralidade aos (às) jovens, às suas vivências e aspirações, ouvindo o que eles (as) próprios (as) têm a dizer e como relacionam estes aspectos às condições mais amplas da sociedade.

Em seus estudos sobre os universos juvenis, Dayrell faz uma incursão no mundo da música, especialmente “rappers e funkeiros”, porém adverte: “proponho um olhar sobre os jovens para além dos grupos musicais, buscando compreendê-los como sujeitos sociais que, como tais, constroem um determinado modo de ser jovem” (DAYRELL, 2003, p 1). Ressalva o autor que não buscava analisar especificamente os universos musicais dos (as) jovens, mas entender como, através destes espaços culturais, os (as) jovens encontram situações para se construírem enquanto sujeitos sociais em relação às determinações mais gerais de caráter econômico e social que os cercam.

Para este autor, as especificidades e complexidades que envolvem a questão da juventude não se resumem a entendê-la simplesmente como uma fase de transição para vida adulta, ainda que esta seja uma chave importante para se entender as projeções sociais construídas sobre a juventude e mesmo que, em certo sentido, os (as) próprios (as) jovens deixem transparecer este aspecto quando falam de si mesmos. Isso porque Dayrell (2003) nos mostra que os (as) jovens ou as juventudes devam ser vistos como uma etapa cujo valor não está no futuro, mas no que já são enquanto sujeitos (DAYRELL, 2003).

Cabe ainda ressaltar que Dayrell escolhe usar o termo juventudes no plural para enfatizar as diversidades que as compõem, fruto das diferentes condições sociais e culturais presentes na sociedade e resultado também das

diferenças entre os indivíduos presentes na categoria juventude (DAYRELL, 2003, p.42) assim, resume o que pensa acerca das juventudes:

Dessa discussão, entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona (DAYRELL, 2003, p. 42).

Dessa discussão, percebemos que não se tem uma boa ideia do que seja a juventude e nem seja possível propor políticas eficazes, tais como oferecer um bom ensino formal, a partir apenas de uma abordagem negativista para com os (as) jovens, nem tão pouco com uma abordagem generalizante que perca de vista as sutilezas que fazem com que cada sujeito possa se manifestar de forma diferenciada em relação aos outros. Da mesma forma, a análise sobre a juventude não deve se dar como se os (as) jovens fossem incapazes de pensarem a si mesmo e o mundo que os cerca. Porém, no lado oposto, em que os jovens são apreendidos em seus ambientes específicos sem que, no entanto, se estabeleçam as conexões entre os “mundos juvenis” e a sociedade na qual estes mundos são erigidos. É na junção dos dois que podemos ter uma visão mais realista sobre as juventudes.

O mais importante é reconhecer nos(as) jovens a qualidade de sujeitos que se constroem socialmente em relação com as condições sociais mais amplas em que estão inseridos (as), mas que não lhes determinam totalmente as ações. Este último ponto é encontrado, por exemplo, nas reflexões que Charlot (2005) faz sobre a relação que os indivíduos estabelecem com os saberes escolares. Na mesma linha argumentativa, Lahire (2004) nos mostra que, ainda que as determinações sociais, tais como a classe social a que pertence um indivíduo serem importantes na formação da personalidade dos mais jovens, a categoria classe, por exemplo, não explica tudo sobre os indivíduos, porque as histórias nem sempre cabem nos roteiros sociais, ainda que também não seja possível às pessoas escaparem por completo das estruturas sociais. Lahire (2004) nos apresenta, por meio de suas pesquisas sobre a escrita das pessoas, que os indivíduos produzem, ao escrever, o que chama de “reflexividade” diante de suas condições de existência.

As propostas de investigação de Lahire (2004), conforme se segue, são de grande importância para os estudos educacionais e para este trabalho, pois

apresenta uma possibilidade de se analisar a natureza múltipla das relações entre os indivíduos e as estruturas sociais. Veja que as questões levantadas por Lahire envolvem a figura do “ator”, percebe-se, especialmente, como as questões postas pelo autor estão próximas de muitas indagações comumente levantadas pelos professores no seu dia a dia:

O esboço de uma teoria do ator plural, as reflexões sobre as diferentes formas de reflexividade na ação, sobre as pluralidades das lógicas na ação, sobre as formas da incorporação do social e o lugar da linguagem no estudo da ação, e dos processos de interiorização que propomos, foram elaborados com o cuidado de não conservar um único tipo de ação na cabeça e teorizar por generalização abusiva (LAHIRE, 2002, p. 10-11).

Parece que todos estes problemas colocados por Lahire são também problemas fundamentais do processo de ensino e aprendizagem quando vistos sob a ótica dos (as) alunos (as), ou melhor, sob a ótica de como a escola deveria entendê-los. Pensar os (as) jovens na condição de aluno (as), ainda que em uma estrutura mais ou menos rígida como é a escola, como ator plural que reflete de forma variada, dinâmica, os papéis sociais, no caso, as obrigações escolares, muitas vezes disciplinadoras é uma chave compreensiva importante sobre a qual devem se debruçar os pesquisadores educacionais. Não só os (as) alunos (as) agem e reagem a partir de lógicas múltiplas, como cada um, em separado, pode agir tendo em vista lógicas diversas ao longo do tempo. Por ora, não me parecem incompatíveis entre si as noções de Charlot quanto à constituição do sujeito social em relação à de Lahire de ator plural. Ambos parecem atribuir grande importância aos sentidos das ações dos indivíduos atores.

Do que foi dito até aqui, já nos dá uma noção mais aprofundada do que seja ser jovem, porém, ainda nos resta definir a noção de sujeito social. É neste ponto que as análises de Dayrell se tornam mais originais e revelam sua força teórica para pensarmos as juventudes e os (as) jovens. Acompanhado as reflexões de Bernard Charlot sobre a constituição dos sujeitos, Dayrell a explica da seguinte forma:

Para efeitos desta análise, assumi a definição de Charlot (2000, p. 33 e 51), para quem o sujeito é um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles, além de estar em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos. Ao mesmo tempo, o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que

ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. Para o autor, o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere (DAYRELL, 2013, p. 43).

Ao afirmar que o ser humano se constitui como sujeito singular, Dayrell não está a dizer que ele é isso, independente das condições sociais em que vive, ao contrário, sua condição de singularidade só é possível na relação que estabelece com o mundo que o cerca e nas relações que mantém com outros sujeitos singulares. Portanto, a condição de sujeito de suas próprias histórias não é condição dado fora de um contexto, mas os desejos, as percepções e histórias individuais que tornam todo ser humano um ser singular faz com que tenhamos que perceber que ele é singular e social ao mesmo. É na fusão de sua singularidade com as condições sociais que, concretamente, os (as) jovens se constroem como sujeitos.

Para finalizar, escolhemos este outro trecho sobre a condição de sujeitos dos seres humanos e, em consequência, dos (as) jovens:

Charlot relaciona a noção de sujeito às características que definem a própria condição antropológica que constitui o ser humano, ou seja, o ser que é igual a todos como espécie, igual a alguns como parte de um determinado grupo social e diferente de todos como um ser singular. Nessa perspectiva, o ser humano não é um dado, mas uma construção. A condição humana é vista como um processo, um constante tornar-se por si mesmo, no qual o ser se constitui como sujeito à medida que se constitui como humano, com o desenvolvimento das potencialidades que o caracterizam como espécie (DAYRELL, 2003, p. 43).

Disso resulta que não se deve pensar nos(as) jovens como seres que apenas sofrem a ação externa que lhe é imposta pela sociedade, na medida em que não escolhem o lugar da sociedade em que nascem, mas que esta condição não o impede, como a nenhum de nós, de reinterpretar seu lugar no mundo e direcionar suas ações de acordo com seus desejos próprios¹¹.

¹¹ A relação entre indivíduo e sociedade está presente nos debates sociológicos desde a origem da sociologia. Neste ponto, as ideias de Charlot, estão próximas das ideias de Norbert Elias quando este aponta para o engodo de se pensar indivíduo e sociedade como entidades separadas. Mais próximo à realidade seria entendemos estes dois aspectos, como momentos de uma mesma configuração histórica e social, os jovens como momento, expressão do social.

Para nós, esta ideia será de muita valia quando formos pensar a prática sociodramática voltada à disciplina de Sociologia no ensino médio, pois significará que não basta dizer aos jovens que eles têm de aprender isso ou aquilo, dada suas condições históricas, sem levar em consideração o que estes (as) jovens pensam e quais são seus desejos. É a partir desta definição de juventudes, de jovens, que vamos, mais adiante, propor novas experiências para o ensino de Sociologia.

Antes, porém, cabe ressaltar que partimos da ideia de que a educação e a escola podem e devem difundir saberes capazes de levar os (as) jovens estudantes a refletirem sobre o mundo em que vivem e sobre suas próprias experiências sociais. Com diz Young (2007), já citada acima, a escola pode democratizar o “conhecimento poderoso”, aquele conhecimento que leva a uma mudança de entendimento sobre dada condição social, que promove a reflexão dos (as) jovens estudantes. Diante da discussão realizada neste subcapítulo proporemos uma intervenção pedagógica para o ensino de Sociologia para ensino médio.

1.3 A Sociologia no ensino médio

Segundo Silva (2005), quais seriam os pressupostos teóricos e epistemológicos para a disciplina de Sociologia, quando direcionada para os (as) jovens do ensino médio?

Os pressupostos teóricos e metodológicos para o ensino de sociologia devem ser buscados no acúmulo de elaborações da ciência, ou seja, nesses cento e cinquenta anos (mais ou menos) de construção da sociologia, o volume de pesquisas e teorias produzidas criaram lógicas, formas de pensar os fenômenos sociais que nos informam sobre os modos de pensar sociologicamente. Temas clássicos foram trabalhados por grandes pensadores, que se tornaram clássicos e, que são recorrentes nas pesquisas contemporâneas (SILVA, 2005, p. 2).

Vê-se que há uma posição bem definida quanto às bases epistêmicas para o ensino de Sociologia que é a produção teórica científica elaborada e recorrente no decorrer das reflexões acadêmicas. Lembremos que em 2005 a Sociologia ainda não tinha entrado em definitivo nos currículos escolares enquanto disciplina específica e, portanto, o debate se dava em torno do que e do como ensinar esta ciência aos jovens do ensino médio. Como veremos mais adiante, as

diretrizes e os parâmetros curriculares elaborados após a lei de 2008 que instituem a obrigatoriedade da disciplina, estarão ancorados nestes princípios postos pela autora três anos antes da lei ser aprovada.

Na sequência a autora nos mostra, com a mesma objetividade e clareza, qual seria o papel do professor:

Temos que nos concentrar em duas dimensões da nossa tarefa: o saber acumulado da sociologia e as necessidades contemporâneas da juventude, da escola, do ensino médio e dos fenômenos sociais mais amplos. Do saber acumulado, definimos princípios lógicos do raciocínio e da imaginação sociológica. Das necessidades contemporâneas, definimos modos de ensinar, técnicas de criação de vínculos da sociologia com os alunos. Como a sociologia é uma ciência da modernidade e é relativamente nova em relação às outras, o saber acumulado sobre os mais variados fenômenos sociais é novo, não é de todo superado. Mesmo os estudos dos clássicos, tais como, Durkheim, Marx e Weber, guardam alguma atualidade e vínculos com as necessidades contemporâneas de compreensão da realidade (SILVA, 2005, p. 3).

Apesar dessa clareza acerca dos pressupostos teóricos e do papel que cabe aos professores de Sociologia em nível médio, Silva (2005) nos alerta quanto ao fato de que, nestes 150 anos decorridos das primeiras tentativas de tornar a Sociologia uma ciência, “evidentemente, que há milhares de novos estudos que tentam acompanhar as mudanças rápidas e constantes do mundo moderno e, talvez isso, deixe-nos um pouco ansiosos, quando vamos definir programas, conteúdos e metodologias de ensino” (SILVA, 2005, p. 3). Como vemos, o nó górdio do ensino de Sociologia está em saber quais as necessidades dos jovens e quais as melhores técnicas para aproximá-los do saber sociológico com vistas a que tipo de pessoa e sociedade se almeja construir por meio da ação pedagógica.

Assim, fica claro que é papel dos professores e pesquisadores, selecionar, entre a produção sociológica acumulada historicamente, quais conteúdos serão mais apropriados para serem trabalhados com os (as) alunos (as) do ensino médio, uma vez que seria impossível abarcar toda produção sociológica acumulada historicamente. Este aspecto da disciplina de Sociologia é, de fato, para nós professores, uma fonte de certa angústia na medida em que a Sociologia, assim como as Ciências Humanas como um todo, se dedica a estudar um objeto que não se deixa compreender com facilidade, pois a sociedade, as relações sociais estão em constante transformação, o que leva a elaboração de novas metodologias de pesquisa e, conseqüentemente, novas posturas teóricas frente à realidade

social. Além disso, as portas e janelas pelas quais os cientistas sociais acessam o social são variadas, oriundas de diferentes tradições teóricas.

Isso se torna ainda mais complexo de ser feito na medida em que as mudanças do objeto sociológico levam a mudanças nos sujeitos para os quais se direciona o ensino, ou seja, a mudanças da sociedade correspondem mudanças dos (as) próprios (as) alunos (as). Disso, resulta que ensinar Sociologia é tarefa que requer constante vigilância por parte do professor para se manter atento quanto as mudanças sociais pelas quais passamos todos e que sobre elas tem dito a ciência de base. Na medida em que o ser humano, a história e a cultura apresentam-se como inacabados.

Voltemos ao problema colocado acima relativo à problemática do quê e como ensinar Sociologia aos (às) jovens. Essa questão perpassa este trabalho e é respondida do primeiro ao último capítulo, é essa a questão posta aqui. Ao buscar auxiliar os professores quanto ao que ensinar em Sociologia, Silva, em artigo escrito em 2007, se utiliza das teorizações de Bernstein para nos explicar que o currículo tem vários níveis e contextos. Desde a produção teórica dos conhecimentos científicos a cargo geralmente dos pesquisadores universitários, o saber acumulado pelas Ciências Sociais passa por uma primeira recontextualização oficial, realizada nas instâncias administrativas responsáveis pela elaboração das diretrizes, parâmetros curriculares até a base nacional curricular. Após esta primeira recontextualização oficial, agora já como conteúdos e parâmetros e diretrizes básicos da área ao ensino de sala de aula, os saberes científicos passam a ser recontextualizado nos sistemas estaduais de ensino, depois pela escola em seu PPP, depois pelos professores em sala e, por último, pelas compreensões dos (as) alunos (as).

Desta recontextualização oficial, os currículos chegam às escolas, onde são novamente recontextualizados pelos educadores, que primeiro elaboram o PPP da escola. Depois deste longo percurso de elaboração acadêmica passando pelas recontextualizações oficiais é que os conhecimentos acumulados historicamente e selecionados como relevantes pedagogicamente se transformam em saberes escolares, ou, nas palavras de Young (2000) no “currículo de fato”, que, por sua vez, realimenta o debate acadêmico e assim em diante. Neste processo, algumas agências dispõem de maior poder de decisão e as tensões políticas mais amplas e as demandas econômicas mais imediatas tendem a ter maior influência

nas decisões. É a criação, constituição e reprodução do arbitrário cultural de Bourdieu, ao menos a tentativa de controle sobre ele.

Sobre a forma como normalmente se dá a transferência dos conhecimentos elaborados pelas ciências de referência para as escolas, Silva (2007) resume e aplica as análises de Bernstein da seguinte forma:

Assim, a constituição de uma ciência em disciplina escolar se dá pelos processos de *contextualização*, em que se produzem os conhecimentos e os discursos da disciplina no campo científico/acadêmico, e pelos processos de *recontextualização*, reelaboração dos conhecimentos/textos/discursos nos órgãos oficiais do Estado e destes para as escolas. Nesse processo há deslocamentos de *textos/discursos*, alguns selecionados em detrimento de outros, reformulando-os a partir das questões práticas, que são definidas nas lutas e nos conflitos de interesses presentes no *campo da recontextualização* (SILVA, 2007, p.4, grifos do autor).

Portanto, a rigor, não há uma relação direta e automática entre os saberes acumulados pela Sociologia no âmbito acadêmico e sua aplicabilidade enquanto saberes pedagógicos, senão por meio de processos complexos de ressignificações, interesses e necessidades. A disciplina escolar Sociologia ainda tem um elemento histórico que torna esta relação mais delicada, uma vez que, dada sua intermitência nos currículos escolares (SILVA, 2010; MEUCCI; OLIVEIRA, 2011; MORAES, 2013) não se constituiu uma tradição de pensamento e experiências pedagógicas suficientemente longas para que se formassem consensos sobre sua prática escolar. Moraes (2013) nos mostra que esta situação tem levado o currículo efetivo da disciplina escolar a se constituir como obra quase individual de cada professor em seu ambiente de ensino. Para Moraes (2013), ainda que essa característica fortaleça a postura do professor pesquisador, uma vez que este se vê na necessidade de elaborar seus materiais didáticos com maior liberdade e autonomia, esta não seria a forma ideal para a definição de conteúdos sociológicos a serem trabalhados no ensino médio. Segundo o autor, “cabe ressaltar que em nossa interpretação a elaboração de um currículo nacional comum resolveria os dilemas do ensino de Sociologia” (MORAES, 2007, p. 8) e acrescenta que:

[...] os diversos sentidos que as categorias e teorias sociológicas assumem são trabalhados considerando dentre outros fatores a formação docente e as condições de trabalho postas, ou seja, há um elemento fortemente contingencial que está implicado nesta prática pedagógica (MORAES, 2013, p. 9).

Além disso, devemos lembrar que, como preveem as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* – 2013, a disciplina de Sociologia não tem por objetivo formar sociólogos ou antropólogos ou cientistas políticos, mas capacitar os jovens para que consigam interpretar suas realidades pessoais e históricas com vistas a um processo contínuo de desnaturalização das condições em que vivem. Ou seja, não só os conhecimentos das ciências de referência sofrem deslocamentos quando operacionalizados em sala de aula pelos professores, como esta característica é estimulada, uma vez que caberia ao professor “traduzir” os saberes sociológicos, ou seja, criar estratégias de ensino que capacitem os alunos a pensarem sociologicamente. Todos estes elementos devem ser considerados quando se pensa nos conteúdos e no sentido destes conteúdos quando direcionados ao público escolar.

Neste trabalho, tomaremos como referencial os Parâmetros Curriculares Nacionais, 2002, PCNs+, as Orientações Curriculares Nacionais, 2006, OCNs, as Diretrizes Curriculares Nacionais, 2013, DCNs, e as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná, 2008, DCEs. Não ignoramos a existência dos documentos anteriores com os quais estes dialogam criticamente, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais, 1997, DCN, ou os Parâmetros Curriculares Nacionais, 1999, PCN. Sobre as diferenças entre estes documentos muito já se debateu (SILVA, 2007; CASÃO; QUINTEIRO, 2007; MORAES, 2013; MORAES; TOMAZI, 2004; TOMAZI, 2007). Tão pouco ignoramos a existência da nova BNCC (BRASIL, 2018)¹². Porém, optamos por dialogar com os documentos em que a Sociologia já aparece como disciplina escolar.

A lei nº 11 684/2008, que alterou a lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, tornou a inclusão da Sociologia e da Filosofia como disciplinas obrigatórias para o ensino médio. No entanto, nos PCNs+ de 2002 e nas OCNs de 2006 a Sociologia já figurava como disciplina em separado dentro da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Esse novo arranjo curricular inovava em relação às diretrizes de 1997 e em relação aos PCNs de 1999 quanto ao

¹² Ocorre que a nova base carece de maior aprofundamento teórico em relação a sua aplicabilidade no que tange a interdisciplinaridade nela proposta (VALLE, 2018). Além disso, como este documento reserva autonomia aos sistemas estaduais de ensino quanto à organização de suas propostas curriculares, em nome da prudência, achamos melhor esperar a posição da Secretaria Estadual de Educação quanto à regulamentação da nova base no estado do Paraná. Por estas razões, este trabalho opta por dialogar com os documentos já citados, ou seja, com PCNs (BRASIL, 2006), com as DCNs (BRASIL, 2013) e com as DCEs (BRASIL, 2008).

estabelecimento da Sociologia como disciplina obrigatória no ensino médio. Por outro lado, estes documentos, PCNs+¹³ e OCNs 2006, acabaram se antecipando à lei 11 684/2008.

Por este motivo, cabe lembrar os objetivos gerais a serem alcançados pela área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, antes de, dentro dela, especificar os objetivos da disciplina de Sociologia para o nível médio de ensino. Nos PCNs+ podemos encontrar os seguintes objetivos gerais:

Em termos globais, a área sobre a qual nos detemos aqui, ou seja, a área de Ciências Humanas, tem por objeto amplo o estudo das ações humanas no âmbito das relações sociais, que são construídas entre diferentes indivíduos, grupos, segmentos e classes sociais, bem como as construções intelectuais que estes elaboram nos processos de construção dos conhecimentos que, em cada momento, se mostram necessários para o viver em sociedade, em termos individuais ou coletivos (BRASIL, 2002, p. 24).

Desde objetivo geral, com o qual iremos debater mais adiante, o documento estabelece conceitos estruturantes para a área de Ciências Humanas. Assim, o documento estabelece conteúdos programáticos a partir dos quais os conteúdos de cada disciplina devem se orientar. A partir dos conceitos estruturantes, as disciplinas organizam-se por eixos temáticos específicos. As disciplinas, por sua vez, organizam-se a partir de temas específicos, sendo que para cada eixo temático há outras subdivisões temáticas e, dentro destes, temas específicos (PCNs+, 2002).

Nesta concepção curricular, as disciplinas são vistas como partes fundamentais na organização do conhecimento na área de humanas:

Ainda que as disciplinas não sejam sacrários imutáveis do saber, não haveria nenhum interesse em redefini-las ou fundi-las para objetivos educacionais. É preciso reconhecer o caráter disciplinar do conhecimento e, ao mesmo tempo, orientar e organizar o aprendizado, de forma que cada disciplina, na especificidade de seu ensino, possa desenvolver competências gerais (BRASIL, 2002, p.12).

Em decorrência, as disciplinas transformam-se em partes fundamentais na organização curricular da educação nacional.

¹³ Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio (1999) indicavam que outro documento deveria especificar melhor as particularidades curriculares para cada área de conhecimento. Os PCNs+ 2002 complementam os PCN 1999.

No entanto, convém lembrar que uma área de conhecimento só pode ser caracterizada a partir das partes que a compõem, em um processo de análise que, ao desmontar o objeto central da área, nos conduz à percepção de outros objetos que caracterizam os segmentos da área. Tais segmentos são as disciplinas, com seus objetos próprios, que trazem em seu bojo aspectos que formam a área como um todo (BRASIL, 2002, p. 24-25).

Como disciplinas específicas da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, estão presentes no documento as duas mais tradicionais, História e Geografia, acompanhadas agora por Filosofia e Sociologia. No que diz respeito à Sociologia, temos os seguintes conteúdos estruturantes: cidadania, trabalho e cultura. Destes, o texto apresenta as seguintes sugestões de eixos temáticos: “indivíduo e sociedade”, “cultura e sociedade”, “trabalho e sociedade” e “política e sociedade” (BRASIL, 2002, p. 93–98).

Porém, como nos lembram Moraes e Tomazi (2004), este documento aparecia ainda de forma muito geral e de difícil entendimento. Para Tomazi (2007), os PCNs (BRASIL, 1999) e os PCN+ (BRASIL, 2002):

Uma outra crítica é que nestes documentos (PCN's e PCN+) há uma proposta de se colocar conteúdo dentro de eixos fundamentais ou de conceitos estruturadores, entretanto, isso põe os conteúdos dentro de uma camisa de força. Note-se que os PCN's indicam como eixos fundamentais a relação entre indivíduo e sociedade e a dinâmica social. Já os PCN+ indicam os conceitos estruturadores: cidadania, trabalho e cultura. Estes eixos ou conceitos estruturadores são arbitrários e em nenhum momento se explica porque estes e não outros (TOMAZI, 2007, p. 591-592).

De nossa parte, em que pese a Sociologia alcançar o status de disciplina específica, e, para além das competências e habilidades, o texto explicitar a defesa da necessidade do desenvolvimento conceitual, portanto, a defesa dos conhecimentos próprios de cada disciplina, os eixos temáticos presentes no PCN+, são genéricos demais (MORAES, 2013) e, conforme Casão e Quintero (2007), por esse motivo são inalcançáveis. Para minimizar estes problemas, o Ministério da Educação, em 2006, publicou novas orientações para a educação básica na forma das *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, OCNs.

As OCNs (2006), além de manterem o modelo anterior de organização curricular mantendo as disciplinas de Sociologia e Filosofia, aprofunda e detalha os conteúdos programáticos, agora chamados de conteúdos estruturantes. No entanto, o mais significativo, a nosso ver, das OCNs (2006) é o fato delas

apresentarem um sentido para o ensino de Sociologia. Buscou-se definir qual a função específica para o ensino desta disciplina na formação dos (as) jovens. Ao invés dos ideais abstratos presentes nos PCNs, do tipo que relaciona o ensino de Sociologia ao “preparo para o exercício da cidadania” ou para o, igualmente abstrato, desenvolvimento do senso crítico por parte do (a) aluno (a).

Com maior rigor teórico em relação aos PCNs (BRASIL, 1999; 2002), as OCNs (BRASIL, 2006) preocupam-se em fundamentar suas escolhas com base nos referenciais teóricos das ciências de referência (Antropologia, Ciência Política e Sociologia). Os objetivos específicos para a disciplina de Sociologia são apresentados a partir da noção de imaginação sociológica, cunhada por Mills (1979). Assim, em Sociologia, as habilidades e competências a serem desenvolvidas nos (as) alunos (as) passam a se relacionar com as noções de desnaturalização e estranhamento da realidade social por parte dos (as) alunos (as) frente às suas ações e as estruturas sociais, conforme estabelece Mills (1980). Veja, por exemplo, o que Mills espera com a imaginação sociológica: “capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos” (MILLS, 1980, p. 11).

Sobre a noção de desnaturalização, as OCNs apresentam a seguinte ideia:

Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sempre recorrente a se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política, etc. com argumentos naturalizadores. Primeiro, perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais (BRASIL, 2006, p. 105-106).

Vê-se que a ideia de desnaturalização está ligada a um tipo de habilidade intelectual que os (as) alunos (as) devem ser capazes de realizar após terem contato com os conhecimentos sociológicos trabalhados em sala. Na sequência, o documento apresenta a ideia de estranhamento, ou seja, a capacidade de estranhamento em relação à realidade social e individual dos (as) alunos (as):

O exemplo tomado por Durkheim – o suicídio – pode servir para se compreender esse processo de estranhamento realizado pela ciência em

relação a fatos que, à primeira vista, não têm nem precisam de nenhuma explicação mais profunda. A partir de estudos estatísticos – tabelas de séries históricas da ocorrência do fenômeno em vários países e períodos determinados –, Durkheim conclui que, quando se observa o suicídio na sua regularidade e periodicidade, percebe-se que suas causas estão fora do indivíduo, constituindo um fato social tal como o autor o define: exterior, anterior, coercitivo aos indivíduos. Estranhar o fenômeno “suicídio” significa, então, tomá-lo não como um fato corriqueiro, perdido nas páginas policiais dos jornais ou boletins de ocorrência de delegacias, e sim como um objeto de estudo da Sociologia; e procurar as causas externas ao indivíduo, mas que têm decisiva influência sobre esse, constitui um fenômeno social, com regularidade, periodicidade e, nos limites de uma teoria sociológica, uma função específica em relação ao todo social (BRASIL, 2006, p. 107).

O conhecimento sociológico é visto como capaz de levar os (as) estudantes a estranharem a realidade social e, assim, serem capazes de relacionar suas biografias às condições históricas mais amplas e às estruturas sociais em movimento nas quais suas vidas se desenrolam. Para Silva (2004), os princípios de desnaturalização e estranhamento constituem os grandes desafios epistemológicos da disciplina de Sociologia quando direcionada aos (às) jovens do ensino médio. Para a autora este se constitui no objetivo maior do ensino de Sociologia neste nível.

Esta organização curricular, baseada no desenvolvimento de habilidades, competências e conceitos, em que a Sociologia figura como disciplina escolar, é a que está presente nas diretrizes curriculares estaduais (PARANÁ, 2008) vigentes atualmente no Estado do Paraná e, em consequência, é o modelo de currículo vigente atualmente no PPP da escola (PARANÁ, 2017). Assim, é sob esta orientação que este trabalho é pensado nas partes que dizem respeito à organização pedagógica.

Assim, tanto os PCNs (2002) como as OCNs (2006) impuseram mudanças curriculares que deveriam ter corolário nos estados da federação a fim de atender às novas exigências legais. No Paraná, as DCEs (PARANÁ, 2008), levando em conta a obrigatoriedade em relação à inclusão da Sociologia, definiram assim os seus conteúdos estruturantes: o Processo de Socialização e as Instituições Sociais, Cultura e Indústria Cultural, Trabalho, Produção e Classes Sociais, Poder, Política e Ideologia Direitos, Cidadania e Movimentos Sociais (PARANA, 2008).

Segundo o documento que passa, desde então, a nortear o ensino no Estado do Paraná:

Estas Diretrizes Curriculares, ao delinearem o estatuto científico da disciplina, propõem fundamentar o ensino da Sociologia em Conteúdos

Estruturantes, capazes de estender cobertura explicativa a uma gama de fenômenos sociais inter-relacionados. Conteúdos estruturantes são, portanto, instâncias conceituais que remetem à reconstrução da realidade e às suas implicações lógicas. São estruturantes os conteúdos que identificam grandes campos de estudos, onde as categorias conceituais básicas da Sociologia – ação social, relação social, estrutura social e outras eleitas como unidades de análise pelos teóricos – fundamentam a explicação científica. Na afirmação de Marx (1977), as categorias simples são síntese de múltiplas determinações (PARANÁ, 2008, p. 71-72).

É importante ressaltar que, nas diretrizes estaduais, os conceitos científicos assumem uma importância maior do que nos PCNs e nas OCNs enquanto objetivos a serem alcançados pela educação escolar. Enquanto nos documentos nacionais a aprendizagem baseada nos conhecimentos científicos é secundarizada em proveito da concepção curricular das habilidades e competências, nas diretrizes estaduais a opção é claramente em favor do entendimento de que a função social da escola é tornar acessível aos (às) estudantes os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

Em relação à disciplina de Sociologia, as diretrizes estaduais acrescentam às noções de desnaturalização e estranhamento, a opção pela sociologia crítica, que seja capaz de formar, portanto, um espírito crítico, atento às estruturas sociais que reproduzem as desigualdades sociais levando os (as) educandos (as) a um maior consciência em relação aos seus próprios problemas sociais. Na página 73 podemos ler o seguinte:

Os Conteúdos Estruturantes não se confundem com listas de temas e conceitos encadeados de forma rígida, mas constituem apoios conceituais, históricos e contextualizados, que norteiam professores e alunos – sujeitos da educação escolar e da prática social – na seleção, organização e problematização dos conteúdos específicos relacionados a necessidades locais e coletivas. São estruturantes os conteúdos que estabelecem essa ponte entre o local e o global, o individual e o coletivo, a teoria e a realidade empírica, mantendo a ideia de totalidade e das inter-relações que constituem a sociedade (PARANÁ, 2008, p. 73).

Para cada conteúdo estruturante, as DCEs apresentam bases teóricas a partir das quais os professores podem acessar os conhecimentos científicos. Assim, os conceitos, teorias e temas aparecem minimamente contextualizados. Dessa forma, as diretrizes apresentam aos professores uma ciência dinâmica, contraditória, multifocal que busca apresentar as diferentes tendências teóricas presentes na produção do conhecimento científico sobre o social. Com isso, o documento não apresenta a Sociologia como portadora de

verdades, mas sim, como um ramo do saber humano constituído por um constante debate acerca das suas opções epistemológicas e metodológicas. O social, por ser dinâmico, multidimensional, complexo, requer uma ciência também múltipla e multidimensional. Veja este trecho das diretrizes:

O objeto de estudo e ensino da disciplina de Sociologia são as relações que se estabelecem no interior dos grupos na sociedade, como se estruturam e atingem as relações entre os indivíduos e a coletividade. Ao se constituir como ciência, com o desenvolvimento e a consolidação do capitalismo, a Sociologia tem por base a sociedade capitalista, contudo, não existe uma única forma de interpretar a realidade e esse diferencial deve fazer parte do trabalho do professor (PARANÁ, 2008, p. 91).

Contudo, apesar da sólida, ainda que restrita, mas coerente fundamentação teórica dos conteúdos, as diretrizes pecam quanto à produção do pensamento social brasileiro. Este encontra ausente nas diretrizes, enquanto base teórica científica a ser trabalhada em sala com os alunos. Com exceção dos conteúdos estruturantes “movimentos sociais”, cuja fundamentação teórica está em Maria Glória Cohn (2002). Avaliamos que, como um documento que se propõe a decompor os conteúdos estruturantes em conteúdos básicos, ou seja, que está mais próximo do que efetivamente irá ser desenvolvido em sala de aula, a ausência do pensamento social brasileiro é sentida como uma lacuna.

No entanto, apesar desta significativa ausência, as diretrizes propõem como método para o ensino de Sociologia os seguintes pontos a fim de aproximar o saber científico aos saberes dos (as) alunos (as):

O professor pode despertar no aluno o sentimento de estar integrado à realidade que lhe cerca, desenvolvendo certa sensibilidade para com os problemas brasileiros de forma analítica e cogitando possíveis soluções para problemas diagnosticados, [...] deve-se ter em vista as peculiaridades da região em que a escola está inserida e a origem social do aluno para que os conteúdos trabalhados e a metodologia escolhida respondam às demandas e possíveis inquietações e questionamentos desse grupo social. Por exemplo, uma escola situada nas proximidades de regiões de conflito agrário, não pode deixar de incluir em seu conteúdo programático de Sociologia o estudo de movimentos sociais do campo; assim como uma escola da região central de uma grande cidade não pode ignorar a questão da violência e da cultura urbana, considerando a grande diversidade social presente nessas coletividades (PARANÁ, 2008, p. 94).

Assim, é atributo da Sociologia escolar ajudar os (as) jovens a entenderem o mundo em que vivem, os problemas do seu país e os problemas locais com os quais os (as) alunos têm de lidar e que afetam diretamente suas vidas.

No entanto, ainda assim, não há maior cuidado em apresentar autores brasileiros que pensaram e pensam efetivamente sobre a história social e os problemas brasileiros. Feita esta ressalva acerca dos conteúdos estruturantes presentes no documento, passaremos agora aos conteúdos básicos.

Coube às diretrizes estaduais definirem não só seus conteúdos estruturantes e o sentido que devem estar embutidos nos professores de Sociologia ao leva-los à sala de aula, mas também a definição dos conteúdos básicos. Estes são assim definidos

Entende-se por conteúdos básicos os conhecimentos fundamentais para cada série da etapa final do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerados imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes nas diversas disciplinas da Educação Básica. O acesso a esses conhecimentos é direito do aluno na fase de escolarização em que se encontra e o trabalho pedagógico com tal conteúdo é responsabilidade do professor. Nesse quadro, os conteúdos básicos apresentados devem ser tomados como ponto de partida para a organização da proposta pedagógica curricular das escolas. Por serem conhecimentos fundamentais para a série, não podem ser suprimidos nem reduzidos, porém, o professor poderá acrescentar outros conteúdos básicos na proposta pedagógica, de modo a enriquecer o trabalho de sua disciplina naquilo que a constitui como conhecimento especializado e sistematizado (PARANÁ, 2008, p. 106).

E acrescenta dizendo que acompanham a apresentação dos conteúdos, metodologias a eles sugeridas e quais resultados pedagógicos devem alcançar “(...) os conteúdos básicos se articulam com os conteúdos estruturantes da disciplina, que tipo de abordagem teórico metodológica devem receber e, finalmente, a que expectativas de aprendizagem estão atrelados” (PARANÁ, 2008, p.106).

Assim, vejamos como se apresentam os conteúdos básicos da disciplina de Sociologia para o ensino médio e quais as expectativas de aprendizagem. Alertamos que não faremos análise documental exaustiva dos conteúdos básicos presentes nas DCEs, mas destacaremos os ligados à Ciência Política, mais precisamente aos conceitos de “democracia” e “autoritarismo”, pois serão estes os temas que serão levantados adiante no decorrer desta investigação, para os quais serão utilizadas reflexões de autores brasileiros com vistas às reações que os (as) alunos (as) apresentam diante destes conceitos.

Nas DCEs, os conceitos de democracia e autoritarismo aparecem explicitamente dentro dos conteúdos estruturantes “poder, política e ideologia” nos seguintes termos:

Formação e desenvolvimento do Estado Moderno;
 Democracia, autoritarismo, totalitarismo
 Estado no Brasil;
 Conceitos de Poder;
 Conceitos de Ideologia;
 Conceitos de dominação e legitimidade;
 As expressões da violência nas sociedades contemporâneas (PARANÁ,
 2008, p. 110).

Nota-se que, mesmo não apresentando teoricamente autores do pensamento social brasileiro, os conteúdos básicos apresentam, além das noções democracia e autoritarismo, a problemática relativa ao Estado no Brasil. A estes conteúdos, os documentos relacionam as seguintes expectativas de aprendizagem:

Espera-se que os estudantes:
 Analisem e compreendam, de forma crítica, o desenvolvimento do Estado Moderno e as contradições do processo de formação das instituições políticas;
 Analisem criticamente os processos que estabelecem as relações de poder presentes nas sociedades.
 Compreendam e avaliem o papel desempenhado pela ideologia em vários contextos sociais.
 Compreendam os diversos mecanismos de dominação existentes nas diferentes sociedades.
 Percebam criticamente várias formas pelas quais a violência se apresenta e estabelece na sociedade brasileira (PARANÁ, 2008, p. 110-111).

A rigor, o documento nada diz quanto à problemática relativa à democracia e ao autoritarismo na sociedade brasileira. Porém, o documento traz várias menções acerca da necessidade de o professor apresentar os conteúdos de forma a conectá-los às experiências sociais dos alunos, uma vez que, no limite, as diretrizes objetivam levar os (as) jovens a novas posturas cognitivas (desnaturalização e estranhamento) frente às suas realidades sociais. Assim, mesmo ausente nos documentos enquanto conteúdos, o pensamento social brasileiro deve estar presente nas aulas de Sociologia para que se atinjam os objetivos desejados.

Senão vejamos: uma das expectativas de aprendizagem, como vimos, é levar os (as) alunos (as) a desnaturalizarem os processos de formação e contradição das instituições. Ora, obviamente que isso não pode se dar em relação às instituições outras senão às que se desenvolvem no Brasil. Em Sociologia, não faz sentido analisar o surgimento do estado moderno, por exemplo, sem conexão com a adaptação do mesmo no Brasil ou sem destacar como, à época encontrava-

se a organização política no país. As noções de democracia e autoritarismo, presentes na sociedade brasileira, da mesma forma, devem auxiliar os (as) jovens a compreenderem a democracia no Brasil e o autoritarismo brasileiro.

É assim que entendemos, por exemplo, a expectativa de aprendizagem que diz que os (as) alunos (as) devem ser capazes de entender os processos que estabelecem as relações de poder presente na sociedade (DCEs, 2008). As relações de poder, que as diretrizes almejam que os (as) alunos (as) compreendam, são as relações que se desenvolvem na sociedade brasileira, são precisamente as relações que envolvem os (as) alunos (as) enquanto sujeitos desta sociedade e não de outra. Para isso, no entanto, como já salientamos, existe uma lacuna teórica que exige do professor conhecimento teórico da produção do pensamento social brasileiro para além do que sugere o documento.

Vale lembrar que as DCEs expressam a ideia de que o professor deve assumir um papel autônomo diante do desafio de produzir seus planos de aulas. Assim, o professor é visto como autor no processo de ensino cabendo a ele os recortes teóricos finais. A existência das DCEs, assim destaca o plano de trabalho docente, no qual, para além dos conteúdos básicos, caberia ao professor definir os conteúdos específicos:

O plano é o lugar da criação pedagógica do professor, onde os conteúdos receberão abordagens contextualizadas histórica, social e politicamente, de modo que façam sentido para os alunos nas diversas realidades regionais, culturais e econômicas, contribuindo com sua formação cidadã. O plano de trabalho docente é, portanto, o currículo em ação. Nele estará a expressão singular e de autoria, de cada professor, da concepção curricular construída nas discussões coletivas (PARANÁ, 2008, p.106).

Assim, ainda que insuficiente, é no âmbito do planejamento do professor que se abre a possibilidade de se trabalhar com as tradições do pensamento social brasileiro para se entender os problemas políticos do país e, portanto, os mesmos que desafiam os (as) alunos (as) em suas vivências em uma sociedade marcada por longo processo de desigualdade social e de quase negação à maior parte da população de participação nas decisões políticas nas esferas governamentais ou mesmo na sociedade civil (PARANÁ, 2008).

Num outro nível de recontextualização oficial dos saberes, está o Projeto Político Pedagógico, PPP, da escola. Ao analisar o PPP (PARANÁ, 2017) da escola, podemos notar forte vinculação teórica com a pedagogia histórico crítica,

conforme as propostas de Saviani (2003). A concepção de homem, de educação e de escola, encontradas no PPP (PARANÁ, 2017) advém da pedagogia do autor. No capítulo do PPP (2017), chamado Marco Conceitual, podemos encontrar o seguinte trecho:

(...) pretende formar para a coletividade, privilegiando o ser sobre o ter, no sentido humano (não pós-humano e nem transumano). Acreditamos que o homem para ser feliz deve ser crítico e consciente de seus direitos e deveres, bem como capaz de expressar suas emoções, razões e convicções. Para tanto deve ter acesso ao conhecimento científico, para que esteja apto a defender suas ideias, mas também desenvolver autonomia frente às contradições da sociedade. Dessa forma, temos o intuito de formar cidadãos éticos, solidários e com sensibilidade às diferenças, capazes de tomar decisões, elaborar estratégias e agir no sentido da construção de um mundo melhor (PARANÁ, 2017, p. 26).

Como se pode notar neste trecho do PPP, a escola apresenta uma visão sobre os (as) alunos (as) que ultrapassa os limites da mesma, tentando identificá-los como seres complexos que carregam múltiplas dimensões e não apenas as cognitivas. Fica claro também, como assinalamos acima, que a escola entende que sua função primordial está ligada à transmissão do conhecimento científico. Neste ponto, o PPP está em sintonia com as DCEs (2008) e se afasta das concepções de escola encontradas nos PCNs (2002) e, em menor medida, nas OCNs (2006).

Este vínculo com a pedagogia histórico crítica, posto no PPP da escola, pode ser visto também nesta outra passagem, agora no capítulo intitulado Princípios Didáticos-Pedagógicos (PARANÁ, 2017, p. 27-28), capítulo este todo elaborado em diálogo com as ideias de Saviani (2003).

Esta pedagogia compreende “a educação como sendo o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 2003, p.13), empenhada em colocar em ação métodos de ensino eficazes. Situa-se para além dos métodos tradicionais e novos visando superar por incorporação as contribuições dessas duas tendências pedagógicas. Nessa perspectiva, seus métodos estimulam a atividade e iniciativa dos alunos, sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecem o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levam em conta o interesse dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e graduação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2007, p. 69).

No que diz respeito ao currículo da Sociologia ou ao conteúdo da disciplina, o PPP (2017) não acrescenta elementos novos aos já expostos pelas DCEs, como também não acrescenta, em relação ao documento estadual, nenhum objetivo ou finalidade nova. Assim, o PPP repete em linhas gerais as concepções já postas nas DCEs.

2 OS PRECEDENTES DA EXPERIÊNCIA: OS (AS) ALUNOS (AS), EXPERIÊNCIAS DE DRAMATIZAÇÕES E O SOCIODRAMA

O objetivo deste capítulo é apresentar os preâmbulos das atividades que serão apresentadas e analisadas no capítulo posterior. Para isso, pretende-se debater as experiências sociodramáticas desenvolvidas por Jacob Moreno (1975), Guerreiro Ramos (1949) e Raul Rojas Soriano (2004). Antes, porém, apresentaremos os (as) alunos com os quais iremos desenvolver nossa própria experiência sociodramática. A ideia é percorrer o seguinte caminho: alunos (as) do segundo ano do ensino médio e os conteúdos trabalhados pela disciplina de Sociologia até o momento de início das nossas experiências, vistos como a realidade imediata a ser identificada e trabalhada pedagogicamente. Aproveito para mostrar como desenvolvo meu trabalho de professor. Em seguida apresentarei algumas experiências já realizadas e que nos servem aqui de inspiração com vistas ao desenvolvimento do ensino de sociologia e à realização dos sociodramas, objetos principais de nossa análise nesta dissertação.

2.1 A turma, os (as) alunos (as) e os conteúdos até o início das experiências sociodramáticas

O que se segue é fruto das minhas observações diretas como professor da turma. Não parto de nenhum modelo teórico prévio de análise de uma sala de aula. Por outro lado, trago a experiência de atuar como professor por vários anos tendo tido contato ao longo do tempo com milhares de alunos (as) em condições semelhantes a estas que irei descrever. São impressões pessoais e subjetivas, de acordo com o juízo que faço da turma e dos (as) alunos (as). Algumas das minhas impressões são compartilhadas com as de outros colegas também professores da turma, mas a maioria delas é simplesmente minha opinião.

Além disso, tive acesso aos relatórios de notas e frequência dos (as) alunos (as) de maneira que nem tudo que aqui vai ser explanado é apenas fruto da minha subjetividade e do meu olhar. Como professor da turma, converso com os (as) alunos (as), momentos estes que passo a conhecer um pouco mais de suas realidades sociais. A fim de manter em sigilo suas identidades, seus nomes foram substituídos por códigos em que a única distinção entre os (as) alunos (as) se deu

em razão do sexo, a letra “O” designa que é um aluno e a letra “A” para aluna, enquanto os números servem apenas para diferenciar um (a) aluno (a) de outro (a).

A escolha desta turma para este trabalho de pesquisa se deveu a dois motivos. O primeiro era que, como iria realizar as experiências próximas ao fim do ano letivo, estas eram novas para mim e para a turma e os resultados eram incertos, preferi assumir uma postura pedagógica de precaução por imaginar que algo pudesse não funcionar como eu gostaria. Portanto, estabeleci como critério a possibilidade de voltar a lecionar no ano seguinte na mesma turma para que, caso fosse necessário, pudesse desenvolver melhor problemáticas que surgissem no processo. Como veremos mais adiante, talvez isso deva ser de fato realizado.

O segundo critério era o tamanho da turma uma vez que eu iria analisar os resultados da experiência sociodramática por meio de produções textuais dos mesmos. O segundo ano do ensino médio noturno era a turma que melhor reunia estas características. Do ponto de vista prático, essa estratégia se mostrou acertada em função do acúmulo de material que foi analisado. Porém, do ponto de vista da pesquisa sociodramática, talvez fosse melhor ter escolhido outra turma. Por exemplo, enquanto nesta turma foi formado apenas um grupo de sociodrama, nas outras turmas que desenvolvi atividades semelhantes, no período matutino, formaram-se ao menos três grupos por sala.

Conhecer os (as) jovens na condição de alunos (as) me dá acesso apenas parcial às suas subjetividades e representações. Apesar de encontrar-me com eles (as) duas vezes por semana ao longo do ano, trata-se de uma relação mais ou menos padronizada pelos papéis sociais previamente estabelecidos, o meu como professor e o deles (as) como alunos (as). Portanto, são relações humanas diferentes de outras tantas, pois na sala de aula a função social da escola e de uma aula se impõe sobre os valores, sentimentos e vontades individuais. Sem que as individualidades de cada jovem aluno (a) deixem de existir, obviamente, os objetivos pedagógicos é que orientam as condutas individuais nos momentos em que estamos juntos. Não raro, por vezes, tive que interromper conversas pessoais com este (a) ou aquele (a) aluno (a) para desenvolver o planejamento pedagógico da aula.

No decorrer do ano eu conheço mais sobre cada aluno (a), como alguns de seus gostos musicais, por meio de ouvir com eles (as), às vezes, as músicas que escutam em seus fones de ouvido. Por meio de rápidas conversas de corredor ou entre uma atividade e outra de sala de aula, tento, sempre que possível,

me aproximar dos (as) jovens, ouvi-los (as). Sinto que se estabelece, em alguns casos, certa cumplicidade dos (as) alunos (as) para comigo. Vejo como se relacionam entre si, percebo os pequenos grupos que vão se formando e como cada aluno (a) se relaciona com os outros.

Vista como turma, o segundo ano do ensino médio desta escola central da cidade de Londrina não difere de maneira significativa de nenhuma outra turma que já lecionei. Em todas elas penso que seria muito proveitoso experimentar técnicas dramáticas como método de ensino de Sociologia. Inclusive, na mesma época em que realizava as experiências que adiante serão descritas, meses de outubro e novembro de 2019, desenvolvi experiências semelhantes em outras três turmas do período matutino.

O segundo ensino médio noturno começou o ano letivo de 2019 com 24 alunos (as) matriculados. Destes, ainda no primeiro trimestre, entre remanejados para outro turno, transferidos para outra escola ou desistentes, 17 terminaram o primeiro trimestre com a turma. Entre saídas e chegadas ao longo do período letivo, ao final, constavam na pauta 32, sendo que 19 alunos (as) terminaram regularmente matriculados e frequentando as aulas. Destes, apenas a aluna A6 reprovou de ano por falta. Vale notar que A6 não teria reprovado por falta se fossem levadas em consideração, como critério para a retenção da aluna, apenas a disciplina de Sociologia.

Como professor, participei de dois dos três conselhos de classe sobre a turma, organizados pela equipe pedagógica da escola ao longo do ano. Nestes dois momentos, pude perceber que os professores de outras disciplinas, de maneira geral, gostavam de trabalhar com a turma, pois, segundo avaliavam, era uma turma participativa e mais interessada nos conteúdos do que, por exemplo, a turma de terceiro ano da escola. No entanto, outro ponto que serve para adjetivar a turma é a quantidade alta de faltas por parte dos (as) alunos (as).

Estas também são as minhas impressões gerais em relação à turma. Diria, olhando de longe, alunos (as) como tantos outros que, reunidos, ao menos em minhas aulas, mantiveram entre si relações amistosas na maioria das vezes, em pequenos grupos formados com base em afinidades. Ora é o gosto por um mesmo esporte que os une, ora o gosto por um mesmo estilo musical, ora o interesse por esta ou aquela disciplina escolar, etc. Este relativo equilíbrio é, por vezes, quebrado

ante uma ou outra desavença gerada por motivos variados, muitos deles alheios à sala de aula, como por exemplo, uma paquera em comum.

Dos 13 alunos (as) que começaram e terminaram o ano letivo com a turma, três, O11, O10 e O9 são jovens jogadores das categorias de base do Londrina Futebol Clube e vem de outras cidades, morando nos alojamentos do clube. Ficam até seis meses longe dos seus parentes. Eles gozam de condições especiais em relação aos outros alunos da sala, no quesito assiduidade, em função das viagens que fazem quando há jogos dos seus respectivos times, o que ocorre frequentemente. Do ponto de vista pedagógico, segundo meu julgamento, eles acabam prejudicados em relação às suas aprendizagens justamente devido ao número grande de ausências. Na sequência das atividade que iremos analisar mais adiante, a participação deles ficou muito prejudicada pelas excessivas ausências.

Há alunos (as), como A3, O5, O11 que se relacionam com a maioria dos outros (as) alunos (as) da sala, bem como há alunos (as), como O7 e A7 que se relacionam diretamente com outros (as) da sala apenas esporadicamente. A maioria, no entanto, preferem estar em pequenos grupos.

A formação destes grupos se deu basicamente por afinidades. Agruparam-se para acompanhar as aulas, para aprenderem melhor, para realizarem as atividades ou não realizá-las, para jogarem e comentarem os jogos eletrônicos que jogavam. Dentro destes grupos formaram-se laços de amizade, alguns deles muito intensos, namoravam-se, trocavam experiências de vida, confidencializavam segredos. Este era o caso do grupo formado por A3, A4, A6 e O6. A6 e A4 tiveram um caso amoroso ao longo do ano, mas também desenvolvem-se relações de maior e menor prestígio, maior e menor desenvoltura por parte dos (as) alunos (as) que criavam um tipo de padrão de relacionamento baseado na figura de um tipo de líder informal. Este é o caso do grupo formado pelos (as) alunos (as) jogadores (as), em que O10 parecia ter grande influência sobre O9 e O11.

Do ponto de vista sócio econômico, era uma turma composta por jovens entre 16 e 21 anos. Muitos viviam com a mãe e com irmãos, mas há quem vivia com a vó e alguns que viviam com os pais. Três alunos (as) vivem longe de suas famílias, pois moram nos alojamentos do Londrina Esporte Clube para as categorias de base. O caso do aluno O9 não é raro na escola, ele está nesta condição há dois anos. Recebe uma ajuda de custo do clube, mora nos alojamentos, treina em dois períodos e a noite é trazido para escola com transporte do próprio

clube. Sonham ganhar fama e acumular riqueza jogando futebol. Sonho esse que, na maioria das vezes, não se torna realidade. No início do ano a sala chegou a ter cinco alunos nestas condições, mas no final apenas três terminaram o ano e os outros dois, recusados pelo clube, voltaram para suas casas.

Apenas O1 que, vindo para a cidade de Londrina no início de 2019 acompanhado de sua família, se viu, três meses depois, tendo de morar sozinho quando um quadro de doença acometeu um dos membros da sua família, motivo pelo qual tiveram que voltar para a zona rural do município de Jandaia do Sul-Pr. Um jovem que viveu até aquele momento na zona rural, agora vivia sozinho na cidade grande, mas que, apesar disso, parecia estar conseguindo superar as dificuldades. Com uma pequena ajuda financeira da família e alguns trabalhos aqui e acolá, O1 parecia estar se adaptando à nova vida, ao menos em nenhum momento este extrovertido aluno mencionou querer voltar. O1 era o mais assíduo aluno da sala.

Os jovens alunos (as) que precisavam trabalhar para sobreviver mantinham uma relação com o mercado de trabalho marcada pela instabilidade. Alternavam períodos de trabalho e de falta dele. Trabalhavam algumas semanas e depois aguardavam outras até que lhes aparecia algo que, para quem tem mais de 35 anos, talvez fosse considerado apenas um bico, para os jovens de hoje, é considerado trabalho. Apenas um aluno, O4, e uma aluna, A7, trabalharam na mesma atividade desde o início do ano letivo e cinco alunos (as) não trabalhavam em atividades remuneradas fora de casa. Destes (as) cinco, a maioria era responsável pelos afazeres domésticos de suas casas, tais como, cuidar do irmão mais novo e ajudar a limpar a casa, como era o caso de A5. Esta aluna dizia com frequência que iria prestar vestibular para entrar no curso de graduação em Ciências Sociais.

Os (as) outros (as) alunos (as), algo próximo de três quartos do total, trabalharam em alguma atividade remunerada de fevereiro até novembro de 2019. Em sua maioria, desempenhando atividades como entregador, garçom, ajudante geral na construção civil ou no comércio em geral. Muitos destes ajudavam nas despesas de casa e usavam o restante do dinheiro para adquirir aparelhos celulares, roupas, tênis, maquiagem, bijuterias, jogos eletrônicos, etc. Era comum ouvir deles (as) comparações entre diferentes marcas e preços relativos a essas mercadorias. Parecia realmente haver entre eles (as) um tipo de identificação a certas marcas

reconhecidas, como se estas tivessem vida própria. Falavam das marcas dos produtos e de suas qualidades como se estivessem falando de uma religião ou de uma postura perante a vida.

As análises de Bauman, na obra *Vida para o consumo* (2008), parecem servir para entendermos estes aspectos dos (as) jovens alunos (as). O consumo parece estar no centro de suas preocupações. E isso parece aumentar na medida em que eles (as) se veem privados de consumir o que desejam, pois aí o consumo ganha ares de ideal a ser alcançado. Poder ter o carro ou celular dos sonhos, eis a meta a ser atingida por eles (as). Na convivência com os (as) alunos (as) ao longo do ano, pude perceber que uma de suas grandes preocupações era ter um emprego que lhes garantiria acesso aos bens de consumo que supram suas necessidades.

Outro tema que ocupou a cabeça dos jovens são os relacionamentos amorosos, as redes sociais e, em menor medida, os temas políticos. Estes últimos surgiam com maior ênfase quando eram estimulados em virtude de algum tema a ser debatido. Quando isso acontecia, ouviam-se opiniões que repetiam as posições políticas conforme apareciam nos debates públicos pautados pela grande mídia. Foi possível identificar na sala posições mais conservadoras ou mais progressistas, mas o mais comum era vê-las aparecerem de maneira contraditória em suas falas. O caso do aluno O4 pode servir como exemplo: Apesar de se dizer eleitor de Jair Bolsonaro, ele esperava que o governo oferecesse bons serviços à população, tais como saúde e educação. No geral, para eles, todos os problemas sociais decorrem de uma mesma causa, a corrupção dos políticos.

Ao menos em minhas aulas, raras vezes vi os (as) alunos (as) desta turma conversando sobre suas religiões. Para a grande maioria dos (as) alunos (as) do período noturno, o trabalho era uma realidade e a escola era apenas mais uma das suas preocupações, e nem a mais importante. Essa característica torna o tempo de aula um dos únicos momentos em que os (as) jovens tomam contato com a disciplina de Sociologia. Isso requer um planejamento de aula que leve estes aspectos em consideração. Em um dos dias da semana, às quintas-feiras, a aula de Sociologia era a última do período. Aulas apenas expositivas, nestas circunstâncias, tendem a ser vistas pelos (as) alunos (as) como demasiadamente cansativas e, com isso, o rendimento acadêmico tende a declinar consideravelmente.

Estes (as) jovens alunos (as), quando encontram algum sentido para a escola, tendem a aprender melhor o que reconhecem como importante para suas vidas, como conteúdos que lhes ajude, no caso da Sociologia, entender melhor a si e o mundo em que vivem e tendem a gostar de metodologias em que eles (as) podem expor suas ideias, ter lugar de fala dentro da escola.

Mesmo no caso em que os conteúdos estejam diretamente voltados para o entendimento da realidade em que vivem, é necessário que o professor desperte os (as) alunos (as) para a aula, o que, por sua vez, requer metodologias diferenciadas que sejam capazes de atrair a atenção dos (as) jovens para os saberes sociológicos. Isso porque, como nos mostra Charlot (1996; 2000), há alunos (as) que estão presentes na escola, mas apenas de corpo, porque, no fundo, eles (as) não encontram sentido na escola e, portanto, estão ali para pegar o certificado. Neste aspecto, as técnicas sociodramáticas talvez sejam urgentes de serem testadas pela forma como mobilizam os (as) alunos (as) para os saberes escolares.

Como já vimos no capítulo um, a escola já não detém, como outrora, o mesmo status social de ser reconhecida como portadora quase absoluta do conhecimento social e oficial e, por outro lado, só em alguma medida ela tem garantido aos (às) jovens um emprego melhor do que os dos seus pais (DUBET, 2007; DAYRELL, 2007, 2003). Sob estas condições, ao longo do ano, busco alternar minhas aulas lançando mão de recursos didáticos que variam entre apresentações expositivas, vídeos, debates, registro no quadro, leituras de partes do livro didático, análise de charges e músicas. Segundo a opinião dos (as) alunos (as) sobre estes recursos todos, o que consideram mais interessante são os momentos da aula em que eles (as) têm oportunidade de fala.

Ouvir o que eles (as) têm a dizer sobre o que estamos estudando é, segundo minha experiência de professor de Sociologia, o meio mais eficaz de atrair a atenção dos (as) jovens para a aula. A intenção de ouvir os (as) alunos (as) é parte fundamental do meu jeito de dar aulas e parte da ideia de que, antes de relacionar-me com os (as) jovens como alunos (as), se estabelece uma relação entre pessoas. Para mim, é como um princípio ético de igualdade, pois se eu quero que os (as) alunos (as) atentem-se para o que eu tenho a lhes dizer, em algum momento eu devo ouvir o que eles (as) querem dizer. Como quero quase sempre a atenção dos (as) jovens para os conteúdos, então quase sempre eu os (as) ouço.

Podemos citar aqui, neste ponto, os estudos de Dayrell (2008) sobre as juventudes em que o autor nos mostra que uma das questões postas pelos (as) jovens estudados (as) por ele era de que quase nunca são ouvidos (as) ou levados (as) em consideração dentro do espaço escolar. Assim, em muitos momentos, minhas aulas buscam proporcionar aos (às) jovens a possibilidade de exporem o que sabem e pensam sobre o assunto a ser estudado. Os (as) alunos (as), nestes momentos, podem ouvir o que os (as) colegas têm a dizer também. Na sequência apresento, com maior rigor, os conceitos sociológicos.

Charlot (1996; 2000), atento às singularidades presentes nas salas de aulas, pesquisou a atribuição de sentido por parte dos (as) alunos (as) em relação à escola e ao saber escolar. O autor identificou alunos (as) para os quais a escola não faz nenhum sentido, alunos (as) para os quais a escola faz sentido, mas não necessariamente pelos conhecimentos que proporcionam, sendo estes a maioria, e, por fim, alunos (as) para os quais a escola faz sentido principalmente pelos conhecimentos que nela se adquire. Tendo como referência estes processos típicos identificados por Charlot (1996; 2000) tentarei utilizá-los como categorias analíticas para que, com isso, possa oferecer mais elementos sobre a turma e os (as) alunos (as) partícipes desta pesquisa.

Não pretendo com isso chegar a uma classificação definidora de algum tipo de essência de cada aluno (a) ou da turma. Como já vimos no primeiro capítulo, o entendimento mais geral sobre os (as) jovens alunos (as), que este trabalho está baseado, advém da noção de sujeito social produzida por Charlot (2000) e apropriada por Dayrell (2003) em suas pesquisas sobre os (as) jovens. Nela, a constituição subjetiva dos (as) jovens, seus processos de atribuição de sentido, de construção de valores e objetivos são vistos enquanto processos cognitivos vinculados às suas histórias pessoais e não enquanto essência pessoal dos alunos. O ser social é sempre relacional e está em constantes mudanças.

Feita esta ponderação e tendo a tipologia identificada por Charlot, diria que, segundo as minhas percepções sobre a intensidade com que os (as) alunos (as) se mobilizaram em relação à escola e aos saberes escolares ao longo do ano de 2019, eu diria que A6, A4, A3, O11, O10, O9, O8, O2, A7, A10 e A9 estavam mais próximos do tipo de aluno (a) que, na maioria das vezes, não encontra sentido nos saberes escolares, mobilizando-se de maneira pouco intensa em relação às aulas, ainda que se mobilizassem para a escola. Acreditavam que, por

meio dela, teriam mais chance de obterem um melhor emprego e, com isso, atender às exigências familiares e suas próprias. Para estes (as) alunos (as), parecia valer a lógica segundo a qual não importa se entenderam ou não os conteúdos, o importante era passar e sair logo da escola. Por outro lado, A8, A5, A1, O1, O4, O5, O6 e O3 estavam mais próximos do tipo de aluno (a) que valoriza os saberes, que se dedicavam a fazer, por conta própria, as atividades escolares. Para estes (as), alguns com pretensões de chegar à universidade, saber os conteúdos parecia ser tão importante quanto passar de ano.

Por se tratar de uma aproximação, esta categorização serve apenas como uma noção geral da sala. Mesmo porque, um (a) aluno (a) pode, eventualmente, estar mais ou menos atento ao saber, ter maior ou menor envolvimento em uma ou outra aula, mas no geral, se mostrar distante dos saberes escolares, bem como, do lado oposto, um (a) aluno (a) que demonstra na maioria das vezes bastante interesse pelos conteúdos, eventualmente pode se desligar por completo das aulas. Este foi o caso, por exemplo, de O6, como se verá mais a diante. Daí a necessidade de metodologias diferenciadas, pois o professor apenas raramente tem conhecimento prévio sobre os humores dos (as) alunos (as) e a diversificação metodológica acaba por aumentar as chances de obter atenção por parte destes (as), necessária para que possam apropriar-se dos conteúdos.

2.1.1 Os conteúdos trabalhados com a turma até o início das experiências aqui relatadas

Neste colégio, os conteúdos da disciplina de Sociologia estão seriados da seguinte forma, conforme decisão coletiva dos professores da disciplina e conforme consta no Projeto Político Pedagógico da escola: para o primeiro ano, os conteúdos estruturantes são: Processos de Socialização e as Instituições Sociais; Relação Indivíduo e Sociedade e Trabalho; Produção e Classes Sociais. Para o terceiro ano, os conteúdos são: Poder, Política e Ideologia; Movimentos Sociais e Cidadania. Já para a turma do segundo ano, objeto de meus relatos, os conteúdos estruturantes, básicos e específicos são os seguintes:

- Conteúdos Estruturantes: Cultura e Indústria Cultural e Formação do Brasil e Pensamento Social Brasileiro.

- Conteúdos Básicos: Natureza e Cultura; Natureza Social Humana;

Diversidade Cultural; Etnocentrismo e Relativo Cultural; Levi-Strauss e o Pensamento Selvagem; Evolucionismo, Funcionalismo e Estruturalismo.

- Conteúdos Específicos: A Condição Cultural Humana; Conhecimento e Mudanças Sociais; A Complexidade Humana, Natureza e Cultura; A Dependência em Relação aos Trabalhos de Outras Pessoas; Definição do Conceito de Cultura; Definição dos Conceitos de Valores e Normas; Gênero, Sexo, Sexualidade e Identidade; Teorias Antropológicas: evolucionismo e funcionalismo; A Construção Social da Realidade; Etnocentrismo e Relativismo: conhecendo a diversidade; Racismo e suas teorias: o caso brasileiro; Dados relativos à sociedade brasileira em relação às desigualdades raciais; Preconceito, Discriminação e Segregação; Povos Indígenas e a Diversidade Brasileira; Formação do Brasil: Gilberto Freyre, Florestan Fernandes, Sérgio Buarque de Holanda, Darcy Ribeiro e Jessé de Souza; Cultura, Economia e Política: os sentidos do desenvolvimento brasileiro; Indústria Cultural e Meios de Comunicação de Massa; Internet e as Novas Identidades; As Redes Sociais e o Mundo Virtual; e Modernidade Sólida e Modernidade Líquida.

Vale notar que a ordem em que estes conteúdos estão expostos serve como indicativo, podendo o professor, conforme achar conveniente, alterar a ordem, bem como estender e aprofundar um ou outro conforme achar necessário. A inclusão de novos conteúdos específicos deverá ser comunicada à supervisão e incluída no planejamento em uma nova versão deste. Este foi o caso desta turma em que, para o ano de 2019, nos conteúdos específicos relativos ao terceiro trimestre, foram incluídos os conteúdos ligados ao autoritarismo brasileiro através das leituras de Oliveira Vianna, conforme veremos mais adiante.

Como se vê, a lista de conteúdos é extensa e as possibilidades de lidar com ela são maiores ainda, o que torna difícil sua execução integral. Além das questões relativas aos diferentes ritmos de aprendizagens e assiduidade dos (as) alunos (as), este ano ocorreram duas greves ao longo do período letivo que dificultaram o cumprimento de todo o planejamento. Além destes fatores, em virtude das atividades ligadas à realização das experiências sociodramáticas, os conteúdos Meios de Comunicação de Massa e Indústria Cultural foram prejudicados, tendo sido trabalhados em apenas duas aulas ao final do terceiro trimestre.

Este ano estabeleci, além dos conteúdos estruturantes já mencionados, mais um eixo conceitual ou tema central para as aulas, qual sejam, as

questões relativas à construção social de gênero, com o qual alguns dos conteúdos trabalhados eram a ele remetidos durante minhas explicações e exemplos ao longo das aulas. Por exemplo, quando desenvolvi com a turma a noção de diversidade cultural humana, busquei exemplos em que eu pudesse apresentar para a sala como, em diferentes sociedades, a questão dos papéis sociais de gênero aparecia.

Darei um exemplo: A certa altura do ano, minha intenção era desenvolver e aprofundar a noção de diversidade cultural com os (as) alunos (as). Assim, busquei um exemplo que me permitisse trabalhar a questão da diversidade, os tipos de pesquisa que a antropologia faz quando vai a campo e que fosse um tipo cultural humano diverso daquele em que os (as) alunos (as) viviam. Queria levá-los (as) longe (outra cultura) para que percebessem que o que veriam, apesar de muito distante na aparência, guardava semelhanças num nível mais profundo de análise com a nossa sociedade. Ao mesmo tempo, o exemplo a ser dado deveria permitir que desenvolvêssemos a temática de gênero.

Assim, usei o livro didático *Introdução à sociologia* (OLIVEIRA, 2004), com leituras, em sala, da parte em que apresenta conclusões importantes das pesquisas de Margaret Mead (1979) para o que veio a ser conhecido como debate das identidades de gênero. Os (as) alunos (as) responderam questões por escrito neste momento. Após esta atividade e debate com a sala sobre a leitura, na aula seguinte, apresentei, também, na forma de uma contação de história com tópicos no quadro, o texto *O arco e o cesto*, de Pierre Clastres (1974). Assim, pude desenvolver quase todo conteúdo ligado ao desenvolvimento da Antropologia, as correntes evolucionistas e funcionalistas, comparativamente, questões de gênero e diversidade cultural. Desta forma, em vários momentos a temática de gênero esteve presente nas minhas aulas.

Como já mencionado, minha intenção inicial nesta pesquisa foi trabalhar com a temática do autoritarismo no Brasil. Para a escolha deste tema como algo que pudesse estar presente no imaginário dos (as) alunos (as), que pudesse ser objeto pedagógico das nossas experiências sociodramáticas, contribuíram uma série de autores do pensamento social brasileiro, aos quais eu devo a visão de país que venho construindo e que carrego comigo, tais como Darcy Ribeiro (1995):

Todos nós, brasileiros, somos carne da carne daqueles pretos e índios supliciados. Todos nós brasileiros somos, por igual, a mão possessa que os supliciou. A doçura mais terna e a crueldade mais atroz aqui se conjugaram para fazer de nós a gente sentida e sofrida que somos e a gente insensível e brutal, que também somos. Descendentes de escravos e de senhores de escravos seremos sempre servos da malignidade destilada e instalada em nós, tanto pelo sentimento da dor intencionalmente produzida para doer mais, quanto pelo exercício da brutalidade sobre homens, sobre mulheres, sobre crianças convertidas em pasto de nossa fúria (RIBEIRO, 1995, p. 120).

Ainda que possamos colocar em dúvida certos aspectos generalizantes presentes em grandes narrativas sociológicas, como é o caso de Darcy Ribeiro em *O povo brasileiro* (1995), podemos concordar que a passagem acima continua de certa forma atual, ao menos no que se refere às relações entre homens e mulheres e as relações de classes superiores e inferiores na nossa sociedade. Como explicar as violências atuais ignorando completamente nosso passado escravocrata e patriarcal?

Poderia elencar aqui, além de Ribeiro (1995), Boris Fausto, *História do Brasil* (2012), Gilberto Freyre com *Casa Grande e Senzala* (2006), *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda (1995), Florestan Fernandes com *A Integração dos Negros na Sociedade de Classes* (2008), Raymundo Faoro com *Os donos do poder* (2001), Roberto DaMatta com *Carnavais, Malandros e Heróis* (1997), José Murilo de Carvalho com *Cidadania no Brasil, o longo caminho* (2012), Jessé Souza e *A elite do atraso* (2017) e Oliveira Vianna com *O idealismo da constituição* (1939).

Todos eles podem ser vistos como autores e obras testemunhos de diferentes formas de autoritarismos presentes ao longo da nossa história e nos dias presentes. Mas foram os acontecimentos políticos mais recentes em nosso país que me fizeram optar pela temática do autoritarismo no Brasil. Não posso deixar de me sentir deveras incomodado com o fato de existirem grupos que abertamente se posicionam a favor de formas autoritárias de governo. Hoje somos governados por um presidente que diz que, se fosse por ele, o país voltaria para a ditadura, em referência ao período da ditadura militar (1964-1985).

Conhecendo um pouco da nossa história e assistindo a este tipo de manifestação política, senti que deveria investigar um pouco melhor essa questão do autoritarismo com os (as) alunos (as). Como veremos, a depender apenas das respostas dos (das) jovens que participaram das aulas sobre Oliveira Vianna, os meus temores não se evidenciaram, pois a grande maioria se colocou contra formas

de governo autocráticas. Além disso, no entanto, veremos que o sociodrama realizado pelas alunas tomou um rumo diverso do que eu havia previsto, uma vez que a temática escolhida pelo grupo se deslocou da política institucional e abarcou as questões ligadas à construção social de gênero e as manifestações autoritárias e violentas que as alunas sentem especialmente.

Também fazia parte do meu planejamento inicial trabalhar com textos que pudessem, além de apontar nossas tradições históricas que obstaculizam o desenvolvimento da democracia entre nós, oferecer caminhos no sentido de aprimorar nosso espírito democrático. Minha intenção era trabalhar com fragmentos de textos de Sérgio Buarque de Holanda, porém isso não foi possível. Pretendo retomar esses textos no próximo ano, quando assumir esta turma novamente.

2.2 Experiências anteriores: outras dramatizações

Não seria o caso de fazer aqui uma reconstituição completa de toda minha trajetória intelectual e de minha forma de atuar como professor, mas, por outro lado, num trabalho como este, que contém opiniões pessoais e minha visão sobre a turma e os (as) alunos (as) e que busco apresentar uma alternativa didático-metodológica para o ensino de Sociologia, é justo que eu me apresente conforme me reconheço como professor para que o (a) leitor (a) saiba como cheguei até aqui. Assim, o que farei neste momento é expor algumas experiências práticas de ensino de Sociologia desenvolvidas com alunos (as) do ensino médio. Por meio delas é que vim a tomar contato com as experiências sociodramáticas de Ramos (1949), Rojas (2001) e com as de Moreno (1975). Experiências estas a mim apresentadas pela professora Dra. Maria José de Rezende, orientadora deste trabalho.

Um dos motivos que me levou a desenvolver esta pesquisa foi a necessidade de entender alguns procedimentos didáticos metodológicos, a dramatização, que eu já vinha utilizando em alguns momentos de minha prática como professor. Meu objetivo é teorizar sobre estas experiências e aprimorá-las para que sejam úteis não apenas para mim, mas também para que outros professores possam desenvolver conteúdos sociológicos com os (as) alunos (as) do ensino médio que, no nosso caso, são conteúdos de Sociologia Brasileira.

Na lida diária com os (as) jovens alunos (as) do ensino médio, nem sempre os objetivos pedagógicos pretendidos por mim são alcançados. Muitos são

os momentos em que os (as) alunos (as) não se interessam pelas aulas, deixando transparecer esse desinteresse de várias formas, seja quando se negam a desligarem os celulares, deixam de realizar as atividades propostas, faltam excessivamente, etc. Como vimos no primeiro capítulo, a crise que envolve a educação formal vai além, sem dúvida, da capacidade de um professor resolver. Porém, há uma parcela de responsabilidade deste no desinteresse dos alunos, o que não pode ser desprezado. Ao menos eu acabo sempre me responsabilizando por este ou aquele aluno que não se apropria das reflexões sociológicas.

Sou professor há 15 anos na rede pública de ensino do estado do Paraná. Sou, como se diz, um professor conteudista, ou seja, prezo pelo conhecimento e, como já disse no primeiro capítulo, compactuo com a ideia de que a especificidade da escola é ser um lugar onde os (as) alunos (as) aprendam coisas que ainda não sabem ou que ainda não tenham consciência de tudo que sabem. Ainda na graduação, cursada na Universidade Estadual de Londrina, UEL, entre os anos de 1997 e 2003 e na especialização em 2004, tive contato com as propostas da pedagogia histórico-crítica. Saviani (1983; 1991), Gasparin (2011) e, por intermédio deles, Paulo Freire¹⁴ (1968) foram meus guias para pensar o ensino e o papel que a educação pode ter com vistas à construção de novas relações sociais e de uma sociedade mais humana. Não que eu considere que siga completamente suas propostas, considero muito difícil que isso seja possível nas condições atuais, mas são eles, especialmente a didática encontrada em Gasparin (2011), quem mais me influenciaram teoricamente a pensar minhas aulas.

Creio que o que há de fundamental na pedagogia deles, e na pedagogia crítica de maneira geral, eu tento realizar. Normalmente, quando estou em sala, percorro o seguinte caminho cognitivo com os (as) alunos (as): exponho um tema ou um conceito no quadro, busco extrair dos (as) alunos (as) o que já sabem sobre este tema, apresento autores que já estudaram o tema em questão e depois avalio o que disso resultou em termos de conhecimento para os (as) alunos (as). Na confrontação entre o que os (as) alunos (as) já sabem com o que as Ciências Sociais têm de acúmulo de conhecimento sobre, é que os (as) alunos (as) farão um

¹⁴ Enquanto autores críticos, eles podem ser colocados lado a lado, porém, suas propostas pedagógicas metodológicas são distintas. Freire parte da realidade imediata dos (as) alunos (as) enquanto que, em Saviani o método de ensino parte das formulações e problemas já sistematizados pelas ciências. Enquanto um desenvolve um método para alfabetização de jovens e adultos, o outro se dirige ao ensino regular, à educação escolar.

tipo de síntese do que foi estudado e a análise de contextos sociais. Há duas coisas que considero importante nesse processo: a primeira é o movimento intelectual dos (as) alunos (as), se eles conseguem ou não comparar suas ideias com as ideias sociológicas. A segunda é que sentido a ação pedagógica tem para os (as) jovens e para a sociedade como um todo. Para ambas as questões, a pedagogia histórico-crítica oferece respostas com as quais eu me identifico.

Eu explicito sempre estas questões aos (as) alunos (as). Na maioria das vezes estes (as) entendem a proposta e oferecem, ao final do processo, boas respostas em termos acadêmicos, outras vezes não, contudo, isso é válido para a maioria dos (as) alunos (as). Ocorre um problema aí, porque minha responsabilidade vai além de ensinar apenas a maioria dos (as) alunos (as), mas todos (as). Pessoas não são números, e, apesar de ter certa clareza sobre os problemas sociais mais amplos, sobre as estruturas educacionais que resultam no tipo de escolas que temos, de saber que os (as) jovens são diversos em seus processos de aprendizagens, eticamente me sinto incomodado com o fato de não conseguir atender a todos os (as) alunos (as) dentro de suas especificidades. Disso resultam crises permanentes. Este trabalho é, principalmente, uma tentativa de buscar minimizar estas crises, uma tentativa de oferecer o melhor aos (às) alunos (as), é um dever profissional e ético de quem se sente responsável por aquilo que faz e pelos impactos sociais que seu trabalho terá.

Por outro lado, sinto que muitos alunos (as) gostam das minhas aulas, dos temas abordados, da maneira como tento, sempre que considero oportuno, utilizar recursos variados, tais como leituras em sala, vídeos e músicas tão comuns em minhas aulas. Mas, dos recursos didáticos e metodológicos que utilizo como professor, são os debates em sala que mais atraem os (as) jovens. Entretanto, não é simplesmente pelo fato dos (as) alunos (as) gostarem deste tipo de metodologia que eu a utilizo com frequência. Há outra razão para isso, que é a busca por desenvolver uma educação cidadã voltada para o cumprimento dos preceitos da educação para os Direitos Humanos.

Nos tempos atuais, em que ainda persistem manifestações de intolerância e violência num país como o Brasil, qual ainda carrega consigo marcas de autoritarismos, a sala de aula é por mim concebida e utilizada para a promoção de diálogos, trocas de experiências e visões de mundo. Antes de relacionar-me com os (as) alunos (as) na condição de professor, o que ocorre são relações entre

peças. Não respeito os (as) alunos (as) para que aprendam mais, os (as) respeitador serem peças. Imagino como eu gostaria de ser tratado e busco tratá-los (as) da mesma forma. Não que eu considere que professor e alunos (as) estejam em funções iguais dentro da escola, mas pelo princípio da dignidade da pessoa humana encontrado na educação para os Direitos Humanos, que orientam a educação no país. Considero que seja uma obrigação ética como professor de Sociologia, como cidadão, enfim, como pessoa humana. Nesta condição, enquanto seres humanos é que entendo que professor e alunos (as) estão em pé de igualdade.

É no diálogo que tento fazer com os (as) alunos (as) compreendam o que quero lhes ensinar. Neste caso, a forma de ensinar é tão importante quanto o conteúdo. O objetivo é o conteúdo, a apropriação dele, mas a forma é fundamental. A forma tem a ver com o método, com a prática educacional. Assim, ao desenvolver debates e diálogos com os (as) meus (minhas) alunos (as), me vejo como alguém que quer realizar a democracia na sala de aula, na escola, no Brasil, ainda que tenha consciência das dificuldades. Sob determinadas regras, quero que eles (as) ouçam a si mesmos, entendam os pressupostos por trás das diferentes opiniões políticas e visões de mundo deles (as) próprios para que possam entender os (as) outros (as) e a si próprios (as) enquanto seres sociais.

A proposta pedagógica que será desenvolvida neste trabalho tem por objetivo tratar problemas e conflitos sociais por meio da conexão entre as vivências apresentadas pelos (as) alunos (as) e o pensamento social brasileiro. O sociodrama, criado por Moreno (1997) é uma técnica terapêutica que visa tratar problemas coletivos, formas de pensar e se relacionar com as outras peças. Para os parâmetros de hoje, o racismo é um tipo de mentalidade geradora de conflitos que pode ser modificada por meio das técnicas sociodramáticas.

No caso da Sociologia no ensino médio, a aposta é que o racismo, por exemplo, pode ser tratado com conhecimento. Poderíamos pensar, por exemplo, que os dados relativos ao racismo no Brasil indicam que as peças que se relacionam no país, de alguma forma, adquiriram uma mentalidade preconceituosa: uma incapacidade de se verem como outra pessoa qualquer. São peças que se pensam como superiores ou que aprenderam a não ver as outras peças com as quais dividem a mesma sociedade em igualdade enquanto seres humanos.

Pode ser que esse aspecto das relações sociais, qual seja, o racismo não fosse assim considerado algumas décadas atrás, mas hoje é. Costumo dizer aos meus (minhas) alunos (as) que, por exemplo, a novidade de nossa época não é a existência da violência contra a mulher, do racismo ou da exploração econômica de classes, mas considerarmos atualmente esses fatos como inaceitáveis. Diante de tal contexto cultural, diante das leis que regem o país, diante dos direitos estabelecidos historicamente, da dignidade da pessoa humana, das condições econômicas e políticas atuais, ser racista ou ser homofóbico, ser explorador em demasia do esforço de outrem, passa a ser visto, em comparação a épocas anteriores, como um problema que resulta em conflitos sociais, políticos e psicológicos.

Se me permitem a utilização de metáforas outrora descabidas entre a Sociologia e a Medicina, aqui apenas como recurso argumentativo, diz-se que a medicina sempre avançou correndo atrás das doenças que afetam os seres humanos. Porém hoje, temos conhecimento suficiente para saber como prevenir certas doenças. Esta dissertação defende que, no nosso caso em relação aos métodos de ensino de Sociologia, podemos, por meio do conhecimento, realizar algumas profilaxias adequadas para que as pessoas não sejam racistas, por exemplo. A questão a ser respondida é se o sociodrama, enquanto método de ensino de Sociologia, poderia servir para o desenvolvimento de espíritos democráticos.

Por exemplo, o Brasil, segundo os dados disponíveis, é um dos países mais violentos em relação às mulheres. Seus algozes são, na grande maioria das vezes, homens. Portanto, temos um problema social, que aqui vamos evitar chama-lo de doença, até porque não entendemos a sociedade como um corpo. Este problema tem nos causado muita dor e sofrimento. Milhares de famílias sofrem com a violência contra as mulheres. Como é que vamos lidar com ele? Todos os especialistas, incluindo sociólogos, apostam que uma das possibilidades de enfrentar essa situação seria por meio da educação, ou seja, por meio de mais conhecimento. Contudo, como trabalhar com os (as) alunos (as) estas questões de forma que o conhecimento que decorrer daí seja significativo para os (as) estudantes do ensino médio noturno? Em seguida apresento dois exemplos de tentativas de lidar com o problema voltados para a sala de aula em que experimento metodologias diferenciadas nas aulas de Sociologia.

2.2.1 Minhas Experiências anteriores: Dramatizações voltadas para a aprendizagem de conteúdos de sociologia no ensino médio

Dito isto, passo agora a apresentar duas experiências de sala de aula que já desenvolvo há algum tempo. Uma delas expus em um pequeno artigo, chamado *Oficina Linha de Montagem*, publicado no livro *Sugestões didáticas de ensino de sociologia* (LIMA, 2012, p 351-359) organizado pela professora Dra. Ângela Maria de Sousa Lima do departamento de Ciências Sociais da UEL. Neste artigodescrevocomo se deu, segundo meu ponto de vista, a experiência em que os (as) alunos (as) eram estimulados a simularem um ambiente fabril de tipo fordista cujo objetivo era a produção em larga escala de lanches tipo cachorro quente. A intenção era criar com os (as) alunos (as) uma simulação de como funcionava uma organização de uma linha de produção fordista para explicar melhor os conceitos de mais-valia e trabalho nas sociedades capitalistas a partir da perspectiva crítica de Karl Marx.

Considero que tenha sido uma experiência enriquecedora, pois tive a oportunidade de ver os (as) alunos (as) que, ao vivenciarem a experiência real de estarem atuando como trabalhadores (as) fabris, percebiam, ao final, que seus salários não dariam para comprar os lanches que eles mesmos haviam produzido e passavam a conectar suas vivências sociais enredadas às configurações econômicas mais amplas da sociedade. Passavam a se verem em relação às classes sociais e a identificarem suas posições relativas no contexto histórico.

Desde então, tenho repetido esta experiência com outras turmas inclusive com alunos (as) adultos (as) dos cursos profissionalizantes, sempre com o mesmo engajamento por parte dos (as) estudantes. Chamava muito a minha atenção o envolvimento que os (as) alunos (as) tinham com este tipo de experiência em que deixam suas posições tradicionais mais ou menos passivas, receptores, para atuarem de maneira mais dinâmica. Aprender a refletir sobre a realidade, reproduzindo-a dramaticamente em sala, fazia com que os (as) alunos (as) aproximassem-se dos conteúdos sociológicos e estes ganhassem concretude, fossem manipuláveis não apenas no nível intelectual

Assim, como eu disse àquela altura, os (as) jovens(as) eram despertados para questões sociológicas na medida em que buscavam soluções para os problemas dramatizados em sala. Com isso, eu conseguia equalizar o desejo dos (as) estudantes de saber algo com as necessidades da disciplina de Sociologia de ensinar algo. Brincando e aprendendo, como as crianças fazem, os (as) alunos (as) são levados a questionar a realidade social. O que era familiar passava a ser estranhado pelos (as) jovens.

Daí em diante, o professor os (as) teria aptos (as) cognitivamente, ou seja, com vontade de explicar o que vivenciaram na simulação da realidade que foi trazida para a sala de aula.

Apoiado na didática proposta por João Gasparin em *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica* (2003), eu entendia, como neste trabalho entendo, que experiências como estas que visam reproduzir em sala aspectos da realidade social em que vivem os (as) alunos (as), eram, do ponto de vista do ensino e da aprendizagem, um momento inicial, um ponto de partida para o desenvolvimento dos saberes escolares. Isso corresponde, no método de Gasparin (2003), às etapas iniciais a serem percorridas no processo, ou seja, a “prática social inicial” e a “problematização” dos saberes escolares.

Recupero aqui o enquadramento teórico que destinei àquelas experiências tendo como referencial a didática proposta por Gasparin (2003):

Gasparin chama de “prática social inicial do conteúdo” aquilo que educandos e educandas já sabem à cerca do conteúdo, é o levantamento, por parte do professor(a), daquilo que eles(as) trazem consigo de conhecimentos sobre a realidade a ser estudada. Neste sentido, a oficina oferece aos educandos e às educandas momentos para que “sintam na pele” as condições de trabalho dos trabalhadores operários e, com isso, estejam em condições cognitivas apropriadas para o processo de ensino aprendizagem dos conteúdos que visam justamente mostrar as relações que há entre os trabalhadores, as classes e os jovens (BARALDI JÚNIOR, 2012, p. 353).

Assim, a experiência didática de simular uma situação real visava mobilizar os (as) alunos (as) para o conhecimento teórico. Na sequência eu mostrei que aquela experiência também se enquadrava na etapa dois da didática histórico-crítica, a da problematização, da seguinte forma:

A oficina linha de montagem cria em seus e suas participantes a necessidade de responder certas questões que, a princípio, eles não se

colocariam e instiga-os(as) a buscar soluções para problemas que até então não eram percebidos como tais. Em outras palavras, é o momento em que a realidade começa a se desconstruir na “cabeça” dos(as) alunos(as), a realidade que até então estava naturalizada em suas explicações da realidade social. Podemos dizer, portanto, que começam a desnaturalizar as experiências sociais concretas e suas explicações de “senso comum” e estão “prontos (as)”, no sentido pedagógico, para superá-las, buscando novas e fecundas explicações para aquilo que antes nem problema era para eles (as) (BARALDI JÚNIOR, 2012, p. 353).

Buscando inserir a experiência da oficina nos quadros teóricos gasparineanos, acrescentei:

Veja o que diz Gasparin em suas explicações sobre a etapa da problematização: “A problematização representa o momento do processo em que essa prática social é posta em questão, analisada, interrogada...” (2003, p.35), e podemos acrescentar, no caso da Oficina Linha de Montagem, vivenciada de corpo e alma pelo (a) educando (a). Por meio da simulação de parte da realidade social e na tentativa de explicar as coisas que acontecem nesta simulação, os educandos estão, na verdade, refletindo sobre e buscando soluções para os problemas reais da sociedade em que vivem de verdade. (BARALDI JÚNIOR, 2012, p. 353).

Por fim, termino com um trecho do próprio Gasparin:

Neste processo de problematização, tanto o conteúdo quanto a prática social tomam novas feições. Ambos começam a se alterar: é o momento em que começa a análise da prática e da teoria. Inicia-se o desmonte da totalidade, mostrando ao aluno que ela é formada por múltiplos aspectos interligados (GASPARIN, 2003, p.36).

2.2.2 Oficina Portinari e o conceito de trabalho

Outra experiência marcante para mim como professor foi a participação em uma oficina ministrada pelas professoras Dra. Ângela Maria Carneiro Araújo e pela Dra. Raquel Alves, ambas da Unicamp dos departamentos de Ciências Sociais e Artes, respectivamente. Nesta oficina, os (as) alunos (as) eram estimulados a emitir suas opiniões sobre algumas obras do artista Cândido Portinari (1903–1962), obras estas que os (as) mesmos (as) recebiam reproduzidas em papel A4 plastificadas. Tratava-se de um conjunto de obras em que Portinari retratou os trabalhadores do Brasil ao longo dos anos 1930 e 40. Após alguns minutos de observações e de sensibilização artística dos (as) alunos (as), as professoras trabalharam o conceito de trabalho em Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). Ao final, os (as) alunos (as), organizados em grupos, tinham que escolher uma das obras do artista para encenarem pequenas sequências

dramáticas, como se eles fossem os personagens retratados pelas obras. Assim, os (as) alunos (as) tinham que criar uma sequência dramática de alguns segundos para as obras. Muitos gemidos de dores foram dados por eles (as) quando dramatizaram a obra *Os retirantes* (1944), por exemplo.

Nos dois casos, nas oficinas Linha de Montagem e Portinari e o Trabalho, o envolvimento dos (as) alunos (as) foi muito significativo. Em ambos, eles (as) tomavam contato com a aridez conceitual da Sociologia de forma lúdica, quase que brincando. Ou seja, ambas as experiências mostraram-me a importância, para o ensino de Sociologia no nível médio, de metodologias diversificadas que oferecessem aos (as) alunos (as) possibilidades de aprendizados para além da sala de aula convencional e de um ensino tradicional em que eles (as) participam apenas como receptores de saberes. Com isso, os (as) alunos (as) estavam aprendendo coisas, maneiras de ver o mundo que não tinham antes, enfim, mais abertos para novos saberes.

Estas experiências indicavam, empiricamente, o caminho a seguir se quisesse experimentar novas formas para o ensino de Sociologia. E assim o fiz. Passei a repetir estas experiências várias vezes em outras turmas, sempre que considerava viável e apropriado, e frequentemente com resultados superiores a outros tipos de prática, no caso de considerarmos como critério o nível de mobilização dos (as) alunos (as) para a aula.

Por outro lado, passei a conhecer melhor o teatro do oprimido, criado por Augusto Boal (1931–2009), por intermédio de um amigo, que integrava um grupo de estudos sobre a obra de Boal e realizava intervenções dramáticas pela cidade de Londrina. Uma destas performances ocorreu no colégio Benedita Rosa Rezende, em novembro de 2012. Com isso, fui ler *Jogos para atores e não atores* (1998).

Ver uma apresentação do teatro do oprimido levou-me a perceber que em minhas aulas os (as) alunos (as) aprendiam o que é socialização, enquanto que, em performances como a mencionada, eles vivenciavam a socialização. O teatro do oprimido como método de ensino, parecia ser capaz de transformar saberes sociológicos em algo que os (as) alunos (as) poderiam ver, tocar, participar e modificar. O social, corporificado nos personagens e nas cenas dramáticas sendo manipulado analiticamente pelos (as) alunos (as).

Na sequência deste trabalho, passo a apresentar o sociodrama e algumas experiências sociodramáticas realizadas por Guerreiro Ramos (1949) e Soriano (2001). Trabalhos estas fontes de inspiração e instrumento de análise para as experiências desenvolvidas com os (as) alunos (as) do ensino médio.

2.3 Sociodrama

O sociodrama foi criado pelo psicólogo romeno naturalizado estadunidense Jacob Moreno (1889-1974). Em sua obra *Psicodrama* (1997), o autor buscou fundamentar e apresentar suas experiências terapêuticas. Moreno, ao conciliar a Psicanálise, o Teatro e a Sociologia, inovou a clínica terapêutica da psicanálise utilizando o teatro como terapia para os conflitos vivenciados por seus pacientes. A técnica psicodramática consiste em reproduzir no palco as situações conflitivas reais que relatavam seus pacientes a ele.

Após algumas situações em contato com seus pacientes e com atores treinados para exercerem a função de egos auxiliares (1997), Moreno criava o teatro terapêutico espontâneo através do qual os papéis sociais vividos pelo paciente eram colocados sob a forma de drama teatral. Com isso, os pacientes tornavam-se atores de seus próprios dramas e, a partir daí, vivenciavam um processo psicológico catártico em que se tornavam mais consciente dos conflitos pelos quais passavam em suas vidas e podiam, com isso, modificar suas relações sociais, primeiro no palco e depois em suas relações interpessoais

reais. Por outro lado, Moreno obtinha, desta forma, acesso à psique de seus pacientes enquanto agiam e refletiam sobre o que faziam. Assim, o psicodrama é a um só tempo meio de terapia e método de pesquisa.

O sociodrama é uma variante do psicodrama. Nele, os conflitos a serem resolvidos não se encontram apenas no âmbito do indivíduo, mas no grupo. São as questões que aparecem no nível social e não individual que são colocadas em suspensão analítica pelo terapeuta e pelos membros do grupo. Assim, questões relacionadas a temas coletivos como o racismo, por exemplo, eram dramatizadas na busca de soluções para que os conflitos delas derivados fossem tratados. Os participantes refletiam sobre as cenas e suas próprias opiniões e maneiras de agir eram exploradas. Segundo Moreno: “o verdadeiro sujeito do sociodrama é o grupo. O sociodrama baseia-se no pressuposto tácito de que o grupo formado pelo público

já está organizado pelos papéis sociais e culturais de que, em certo grau, todos os portadores da cultura compartilham” (MORENO, 1975, p. 413).

Assim, o sujeito do sociodrama é o grupo, ou melhor, os papéis sociais e culturais que todos compartilham em um grupo. São, em outras palavras, as relações interpessoais de dependência entre os indivíduos (ELIAS, 1980) que aparecem em Moreno sob a forma de papéis sociais e culturais compartilhados que se desenvolvem nos grupos sociais e que são geradoras de algum conflito. É a cultura compartilhada que se encontra fora e dentro dos indivíduos que passa a ser objeto de análise do próprio grupo e do terapeuta. Assim como o psicodrama, o sociodrama também é a um só tempo um meio de tratamento e um método de pesquisa, no caso, social.

2.3.1 Guerreiro Ramos e o sociodrama

Nesta parte do trabalho eu mostrarei em que medida as experiências desenvolvidas por Alberto Guerreiro Ramos (1915–1982) servem de apoio às experiências sociodramáticas aqui trabalhadas. Em artigo recente eu apresentei as experiências sociodramáticas que Guerreiro Ramos desenvolveu no final da década de 1940 e quais foram seus objetivos. Disse que Ramos (1949) buscou adaptar as técnicas criadas por Moreno para que os negros compreendessem profundamente as suas condições sociais na sociedade de sua época (BARALDI JÚNIOR, 2018).

As experiências desenvolvidas por Ramos encontram-se registradas nas edições de número sete a nove do jornal *Quilombo*, que circulou na cidade do Rio de Janeiro entre os anos de 1949 e 1950. Neles, Ramos descreve suas experiências sociodramáticas com a população negra da cidade. Segundo Ramos, Moreno teria desenvolvido técnicas capazes de moldar as personalidades individuais desenvolvendo nelas espontaneidades em suas relações sociais. Para Ramos, os negros haviam sido colocados em condições sociais e históricas que dificultavam sobremaneira que se desenvolvessem plenamente enquanto cidadãos. Para Ramos era necessário recuperar a autoestima das pessoas negras fazendo-as superarem sentimentos de inferioridade (BARALDI JÚNIOR, 2018).

Segundo Ramos, Moreno teria conseguido desenvolver um método que ajudava as pessoas a equilibrarem suas demandas e personalidades individualidades ao ambiente cultural mais amplo, às “conservas culturais”

(MORENO, 1997), ou seja, ao ambiente cultural da época em se vive. Ramos (1949) entendia que a vida em sociedade, especialmente a educação, levam as pessoas a perderem suas espontaneidades em favor dos padrões sociais e culturais vigentes. No caso dos negros no Brasil, isso significaria resignar-se à visão geral de que eles eram mesmo inferiores aos brancos ou incapazes de se desenvolverem conforme os padrões da vida moderna.

Em Ramos (1949) o sociodrama fora muito mais um meio de tratamento do que um método de pesquisa. Sua intenção não era entender o que pensavam os negros, pois ele mesmo sabia bem o que significava ser negro numa sociedade racista como era a brasileira neste período. O sociodrama de Ramos apresenta-se através de uma assembleia em que os participantes eram convidados a emitirem suas opiniões sobre os rumos que deveriam ser dados ao Teatro Experimental do Negro (TEN). Não uma representação da vida moderna, mas uma experiência típica que caracteriza a vida moderna que estava acontecendo. Ou seja, Ramos não estava simulando a realidade em suas experiências, mas trazia para perto dos negros, formas institucionais próprias da vida moderna, uma assembleia.

Esta experiência ou a necessidade que Ramos sentiu de realizá-la já é por si mesma uma demonstração de que os negros estavam completamente fora das instâncias de decisão do país, por exemplo. Ele que havia chegado a níveis sociais superiores, se preocupava em desenvolver em outros negros os potenciais que outras pessoas, como Azevedo do Amaral (1881–1942)¹⁵, achavam ser impossíveis. Veremos mais adiante que Oliveira Vianna, por exemplo, não teria se dado ao trabalho de dedicar seu tempo para formar aquilo que considerava ser uma raça inferior e inferiorizada historicamente. Ramos não pensava assim e utilizou as técnicas sociodramáticas na tentativa de oferecer oportunidade para que os negros pudessem desenvolver as habilidades psicológicas e comportamentais apropriadas e assim participar de forma ativa da vida social, política e cultural da sociedade. Segundo Ramos:

Moreno indica a necessidade de descobrir um processo que torne possível a integração social do homem, com um mínimo possível de economia de sua espontaneidade e, ainda, um processo de treinamento da espontaneidade naqueles que a perderam (RAMOS, 1950, p. 6).

¹⁵ Priscila de Menezes Paladini compara os autoritarismos de Oliveira Vianna e de Azevedo do Amaral e mostra como no segundo autor, a questão da eugenia encontrava-se de maneira mais enfática em suas visões sobre o povo brasileiro do em relação a Oliveira Vianna (PALADINI, 2014).

Como vemos, Ramos foi buscar em Moreno os fundamentos para que ele pudesse desenvolver a integração dos negros na sociedade de classes sem que fosse necessária a perda total da espontaneidade. Digo total, pois como vimos, para ele a vida em sociedade implica sempre alguma perda de individualidade. O sociodrama funcionaria, então, como uma forma de naturalização dos valores e comportamentos presentes nas camadas médias e altas da sociedade brasileira. Camadas estas nas quais os negros não se encontravam presentes como atores sociais dadas as condições a que estavam na sociedade daquele tempo.

Para Ramos interessava, portanto, desenvolver a “espontaneidade naqueles que a perderam”. Como bem demonstra Florestan Fernandes (1920-1995) em *A integração dos negros na sociedade de classes* (1964), a sociedade brasileira havia destinado aos negros as profissões com os mais baixos salários e oferecendo a eles as piores condições sociais. Isso à base de concepções segundo as quais os europeus e seus descendentes seriam superiores aos índios e negros que haviam por aqui. Ou seja, o racismo fazia parte dos elementos que compunham as conservas culturais na sociedade brasileira e Ramos (1949) se empenhou para que os negros recuperassem o que tinham perdido. Segundo Maio:

O TEN, segundo Guerreiro, deveria se transformar em uma elite política e intelectual negra que tivesse por missão superar o descompasso existente entre a simbólica condição de cidadão livre adquirida pelo negro após a abolição e sua adversa situação econômica e sociocultural, ainda presente sessenta anos depois. A solução seria uma pedagogia da cidadania que, além de socializar os negros nas novas condições geradas após a Abolição, alterasse a estrutura de dominação da sociedade brasileira (MAIO, 2014.p.184).

Neste trabalho, aproveitamos de Ramos sua postura de desenvolver nas pessoas novas formas de se verem no mundo por meio das ações sociodramáticas ou grupo terapia, retirando-as da inércia em que se encontravam.

O grupo terapia lança suas raízes nesta tradição. Ela é a cultura da espontaneidade, um processo de purgação de conservas culturais. A vida social é pois, representação e o drama consubstancial e coextensivo à sociedade (...) (...) A essência do social é o drama, a convenção, concluíram a sociologia e psicologia modernas, revelando as possibilidades de modelação deliberada da vida social e da autoinstrumentalização da personalidade humana. Neste sentido, o teatro é uma particularíssima forma de drama (RAMOS, 1950, p. 6-7).

Ramos (1950), como vemos, interpreta a vida social como se esta fosse um drama vivido pelas pessoas, os atores que, no caso do sociodrama real que descreve, devem passar por uma espécie de purgação e negar o destino inferiorizado que a sociedade havia lhes reservado por meio da autoinstrumentalização da personalidade humana. Esta intencionalidade que encontramos em Ramos, qual seja, como dissemos, a de procurar, por meio da ação pedagógica, modificar estruturas de pensar, está presente nas intencionalidades da disciplina de Sociologia e completamente presente neste trabalho.

As experiências que iremos narrar mais adiante inspirou-se nos objetivos que Ramos (1950) demonstrou ter quando utilizou o sociodrama. Assim como ele, este trabalho traz embutido em si o objetivo de modificar certas conservas culturais presentes nas formas de pensar dos (as) jovens. Assim como em Ramos (1949; 1950), este trabalho inspira-se também nas ideias defendidas por Florestan Fernandes (1954) quando este dizia que o papel do ensino de Sociologia seria preparar os (as) jovens para os desafios da vida moderna, para a democracia. Este parece ter sido o objetivo de Ramos (1949), pois seu experimento sociodramático se fez na forma de uma assembleia em que os participantes poderiam, num espaço público, expor suas visões sobre um tema, ouvir diferentes opiniões, votar em uma proposta e deliberar em conjunto.

Talvez possamos dizer que a diferença entre Ramos (1950) e Fernandes (1954) estava no método: Fernandes (1954) entendia que preparar os (as) jovens para vida moderna era ensiná-los (as) a pensar por meio dos instrumentos conceituais da Sociologia, enquanto que Ramos (1950) encontrou nos instrumentos práticos oferecidos pelo sociodramamoreniano os caminhos. De nossa parte, tentaremos recuperar as duas perspectivas. Se é verdade, como diz Ramos (1950), que a vida social é um drama, podemos acrescentar que os atores não são apenas seres pensantes, mas, na mesma medida, são seres sensíveis e o sociodrama possibilita não apenas pensamentos novos e autorreflexão, mas o faz a partir dos sentidos e da participação integral dos seus participantes. Os conceitos descolados da prática tornam-se abstrações para os (as) alunos (as), ainda que estas sejam fundamentais, defendemos neste trabalho que os conceitos ligados à prática tornam-se realidade, ainda que simuladamente.

O sociodrama é precisamente um método de eliminação de preconceitos ou de estereótipos que objetiva libertar a consciência do indivíduo da pressão social. Assim, por exemplo, adentra-se uma personalidade a ver para além dos estereótipos construídos socialmente. Um negro, não é o negro, mas alguém que tem uma singularidade (RAMOS, 1950, p. 9).

2.3.2 O sociodrama real de Raul Rojas Soriano

Este trecho do trabalho tem por objetivo apresentar as experiências desenvolvidas por Raul Rojas Soriano (2004) como uma variante do sociodramamoreniano. Como veremos, apenas parcialmente Soriano se coloca ao lado de Moreno (1975). Em *Sociodrama real en el aula: una experiencia de investigación-acción* (2004), o autor descreve uma experiência sociodramática que desenvolveu com seus alunos do curso superior. Com Soriano (2004), o sociodrama aparece também como técnica de pesquisa social e como método de ensino. Neste sentido, as experiências que serão relatadas e analisadas na sequência deste trabalho inspiram-se no trabalho deste autor (SORIANO, 2004). Vejamos o que foi esta experiência.

Como método de pesquisa, Soriano (2004) utiliza o sociodrama na tentativa de entender como agem as pessoas em determinadas situações. O autor diz que as Ciências Sociais não tem como prever o comportamento das pessoas, dado a especificidade do seu objeto de pesquisa, as ações das pessoas em um grupo e, quiçá, na vida social mais ampla. Assim, Soriano cria uma situação para um grupo de alunos (as) a fim de observar diretamente suas reações reais diante de um fato supostamente real. Diferentemente do que propunha Moreno (1975), que em seu sociodrama terapêutico criava uma representação dramática da vida real do paciente, na experiência trazida por Soriano (2004), os participantes não sabiam que se tratava de uma experiência sociodramática de forma que foram induzidos a agirem como agiriam em uma situação real de suas vidas.

Segundo Soriano (2004) as entrevistas e enquetes usadas normalmente pelos pesquisadores sociais como método de pesquisa carregam o inconveniente do entrevistado poder subtrair a verdade de modo a oferecer ao pesquisador um resultado que não condiz com o que realmente pensa ou faz. Já no sociodrama real, como os participantes não desconfiam tratar-se de uma experiência de investigação, tendem a agir com maior naturalidade oferecendo, assim, seus comportamentos reais ao pesquisador.

O pesquisador deve se cercar de um modelo explicativo que o oriente, mas deve saber também que os modelos servem de guias e que a realidade é sempre mais complexa, fruto de muitas variáveis e múltiplas relações. Segundo Soriano (2004), o materialismo histórico demonstrou serem possíveis que sejam realizadas intervenções sociais e que o conhecimento pode resultar em mudanças de comportamentos e percepções da vida social. Soriano (2004) diz ter sido influenciado por Moreno (1975), de quem aproveita a concepção do que seja o sociodrama, mas se distancia dele ao se vincular à tradição crítica. Chega a dizer que enquanto Moreno desenvolveu o sociodrama para adaptar os indivíduos às suas realidades, ele o utilizaria com a finalidade de modificar o social.

Para sua experiência, Soriano (2004) contou com a colaboração de duas estagiárias e mais uma pessoa, o secretário do departamento em que trabalhava. Pediu a este que fosse até sua sala de aula e desse um aviso aos (às) alunos (as): metade da sala teria que acompanhar as suas aulas em outro horário. Segundo o relato do autor, isso foi possível porque a turma contava com um número superior de alunos (as) ao previamente autorizado pela instituição em que lecionava, ou seja, metade daqueles (as) que faziam o curso com ele estava ali por autorização do próprio professor, pois a procura por suas aulas era maior do que a que a sala comportava (SORIANO, 2004). Com isso, o falso recado dado pelo secretário parecia verossímil aos (às) alunos (as) diante da situação da sala superlotada. Esta mudança anunciada pelo secretário, caso fosse verdadeira, traria impactos sobre a vida acadêmica de metade dos (as) alunos (as), ou seja, teriam que mudar seus horários de aulas caso quisessem continuar a acompanhar as aulas de metodologia do professor Soriano.

Soriano pediu então que duas estagiárias observassem com atenção a reação dos (as) alunos (as) diante da eminência de terem que obedecer a uma ordem autoritária que impactaria suas vidas. Perguntou-se, então, como reagiriam os (as) alunos (as) diante de tal fato. Reagiriam com veemência e não aceitariam o desmando ou agiriam com passividade mesmo apresentando contrariedade em relação à novidade ou, ainda, simplesmente aceitariam sem reclamar a nova ordem ainda que esta os atingisse em cheio?

O resultado mostrou que uma parte dos (as) alunos (as) reagiu de forma enfática contra a mudança, outra, apesar de contrariados, reagiu de forma a acomodar-se à situação nova e o restante dos (as) alunos (as) não apresentou

qualquer reação. Ao revelar aos (às) alunos (as), depois da experiência realizava, do que se tratava, Soriano permitiu que os mesmos refletissem sobre o que tinha acontecido, sobre suas reações e sobre as reações dos colegas. Assim, o sociodrama real permitiu a ele e aos (às) seus (suas) alunos (as) que tomassem consciência de suas reações reais diante de um fato inusitado.

No sociodrama real de Soriano (2004), os participantes não representaram dramaticamente um cena real ou criaram uma simulação da realidade, mas, assim como no sociodrama de Moreno (1975), foram obrigados a encarem-se como são realmente na vida real, ainda que não quisessem. Assim, tiveram que refletir sobre si mesmos enquanto atores reais que agem em relação aos outros e a sociedade. Muito interessante pensarmos que no sociodrama de Moreno o sujeito paciente é quem procura por tratamento terapêutico, ou seja, têm consciência de que passa por conflitos em suas relações enquanto que, no sociodrama real de Rojas, os (as) alunos (as) foram obrigados (as) a identificar traços de seus comportamentos que não eram por eles (as) percebidos (as) como problemáticos.

Esta questão me parece ser muito interessante de ser pensada tendo em vista os objetivos do ensino de Sociologia, qual seja, de tornar problemáticos aspectos do comportamento social que as pessoas normalmente não percebem como geradores ou reprodutores de conflitos. Como vimos, o objetivo maior do ensino de Sociologia é o de levar os (as) alunos (as) a estranharem e a desnaturalizarem a realidade social em que vivem. Soriano, com seu sociodrama real, criou condições justamente para que os (as) seus (suas) alunos (as) desnaturalizassem e estranhassem não apenas a sociedade e suas estruturas e valores, mas antes a si mesmos. Proporcionou, com isso, que seus (suas) alunos (as) desenvolvessem um tipo de autoconhecimento social.

Em uma obra intitulada *Formação de investigadores sociales* (1992), Soriano diz que para quebrar o sentimento de passividade que tomam conta de professores e alunos (as), uma possibilidade de trabalho é a pesquisa. Sem a pesquisa o ato de ensinar se torna enfadonho, repetitivo, em que o professor sabe a verdade e os (as) alunos (as) não. Paulo Freire chama este modelo de “educação bancária” (FREIRE, 2002). Assim, a educação deve ser capaz de superar este modelo baseado no positivismo em que é o professor quem tem a autoridade moral

e intelectual, por uma pedagogia do diálogo em que os saberes de ambos se entrelaçam em busca da construção de novos saberes.

Citando Paulo Freire (1921–1997), Soriano diz que a educação crítica ou libertadora, trabalha com a ideia de investigação temática numa visão problematizadora da educação. Fica claro, no entanto, que o autor não diz que devemos cair em práticas espontaneístas, ao contrário, a orientação e o direcionamento dado pelo professor são fundamentais. A investigação será tanto mais pedagógica quanto for mais crítica, mais capaz de estabelecer conexões com as contradições e situações mais amplas da vida social. A pesquisa deve, então, se direcionar aos problemas mais amplos.

A educação deve ser capaz de oferecer uma noção de totalidade aos (às) estudantes para que possam desenvolver perspectivas de ações e de intervenções. Assim, a investigação como método de ensino, torna as aulas mais dinâmicas e estreitam as relações entre professor e alunos (as). Nela, os (as) estudantes participam de forma crítica. Soriano recupera Antônio Gramsci (1891–1937) para dizer que os (as) alunos (as), ao se defrontarem com suas situações históricas, vão se descobrindo socialmente e passam a portar uma visão crítica em relação à sua própria personalidade e vão se descobrindo sujeitos de suas vidas (SORIANO, 1992). Com isso, podemos vislumbrar como o sociodrama em Soriano é, a um só tempo, um método de pesquisa e de ensino cujos objetivos estão vinculados à pedagogia crítica. Aliás, o autor diz claramente que seu objetivo enquanto professor é desenvolver crítica social com seus (suas) alunos (as), com o que este trabalho se coloca em pleno acordo e quer ser um exemplo.

A nossa experiência com os (as) alunos (as) do ensino médio, como veremos, também se mostrou capaz de servir como instrumento de pesquisa na medida em que, por meio dela, tivemos acesso a aspectos da subjetividade dos (as) alunos (as). Mesmo que não tenha sido um sociodrama real, nos moldes que foi realizado por Soriano (2004), o nosso também pôde ser um instrumento de pesquisa-ação. Assim, aproveitamos desse autor a intencionalidade de modificar a realidade por meio de exercícios de autoconhecimento.

O que se segue adiante no quarto capítulo é fruto de minhas experiências práticas e destas reflexões teóricas discutidas ao longo dos três primeiros capítulos que, acredito, correspondam aos objetivos postos para o ensino de Sociologia e é coerente às ideias de educação e escola discutidas no primeiro

capítulo deste trabalho. Não poderia deixar de mencionar que nada disto estaria sendo registrado nesta dissertação se não fosse a orientação precisa da professora doutora Maria José DeRezende. Foi ela quem, antes de mim, conseguiu vislumbrar as contribuições teóricas fundamentais de Elias (1980), Ramos (1949), Giddens (2010) e Soriano (2004), para que eu pudesse interpretar melhor o tipo de experiência que venho desenvolvendo em sala de aula e que desenvolvo neste trabalho.

3 AS EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA: EM BUSCA DO APERFEIÇOAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO DE SOCIOLOGIA

3.1 Primeira experiência (10 de outubro 2019): leituras e debates do texto *Evolução do povo brasileiro* (1923, 1938) de Oliveira Vianna

Às quintas-feiras a noite eu tinha todas as aulas do período, início às 19h00 e término às 22h45. Na turma em que desenvolvi as experiências aqui relatadas, a aula era a última, iniciando às 22h05. Como de costume, ao chegar à sala e cumprimentar os (as) alunos (as), perguntei se eles (as) estavam bem. A aluna A1 respondeu que estava melhor agora que eu tinha chegado. Não é raro eu ser bem recebido em sala pelos (as) alunos (as). Sinto que gostam das minhas aulas e que isso poderia vir a ajudar na medida em que os (as) jovens se sentiriam mais a vontade em dizer o que pensam e sentem em relação às leituras que eu iria propor. Em minhas aulas, os (as) alunos (as) são constantemente provocados (as) a participarem das reflexões propostas.

Pedi para que eles (as) arrumassem as carteiras em círculo, coisa que não faço comumente. Esclareci que aquela aula e as próximas cinco seriam aproveitadas por mim como objeto de análise da pesquisa que eu vinha desenvolvendo no mestrado. Disse que teria que escolher duas turmas para análise e que havia escolhido a turma deles (as) e também outra do período matutino. Tive a impressão de que alguns (umas) alunos (as) pareciam sentirem-se prestigiados (as) pela minha escolha. A aluna A5, por exemplo, exclamou: “*Que chique*”.

Enquanto os (as) alunos (as) arrumavam as carteiras, distribuí os textos que havia preparado para serem lidos com a turma. Notei que havia uma

aluna nova na sala, era a A8, que já tinha sido minha aluna no ano passado, quando ela estava no primeiro ano. Demonstrei satisfação pelo fato de estarmos juntos novamente. Os alunos x6, y3 e y4 só vieram ao círculo quando este já estava formado e depois de minha insistência para que compusessem o grupo.

Na sequência fiz anotações em forma de tópicos no quadro. Escrevi o tema da aula e alguns fatos que marcaram o contexto histórico em que viveu Vianna. Assim, o quadro ficou da seguinte forma:

PENSAMENTO AUTORITÁRIO NO BRASIL
 OLIVEIRA VIANNA (1883–1951)
 “A EVOLUÇÃO DO POVO BRASILEIRO” (1938)
 CONTEXTO HISTÓRICO MUNDO¹⁶
 1º GUERRA MUNDIAL 1914–1917
 REVOLUÇÃO RUSSA 1917
 CRISE DE 1929
 ASCENSÃO DO FASCISMO NA ITÁLIA
 ASCENSÃO DO NAZISMO 1933–1945
 CONTEXTO HISTÓRICO BRASIL¹⁷
 1º REPÚBLICA 1889–1930
 VOTO DE CABRESTO E CORONELISMO
 GREVE GERAL DE 1917
 MOVIMENTO TENENTISTA
 ERA VARGAS 1930–1945

Com os (as) alunos (as) em círculo, em suas carteiras, com os textos em mãos (alguns, ainda, com seus celulares) fiz uma exposição introdutória sobre o tema geral da aula. Comuniquei aos (às) alunos (as) que iríamos dar

¹⁶ Para pensar as transformações sociais do século xx, tenho em mente a obra *A era dos extremos* (1999) de Erik Hobsbawm

¹⁷ Para pensar sobre a primeira república, tenentismo e greve de 1917, uso *História do Brasil* (1995) de Boris Fausto. Para coronelismo e voto de cabresto baseio-me na obra *Coronelismo, enxada e voto* (1997) de Vitor Nunes Leal.

sequência em nossos estudos sobre a formação do Brasil¹⁸, desta vez utilizando ideias de Oliveira Vianna. Disse que, na obra selecionada, o autor buscava responder como se deu a formação do povo brasileiro e que, nas próximas aulas, veríamos como ele, Vianna, iria pensar, a partir da sua ideia sobre o povo brasileiro, uma forma de organização política que seria a única possível à realidade brasileira: o autoritarismo e não a democracia como a conhecemos, ou seja, o sistema político em que a maioria decide seus representantes por meio de eleições periódicas.

Antecipei, ainda nesta exposição oral introdutória, a ideia principal do autor, ou seja, a ideia de que para ele a democracia não seria a melhor forma de governo para a sociedade brasileira, pois ele acreditava que nosso povo não estaria preparado para votar ou decidir os rumos políticos da sociedade. Disse também que se tratava de um autor que havia tido influência, com suas ideias, na política brasileira ao longo do período Vargas. E que ele era, portanto, um autor que representava as ideias autoritárias em nosso país. Disse, então, que para melhor entender as ideias de um autor era necessário contextualizá-las. Nesta fase, minha intenção era despertar nos(as) alunos (as) curiosidade para entenderem porque e como um autor defenderia formas autoritárias para o Brasil.

A aluna A1 perguntou o que era o pensamento autoritário. Comecei então a falar do contexto histórico para a sala, apontando para os tópicos referentes ao nazismo, fascismo e a União Soviética. Disse que, neste período, a Itália, a Alemanha e a União Soviética experimentaram formas de governos autoritários em que os partidos políticos eram perseguidos e as pessoas perseguidas pelos governos devido às suas ideias. Disse que Vianna chegou a elogiar o modelo Italiano e Alemão e que, no Brasil, o governo de Getúlio Vargas (1892-1954) também tinha sido um governo autoritário, pois impediu a participação política de quem lhe fazia oposição. Não deixei de mostrar aos alunos que a ideologia nazista baseava-se em ideias eugênicas e racistas em que o povo alemão, ariano, tido como puro, era visto por Adolf Hitler (1889-1945) como um povo mais evoluído e superior em relação, por exemplo, aos negros e mestiços brasileiros.

Perguntei para a aluna A1 se ela tinha entendido o que era autoritarismo e ela fez que sim com a cabeça. Continuei, explicando sobre a crise de

¹⁸ Nas quatro aulas antes desta, fiz um debate com os alunos sobre cotas sociais e raciais nos vestibulares e nas duas últimas aulas apresentei a obra *Casa grande e senzala* (2004) de Gilberto Freyre.

1929 em que o liberalismo econômico nos EUA havia gerado as condições para que a crise de 1929 ocorresse e que esta crise teve consequências sociais muito graves no sentido de levar muitas pessoas, incluindo empresários bem sucedidos, à fome e à miséria e que esta crise teve impacto nos países europeus também. Disse também que a crise se deveu à diminuta atuação do estado no sentido de regular as relações econômicas.

Daí, disse que Vianna iria, como veríamos, se contrapor tanto ao modelo capitalista liberal dos EUA quanto ao modelo comunista russo e que, apesar de ter simpatia pelo modelo nazista, também achava que este modelo não serviria ao Brasil devido aos seus excessos bélicos. Conforme acreditava nosso autor, o modelo italiano seria, dentre estes citados, o que mais se aproximava daquilo que ele, Vianna, acreditava ser apropriado para a sociedade brasileira. Enfatizei que havia, assim, um ambiente político que induziu muitos a acreditarem que os sistemas políticos autoritários ofereceriam as melhores respostas para a organização das sociedades. Disse também que a Primeira Guerra Mundial levou os países envolvidos a usarem seus esforços econômicos para munir os exércitos nacionais e que, por isso, o estado tinha muita força nesta época. Foi um período de grande militarização e que Vianna também defendia a ideia de um estado forte, centralizador no caso do Brasil.

Na sequência comecei a explicar aos (às) alunos (as) a Primeira República no Brasil. Enfatizei os aspectos políticos como o coronelismo e seu corolário eleitoral: o voto de cabresto. Expliquei que neste período nem todos podiam participar das eleições. Disse que, antes da proclamação da república, para poder ser candidato o eleitor devia comprovar renda. Falei que Vianna concordava que se devia ter um corte econômico para que a política não fosse acessível a todos, pois ele não acreditava na capacidade das pessoas pobres, negras, indígenas em participar de forma satisfatória uma vez que o autor acreditava que estas parcelas da população eram originárias de raças inferiores. E disse que, após a proclamação da república, o voto passou a ser universal aos homens, mas que analfabetos ainda não podiam votar e que isso retirava da maioria dos cidadãos e cidadãs a oportunidade de votar nas eleições representativas.

Na sequência perguntei à sala o que era voto de cabresto e O5 se manifestou dizendo que era o voto dado para favorecer os fazendeiros. Outra aluna disse que era o voto do eleitor em quem o coronel mandasse. Perguntei para a sala

se eles haviam entendido e passei então a explicar que o país era dominado pelos fazendeiros locais e que este era um dos motivos para que Vianna fosse contra a democracia no Brasil, pois ele acreditava que a democracia reforçava o poder local dos fazendeiros, dificultando a criação entre nós de vontades políticas voltadas para o bem do país como um todo.

Mostrei aos (às) alunos (as) que, apesar do país ainda ser dominado pela agricultura, já havia cidades e indústrias que cresciam e que já começavam a ganhar peso político as camadas médias da sociedade. Então expliquei para os (as) alunos (as) que havia tido uma grande greve em 1917 e que esta tinha como ideologia mais forte o anarquismo e não o comunismo. A aluna A8 perguntou o que era anarquismo. Respondi dizendo que, nesta época, com a vinda dos imigrantes italianos e espanhóis para as cidades de São Paulo, as ideias anarquistas tiveram mais influência do que as ideias comunistas. Expliquei que o anarquismo se posicionava contra os patrões, portanto contrários ao capitalismo e contra também o estado. Disse que os anarquistas eram críticos de todas as formas de obediência de uns em relação a outros e que, portanto, eram contra o mando do patrão e do governo sobre as pessoas. Os anarquistas acreditavam que as pessoas eram capazes de organizarem-se na vida social sem que houvesse a necessidade de uma pessoa obedecer outras.

Sobre o tenentismo, disse que foi um movimento de militares de baixa patente e que estes se posicionaram contra as manipulações políticas surgidas pela prática do coronelismo e pelo voto de cabresto; Que tinha sido um movimento que durou vários anos e que havia percorrido vários estados brasileiros. Disse que seu líder maior, Luís Carlos Prestes (1898-1990), tinha desenvolvido uma ideologia mais ligada ao comunismo russo.

Por fim, expliquei aos (às) alunos (as) que a chegada de Getúlio Vargas ao poder havia se dado por meio de um golpe. Disse que Vargas havia perdido a eleição, mas que, aliado às forças políticas descontentes a muito com a alternância de apenas São Paulo e Minas Gerais por mais de uma década no poder, Vargas, vindo do Rio Grande do Sul, se aliara às forças de Minas Gerais (traída por São Paulo na eleição de 1930), Bahia, Rio de Janeiro e Pernambuco para tomar o poder político da elite paulistana. Disse que Getúlio foi presidente até 1945.

Nesta fase da aula a palavra ficou quase todo tempo comigo. Acredito que entre a introdução e as explicações sobre o contexto histórico devo ter

usado algo próximo de 20 a 25 minutos da aula. Eu já estava praticamente na metade (suponho, pois não fiquei olhando para o relógio) da aula e ainda não havíamos começado as leituras. Isso me deixou um pouco ansioso, mas ao mesmo tempo, sabia que não poderia pular esta etapa, ainda que ela não estivesse diretamente ligada ao objeto de minhas análises. Dividir minha atenção entre ser professor e ser pesquisador na condição de observador participante me deixou um pouco confuso, pois não estava acostumado a atuar desta forma.

Estar ali diante dos (as) alunos (as) a revelar a eles passagens importantes da história me arrastava completamente à função de professor que, por vezes, até esquecia-me que aquela era uma aula que seria objeto de análise e reflexão posteriores. Recordar as minhas aulas é, para mim, algo comum, rotineiro. As aulas experiências fazem parte de uma sequência pedagógica. Cada aula tem uma história, têm aulas anteriores que lhe dão sentido.

Sentado numa das cadeiras que compunham o círculo, posicionado de costas para o quadro, eu estava pronto para começar a ler para os (as) alunos (as) o primeiro parágrafo. Tinha diante de mim, neste dia, 13 jovens de um total de 20 que compunham o conjunto da sala, seis alunas e sete alunos. Havia decidido a começar eu mesmo a ler o primeiro parágrafo sem anunciar que iria pedir para que cada um (uma) fosse lendo alternadamente. Eu começaria e pediria para que eles fossem dando continuidade às leituras. No entanto, o aluno O1, que estava logo à esquerda, perguntou se cada um, dos (as) alunos (as), lia uma parte no que concordei com ele e pedi para que ele começasse lendo o primeiro parágrafo.

A partir de mim, a sequência de disposição dos alunos era a seguinte, em sentido horário: O1, O2, e O3, este, apesar de não ter ninguém à sua frente, não estava, porém, completamente dentro do círculo, pois sua carteira estava meio dentro, meio fora da roda. Perto da porta, tinha seu celular ligado à tomada próxima. Na sequência da leitura, ele e o aluno O2¹⁹ não se dispuseram a ler e eu não lhes opus nenhuma resistência quanto a isso. Durante a atividade, porém, pedi por duas vezes para que eles, O2 e O3, pudessem dar mais atenção ao texto ao invés de seus celulares. Em vão, o que tinham a dizer um para o outro e o que viam pelo celular os absorveram durante quase toda a experiência.

¹⁹ O aluno O2, no momento das experiências, encontrava-se já reprovado por faltas. No entanto, depois de quase dois meses ausente, nas duas últimas semanas ele voltou a frequentar a escola e a sala de aula. Não portava qualquer material escolar, apenas o celular.

Depois deles, estavam A1, A2, A8 e O4, que vinha depois, tendo um espaço de uma carteira para A8. Na sequência, O5, O6 e A3 que, mais fora do que dentro do círculo, nele estava apenas com sua cadeira, não utilizando carteira. Do seu lado está A4. Ambas, assim, como O2 e O3, estiveram mais interessadas em compartilhar entre si o que viam pelo celular do que propriamente ler o texto e acompanhar as leituras. Por fim, a uma carteira de distância de A4 estava O7 e depois A5 que mantinha uma carteira de distância da minha.

O1 leu o primeiro parágrafo:

Somos um povo, que, por motivos particulares à nossa evolução, não temos, no quadro das nossas classes sociais, uma classe média à maneira europeia, nem as classes existentes, populares ou dirigentes, possuem a coerência, a integração, a unidade das classes correspondentes nos grandes povos civilizados (VIANNA, 1938, p. 49).

Assim que terminou, senti a necessidade de explicar para os (as) alunos (as) porque, segundo Vianna, no Brasil não havia “classe média à maneira europeia”. Disse, então, que não tínhamos no Brasil, no período da colonização e até depois da independência, universidades, por exemplo, que formassem profissionais liberais como havia na Europa e que o Brasil tinha se formado, ao longo do período colonial, a partir de núcleos rurais dispersos pelo imenso território e não era como a Europa, que experimentara a industrialização e a urbanização.

Neste momento, relembrei com os (as) alunos (as) a aula anterior, em que havíamos estudado *Casa Grande e Senzala* (2004) de Gilberto Freyre (1900-1987) no que diz respeito ao fato de Freyre ter mostrado a importância histórica dos latifúndios de engenho de açúcar na formação econômica e cultural do país. A impressão que tive é que alguns alunos (as) conseguiram estabelecer conexão com a aula anterior, pois concordavam com a cabeça em sinal positivo.

Comparei com a Inglaterra, dizendo que Vianna se referia às classes sociais modernas surgidas após a revolução industrial. Disse também que havia na Inglaterra, neste momento, já estabelecida uma classe média, além das classes trabalhadoras operárias e classes capitalistas propriamente. E que, segundo Vianna, na obra analisada, estas classes tinham certa unidade política no seu interior. Disse que o autor admirava a democracia inglesa fazendo muitos elogios ao modelo inglês, mas que, no Brasil, segundo ele, este modelo de organização política não serviria, pois para ele não tínhamos uma opinião pública formada. Perguntei para a

sala: como iam as pessoas participar da política em uma sociedade formada por um povo que só tinha vivido na zona rural, recém saído da escravidão e que não tinha classes sociais organizadas?

A aluna A8 pergunta se Vianna era anterior ao nazismo e eu respondi que sim e complementei dizendo que, entre 1850 e 1950 aproximadamente, houve uma grande produção de ideias eugênicas e autoritárias na Europa e no Brasil.

Aproveitei o momento para mostrar aos (às) alunos (as) os vínculos entre as ideias de Vianna e o processo autoritário do governo Vargas (1930-1945), que, em seu tempo, proibiu partidos políticos de se organizarem livremente. Voltei ao quadro e apontando para os tópicos, fui relacionando nazismo, fascismo e Era Vargas no Brasil. Disse também que apesar da data do livro, colocada no quadro, ser 1938, na verdade, Vianna havia publicado em 1923 sua primeira versão e que suas ideias tiveram adesão política e que o autor foi apoiador e um dos mentores do primeiro governo Vargas. Falei também que os trechos que iríamos ler eram de alguém cujas ideias, portanto, tiveram influência na história do país.

O som externo à sala estava incomodando um pouco, fui encostar a porta, mas ela não fechou direito, daí lancei mão de uma cadeira para apoiar de modo que a porta ficasse encostada. Ao longo da aula, por duas vezes pedi para O1 e O2 desligarem os celulares e virem ler com o restante da sala. Fiz o mesmo em relação a A3, A4 e O6.

A aluna A1 deu continuidade à leitura:

Estas diferenças de estrutura complicam-se com diferenças mais subtis de mentalidade. Esta representa um complexo, que nasce da lenta acumulação de mil causas obscuras, desde as vicissitudes históricas de cada grupo humano às qualidades dos elementos étnicos que colaboram na sua formação. Conjunto inextrincável de ideias, sentimentos, preconceitos, desejos, crenças, tendências, para ele também contribuem (VIANNA, 1938, p. 50).

Como da primeira vez, assim que terminou a leitura deste parágrafo, fui logo tomando a palavra e me adiantando aos (às) alunos (as). Disse que o autor considerava que o Brasil não possuía uma mentalidade voltada para os interesses comuns. Sem classe média dirigente, sem uma unidade política por parte dos fazendeiros e com um povo etnicamente inferiorizado, Vianna dizia que a democracia no país não seria possível nos mesmos moldes do que fizeram os

ingleses. Neste momento, A1 disse concordar com o autor, pois de fato a maior parte do povo não tinha condições de participar uma vez que não tinham sido preparados para aquilo. O4 também concordou com o autor, mas não consegui identificar ao certo as suas palavras, pois ele falou ao mesmo tempo em que A1 ainda falava. Só entendi que concordava com o autor.

A aluna A2 passou, então, a ler o terceiro parágrafo:

Essa necessidade da concentração de tantos elementos humanos dentro dos latifúndios torna os engenhos uma pequena sociedade, complexa, heterogênea, poderosamente estruturada. Há dentro deles uma população numerosa, toda ela aplicada nos mais variados misteres (VIANNA, 1938, p. 86).

A aluna, ao ler a palavra “misteres”, se atrapalhou um pouco. Perguntei se sabiam o significado da palavra. Em seguida disse que era trabalho, funções. Como o detalhamento do parágrafo viria com a leitura do parágrafo seguinte, limitei-me a dizer que o Brasil, segundo Vianna, foi fundamentalmente uma sociedade agrária em que as fazendas ficavam muito distantes umas das outras e ainda mais dos centros políticos e que isso facilitava o mandonismo, pois, em um país tão grande, o governo não teria como obrigar o cumprimento da lei em todo o território brasileiro. Então cada fazenda era vista como um pequeno feudo. Pedi atenção para os alunos O6, A4 e A3 que se atentavam mais aos celulares do que com as leituras propostas.

Na sua estrutura social, esses latifúndios possuem três classes perfeitamente distintas: a classe senhorial; a classe dos homens livres, rendeiros de domínio; a classe dos escravos, que são os operários rurais. Na classe senhorial estão os senhores do engenho, a sua família, a sua parentela, muito numerosa, aliás, nesses tempos de grande solidariedade familiar, e os indivíduos brancos, agregados ao senhor do engenho. São todos quase que inteiramente de raça ariana. Os mestiços mamelucos, provindos do cruzamento do índio com o europeu, também aparecem aí com alguns representantes; e, quanto aos mulatos, oriundos do cruzamento do europeu com o negro, a sua presença nessa classe aristocrática é ainda mais rara. De modo que se pode dizer que a aristocracia é o ponto de concentração dos elementos arianos da colônia. Na classe dos rendeiros do domínio é que se vão, acumular, ao lado dos brancos pobres, os mestiços de toda ordem, libertos dos laços da escravidão pelo instituto da alforria. Mamelucos,cafusos, mulatos e negros forros, é aí que se concentram. Esta classe forma a plebe colonial. Está subordinada á classe aristocrática por uma espécie de laço feudal, resultante do contrato de aforamento, e vive agrupada em torno do senhor do engenho, formando um bloco de grande coesão, que constitui o "clã fazendeiro". Este clã fazendeiro é uma associação característica do nosso mundo rural (VIANNA, 1938, p. 86-87).

Ainda durante a leitura da primeira frase, A1 perguntou o que era latifúndio. Respondi que era uma grande quantidade de terras na posse de uma única pessoa. Expliquei em seguida que, como era muita terra, muitas vezes o senhor proprietário arrendava pequenas partes para arrendatários e que isso se dava por contratos muitas vezes de boca, sem o registro em um documento físico. Seguindo Vianna, disse também que as fazendas nesta época eram quase que autossuficientes, ou seja, nelas se produziam quase tudo de que as pessoas ali precisavam. Todo tipo de trabalho podia ser realizado numa fazenda e que todos eles estavam ligados diretamente ao senhor dono das terras, aos ditos coronéis.

Continuei explicando que o Brasil, ao longo do período colonial, foi um país que não tinha uma lei, mas sim, várias leis locais. Na prática, era mesmo o senhor patriarca quem fazia as leis em suas enormes propriedades. A aluna A1 reafirmou sua concordância com a análise de Vianna dizendo concordar com o autor, mas desta vez foi retrucada pela aluna A8 que disse não concordar. Porém, neste momento a pedagoga apareceu na porta da sala para entregar as carteirinhas aos (às) alunos (as). Levantei para pegar as carteirinhas. Isso significava que os (as) alunos (as) poderiam ser dispensados por mim a qualquer momento. Faltavam cinco minutos para o término da aula e eu queria ler ao menos mais um parágrafo com os (as) alunos (as). A8 ainda leu o parágrafo abaixo:

Nele se agregam, então, todos os serviçais do domínio, todos os seus rendeiros e mais as classes que habitam as pequenas vilas, aldeias e povoações, disseminadas pelo interior: pequenos comerciantes de aldeia, os raros pequenos proprietários existentes, os oficiais de ofícios manuais, os chefes de pequenas indústrias urbanas e os pequenos funcionários da administração local. Toda essa multidão heterogênea está presa ao senhor do engenho pelo dever de fidelidade e obediência. . Dele recebe a proteção e a defesa, não só contra o arbítrio das autoridades e a violência dos poderosos, como também contra os assaltos do gentio indomado ou do flibusteiro saqueador. Este grupo tem, no período colonial, uma influência dominante. É ele, sob a direção do grande senhor rural, que se constitui no centro dinâmico de toda a nossa história e nos dá a chave principal da sua interpretação (VIANNA, 1938, p. 88).

Porém, ainda durante a leitura, O1 pediu sua carteirinha. Já não havia mais tempo para a continuidade da aula. Disse então que retomariamos as leituras na aula seguinte. Arrumando as carteiras e saindo da sala, notei que a aluna A5, que normalmente era bem participativa em minhas aulas, não havia participado em nenhum momento. Percebi que ela estava cabisbaixa e perguntei o que havia.

Ela respondeu que estava triste com as ideias desse autor. Falei para ela que o conhecimento da história às vezes é doloroso, mas que nos tornava mais conhecedores das nossas origens e que veríamos ainda outro autor que não concordava com as ideias dele.

Analisando este primeiro momento, ainda no calor da experiência recém terminada, penso que, mesmo tendo a impressão de que os (as) alunos (as) saíram da aula entendendo os aspectos principais do pensamento de Oliveira Vianna sobre nossa origem rural, a aula não ocorreu como eu queria e havia planejado exatamente, pois foi eu quem na maior parte das vezes estive com a palavra. A função professor se sobrepôs à de pesquisador. Não houve participação efetiva dos (as) alunos (as) no sentido deles (as) exporem as suas vivências e suas experiências.

Por vezes, eu fiquei tão compenetrado nos conteúdos que me esquecia de observar as reações dos (as) alunos (as) e de oferecer a eles oportunidades de questionamentos. Por exemplo, quando das leituras, na maior parte das vezes eu fiquei acompanhando o texto e não olhando para os (as) alunos (as). Minha intenção maior, neste momento, era tornar Oliveira Vianna compreensível para eles (as). Queria ter certeza que estavam compreendendo o texto. Desta forma, seria mesmo inevitável que neste momento da experiência isso fosse ocorrer, ou seja, que fosse eu quem dominasse a palavra por mais tempo. Penso que nas aulas experiências seguintes deixaria os (as) alunos (as) manifestem-se mais.

Sinto que deveria ter dado maior abertura para que os (as) alunos (as) falassem mais. Por exemplo, ao falar sobre o nazismo e fascismo deveria ter feito como fiz quando expliquei o voto de cabresto e o coronelismo, ou seja, antes de explicar o conceito, deveria eu ter perguntado o que pensavam sobre o mesmo. Com isso eu teria maior oportunidade de ouvi-los (as) sobre suas interpretações dos fatos históricos e correntes de pensamento. Enfim, teria eu maior acesso à subjetividade dos (as) alunos (as) quanto ao tema geral sobre o autoritarismo.

Minha preocupação naquele momento era principalmente com a compreensão do texto por parte dos (as) alunos (as) e, neste sentido, um tanto afoito fui me antecipando. Considero que poderia ter dado mais tempo para que os (as) alunos (as) se posicionassem. Terminado o parágrafo já ia eu interpretando o texto para os (as) alunos (as) e não com os estes (as). Pretendia no próximo

encontro com os (as) alunos (as) conseguir equilibrar melhor a aula para que pudesse ter melhores resultados para a pesquisa, ou seja, para ouvir mais os (as) alunos (as). Estava mesmo curioso para que a aula seguinte chegasse logo. Queria ver os (as) alunos (as) se posicionando em relação às ideias de Vianna quanto ao fato dele considerar negros e índios incapazes de assumirem posições públicas, os ideais modernos, etc.

3.2 Segunda experiência (17 de outubro 2019): continuação das leituras do texto *Evolução do povo brasileiro* (1923, 1938), de Oliveira Vianna

Uma semana depois, estava eu novamente com os (as) alunos (as). Como de costume, os (as) cumprimento. Havia mais uma ex-aluna na sala transferida do matutino para o noturno, que foi denominada A9. Nesta época do ano era comum aumentar este tipo de transferência, pois as empresas, principalmente do comércio, começavam a contratar trabalhadores temporários para o fim de ano. Para os (as) alunos (as) do noturno a urgência em ter um emprego parecia ser maior do que para os alunos do matutino. Com intuito de integrar a aluna aos trabalhos da turma eu disse a ela, em tom de brincadeira, que ela poderia pedir ajudar para a outra A7 já que elas tinham o mesmo nome. Neste instante a maior parte dos alunos silenciaram e A8 disse que não daria certo. Percebi que A9 e A8 não se olharam e pareciam um tanto constrangidas. Também constrangido, pedi desculpa pela brincadeira. Depois da aula um aluno me procurou e disse que elas já se conheciam e que já tiveram desavenças entre si.

Noto que, ao invés do que gostaria, a sala estava com um número menor de alunos. Desta vez eram 10 alunos em sala, portanto três a menos do que na aula anterior. Dos (as) alunos (as) presentes, apenas A9 não tinha participado da primeira experiência de leitura.

Senti falta da aluna A5. Na aula anterior, ela tinha demonstrado aborrecimento com os conteúdos das leituras feitas, pois já vislumbrava o pensamento de Vianna como representante de teorias racistas. A5 é negra e deseja cursar Ciências Sociais quando for para universidade e pretende utilizar-se da

política de cotas²⁰ para entrar no curso. A5 não era de faltar em minhas aulas, mas naquela noite ela havia faltado. As faltas têm sido um dos principais desafios para os professores em relação ao desenvolvimento de conteúdos com os (as) alunos (as) que frequentam o período noturno.

Pedi para que os (as) alunos (as) pegassem o texto da aula anterior. O aluno O1 comentou que tinha tentado ler o texto em casa, mas teve muita dificuldade em entender. Eu disse a ele que a aula o ajudaria a entender melhor. Desta vez não escrevi no quadro e também não pedi para que os (as) alunos (as) organizassem-se em círculo, pois eles (as) estavam em menor número e a disposição das carteiras já permitia que se vissem mutuamente. Lembrei a turma que aquela aula fazia parte dos meus estudos no mestrado.

Com os (as) alunos (as) com os textos em mãos, relembrei rapidamente as leituras da aula anterior dizendo que estávamos estudando a formação do Brasil pelos olhos de Oliveira Vianna e as razões do autor ter sido favorável a uma saída autoritária como forma de governo mais adequado para o país. Disse também que o autor atribuía ao gigantismo do território brasileiro uma das causas da pouca eficácia do poder central no processo de modernização do país e que, por isso, no Brasil o poder político estava diluído muito entre os proprietários rurais locais.

Diferentemente da aula anterior, nesta eu fiquei na mesa do professor tomando nota do que diziam os (as) alunos (as). Demos então início às leituras programadas para a aula. O aluno O6 fez a leitura do seguinte trecho:

[...] negro puro nunca poderá, com efeito, assimilar completamente a cultura ariana, mesmo os seus exemplares mais elevados: a sua capacidade de civilização, a sua civilizabilidade, não vai além da imitação, mais ou menos perfeita, dos hábitos e costumes do homem branco. Entre a mentalidade deste e a do homem africano puro há uma diferença substancial e irreduzível, que nenhuma pressão social ou cultural, por mais prolongada que seja, será capaz de vencer e eliminar (VIANNA, 1938, p. 174-175).

Feita a leitura, perguntei aos (às) alunos (as) o que eles (as) tinham achado das ideias de Vianna no parágrafo lido. Como demoraram a emitir suas

²⁰ Desde o ano de 2008 a UEL adota a política de cotas em seus vestibulares. Segundo esta política, nos exames vestibulares, alunos de escolas públicas e alunos negros têm uma quantidade de vagas reservadas sendo, 20% para alunos de escolas públicas e 20% para alunos negros de escolas públicas e mais 5% para alunos negros, independente de terem ou não estudado em escolas públicas.

opiniões, reli com eles (as) a última frase do trecho acima. O aluno O6 disse então que, para o autor, os negros seriam inferiores aos brancos. Perguntei, na sequência, se eles (as) concordavam com estas ideias. A aluna A1 respondeu prontamente que não, que o autor era preconceituoso e que ela não poderia achar corretas as ideias dele. Outros (as) alunos (as) pareciam concordar com A1, pois enquanto ela falava eles concordavam com a cabeça. Este foi o caso de A7 e de O4.

Perguntei então se eles (as) achavam que este tipo de ideias ainda estava presente hoje em dia. A1 disse que sim, que havia padrões que olham a aparência para conferir o vestuário da pessoa, se tem sapatos, roupas, querendo, com isso, dizer que atualmente existem muitas formas de preconceitos ligados à aparência das pessoas. O aluno O4, por suas vez, disse que apesar disso, tem muita gente que se conforma, não estudam e dá como exemplo ele mesmo, ou seja, diz que ele próprio trabalha como entregador enquanto tem gente que fica no bar bebendo e que, portanto, a responsabilidade é da pessoa e de sua família. O4, desde o início do ano tem se posicionado de modo a não aceitar que a sociedade tenha prevalência sobre os indivíduos. Seguidor de ideias de direita, acredita que se os indivíduos se esforçarem, conseguirão se sobressair em relação à competição no mercado de trabalho.

Perguntei, então, se ele acreditava que os brancos eram mesmo superiores aos negros como defendia Vianna e ele respondeu que não, mas que acreditava que apesar dos preconceitos, se a pessoa se esforçar, ela vence na vida, ou seja, reafirmou suas convicções quanto às capacidades individuais como forma de superar a pobreza. Alguns (algumas) alunos (as) parecem entender os argumentos sociológicos, mas acabam por negar que eles possam explicar completamente suas situações sociais.

Em seguida a aluna A3 leu o seguinte trecho de Vianna:

O homem branco cultiva, com efeito, certas aspirações, move-se segundo certas predileções e visa certos objetivos superiores, que de modo algum serão capazes de constituir motivos determinantes da atividade social do homem negro. Esses objetivos, que são a causa íntima da incomparável aptidão ascensional das sociedades arianas, deixam indiferentes os homens da raça negra, na sua quase totalidade incapazes de se elevarem, quando transportados para um meio civilizado, acima das aspirações limitadas da sua civilização originária. O poder ascensional dos negros no nosso povo e em nossa historia, é, pois, muito reduzido, apesar da sua formidável maioria, não o é apenas pela pequena capacidade eugenística da raça negra, não o é apenas pela ação compressiva dos preconceitos sociais, mas principalmente pela insensibilidade do homem negro a essas

solicitações superiores que constituem as forças dominantes da mentalidade do homem branco. Quando sujeitos á disciplina das senzalas, os senhores os mantém dentro de certos costumes de moralidade e sociabilidade, que os assimilam, tanto quanto possível, à raça superior; desde o momento, porém, em que, abolida a escravidão, são entregues, em massa, á sua própria direção, decaem e chegam progressivamente á situação abastardada, em que os vemos hoje (VIANNA, 1938, p. 175-176).

Ao término da leitura deste parágrafo, a fim de dar maior ênfase nas ideias que desejava que os (as) alunos (as) captassem, reli a terceira frase em que Vianna explicitava sua compreensão sobre a incapacidade dos negros em alcançar os ideais dos arianos e que este tipo de visão sobre o povo brasileiro fundamentava sua argumentação sobre a impossibilidade de desenvolver a democracia no Brasil. Disse que havia nele duas ideias principais: de um lado a formação de uma estrutura econômica e social, o poder dos fazendeiros e, por outro lado, a constituição do povo brasileiro que era usado como forma para justificar o poder autoritário no Brasil.

A aluna A1, mais uma vez, se expressou dizendo que os negros haviam sido criados de forma precária e que havia sim preconceito no Brasil. Perguntei para a aluna A10 se ela estava entendendo, pois ficara a maior parte da aula deitada sobre a carteira. Disse ela que estava com dor e muito cansada. Sua fala foi complementada pela da aluna A1 que disse que a colega tinha começado no emprego esta semana. Uma pena, pois A10 é uma das alunas que mais participavam das minhas aulas ao longo ano. Notei que realmente ela estava muito cansada.

Neste dia, fui embora pensando, como faço normalmente, em como os (as) alunos (as) recebiam os conhecimentos em minhas aulas, se de fato aquilo que queria ensinar era realmente o que eles (as) buscavam aprender e nos argumentos que poderia ter utilizado, mas que só surgiram em minha consciência agora, depois da aula já encerrada. Assim como A10, outros (as) alunos (as) da sala também trabalhavam o dia todo, ajudavam nas despesas de casa e talvez tinham nesta etapa da vida, preocupações mais urgentes, segundo seus julgamentos, do que aprender as ideias racistas de um autor qualquer.

No entanto, como professor de Sociologia em uma escola pública, carrego comigo a convicção de que a falta de conhecimentos históricos e sociológicos contribui para a perpetuação das condições sociais que estão na base do cansaço dos (as) alunos (as) do noturno. Mantenho a ideia de que é importante

para a formação dos (as) jovens compreenderem como diferentes atores produziram diferentes interpretações sobre o país em que eles vivem. De Elias (1980) tiro a ideia de que a maneira correta de conceber indivíduo e sociedade é pensar que são momentos, instâncias, camadas diferentes de uma mesma coisa e que, nesta condição, explicitar o racismo que compõe as representações simbólicas da sociedade acaba por revelar aos (às) alunos (as) aspectos de suas próprias ideias e representações. Além disso, o drama que eu gostaria que eles (as) se vissem como parte, estava em mim também.

Penso nos(as) alunos (as) do matutino e nos (as) alunos (as) de escolas particulares que, por suas condições sociais, experimentam outras formas de sociabilidades. Em sua maioria não trazem a urgência do emprego consigo, ou melhor, podem dispor de um tempo maior para se dedicarem aos estudos. Têm muitos fatores que envolvem o processo de ensino e aprendizagem que estão fora do alcance dos professores interferirem. Não faltou planejamento de minha parte, não faltou método que pudesse envolver os (as) alunos (as) na aula, tinham se alimentado na entrada, as condições para o ensino e aprendizagem, aparentemente, estavam dadas. No entanto, para alguns (algumas) alunos (as), a aula foi espaço e tempo para recarregarem as energias para o dia seguinte de trabalho. Em outras salas e em outros momentos, estes (as) e outros (as) alunos (as) também utilizam a sala de aula como espaço e tempo para relacionarem-se entre si e fazerem uso das redes sociais pela internet.

Imagino que os (as) alunos (as), preocupados(as) com seus empregos, entrando agora num mercado de trabalho cheios (as) de incertezas, possivelmente sofram com essa situação. Comportamento semelhante foi o do aluno O7 que ficou quase toda aula deitado ou mexendo no celular. Tanto ele quando o aluno O2 não se dispuseram a ler o texto quando solicitado. As carteirinhas chegaram e o clima para a continuidade das leituras já não mais existia, ainda que alguns alunos (as) se mostrassem interessados (as). Desta vez, ao contrário da primeira experiência, foram os (as) alunos (as) quem mais estiveram com a palavra ao longo da aula. Porém, menos alunos (as) participaram efetivamente das discussões. No entanto, continuei com a impressão que eles (as) haviam compreendido as ideias de Vianna sobre a formação do Brasil.

3.3 Terceira experiência (21 de outubro de 2019): leituras do texto *Idealismo da constituição* (1939) de Oliveira Vianna

Neste dia permiti que dois estagiários acompanhassem as aulas experiências de Sociologia Brasileira. Os estagiários já realizavam acompanhamento desta turma desde o início do ano, portanto, não eram pessoas estranhas aos (às) alunos (as) que pudessem inibir a espontaneidade das falas dos (as) jovens (as). Eles já conheciam os pontos centrais da minha pesquisa. Com eles, dividi algumas das minhas preocupações em relação às experiências que aplicaria na turma. Pedi para que eles não emitissem opiniões durante a experiência e disse que, se quisessem, poderiam anotar o que observassem quanto ao comportamento e as falas dos (as) estudantes durante a experiência.

Assim, neste terceiro relato aparecem algumas falas dos (as) alunos (as) captadas pelos universitários que acompanharam a aula. Estas falas aparecem aqui indicadas pelo uso das aspas. Portanto, são trechos recuperados por meio das anotações dos estagiários, além das minhas próprias lembranças.

Como no primeiro dia de experiência, pedi para que os (as) alunos (as) se organizassem em círculo. Estávamos todos em círculo, alunos (as), estagiários e eu. Por motivo de tempo, decidi pular a leitura dos dois primeiros parágrafos que havia selecionado. Para estes dois parágrafos eu mesmo fiz a explicação lembrando os (as) alunos (as) da aula anterior quando debatemos trechos em que o autor dizia que o Brasil tinha uma formação social diferente da de países como a Inglaterra. No Brasil, não havia a formação de classes sociais como na Inglaterra em que as pessoas se viam como membros conscientes de suas demandas coletivas e também não haveria entre nós algo próximo do que poderíamos chamar de uma cultura política que inculcasse nos indivíduos a ideia de que os governos devem atender aos interesses deles e não o contrário.

Para nosso autor, “o problema político fundamental não é o problema do voto – e sim o problema da organização das fontes da opinião” (VIANNA, 1939, XIV-XV). Disse também que, para Vianna, nem a nossa elite tinha formação intelectual para ser agente modernizadora do país, presa que estava aos seus próprios interesses particulares, tão pouco o povo tinha desenvolvido formas de consciência política em que pudesse pressionar os poderosos locais a lhes garantir algum direito. Ainda expus oralmente que este pensamento fora produzido

há apenas 80 anos por alguém cujas ideias tiveram influência no debate e na prática política dos dirigentes políticos no país ao longo da era Vargas principalmente, e que, neste sentido, compunha o que poderíamos chamar de cultura autoritária na política brasileira.

Pedi para o aluno O3 realizar a leitura do 3º parágrafo, mas ele se recusou a fazer, o mesmo se deu com a aluna A4. O aluno O7 aceitou e leu o seguinte trecho:

Igualmente, num país onde, pela disseminação da população, pela maneira dispersiva por que se operou o povoamento, pela falta de fatores de integração social e política e onde, por tudo isto e por outras causas, o espírito local não se pode formar, nem se pode encarnar (...) numa aristocracia consciente dos seus direitos e das suas liberdades – também idealistas utópicos seriam os que, num país assim, organizassem um sistema constitucional, cuja base fosse a "célula municipal" e cujo princípio fundamental fosse o espírito do "*self-government*" ou da autonomia local. (VIANNA, 1939, p. 9).

Eu disse então que a expressão "*self-government*" significava autogoverno e que Vianna, neste trecho, queria mostrar porque, no Brasil, essa ideia não daria certo uma vez que as classes corporativas não teriam capacidade de participar de forma a defender seus interesses, pois o espírito de clã é que anima a sociedade brasileira, ou seja, os mandonismos locais tinham muito poder em suas localidades regionais. Vianna (1939) chamava os intelectuais que acreditavam ser possível implantar "o Liberalismo, o Parlamentarismo, o Federalismo, a Democracia" (VIANNA, 1939, p 29) entre nós de idealistas utópicos.

A aluna A8 disse de maneira enfática: ninguém sabe melhor da vida do povo do que o próprio povo. A melhor forma de quem deve escolher as suas decisões deve ser o povo e não o contrário. Sinto que os (as) alunos (as) ficaram divididos (as) e em dúvida se as pessoas pobres, mas principalmente analfabetas deveriam ou não ter o direito de votar. Perguntei então se eles (as) concordavam com Vianna sobre a incapacidade dos pobres participarem.

O aluno O5 disse que qualquer pessoa deveria ser presidente, todo mundo deveria ter a possibilidade de ser presidente igual nos EUA. Disse a ele que no Brasil atualmente é assim. Que se ele próprio quisesse, por exemplo, se candidatar a vereador ele teria primeiro que se filiar a um partido político, que isso era exigência da lei eleitoral do nosso país. O aluno contra argumenta dizendo que isso já é um impeditivo para que as pessoas pudessem participar da política. Disse

então que nos EUA os presidentes também eram filiados a algum partido político, mas que eu não tinha certeza se haveria a possibilidade de candidatos sem partido. O5 também parecia não ter certeza quanto a isso.

O7 disse que eles (os políticos) duvidavam da capacidade intelectual do povo e ele (Vianna) pensavam que eram melhores pessoas, estudadas para votar. A8 então disse que, naquela época no Brasil só rico era estudado. O4 disse, então, que pessoas sem estudo são mais facilmente iludidas pelos políticos. Outros (as) alunos (as) conversam entre si, aparentemente sobre o assunto da aula. Senti que os (as) alunos (as) realmente estavam envolvidos nos debates. Apenas A10 mantinha-se deitada em sua carteira, aparentemente desinteressada pela aula.

O aluno O4 lembrou de um vídeo que eu havia passado para a turma ainda no primeiro trimestre. Neste vídeo apareciam informações sobre a concentração dos meios de comunicação nas mãos de poucas famílias no Brasil²¹. Eu disse que a comparação era muito boa, pois remetia à ideia de que poucas famílias detinham o poder de criar as ideias em nosso país assim como Vianna havia identificado que no Brasil, ao longo da sua formação, poucas eram as pessoas que realmente detinham poder político. O aluno O5 disse que o “povão” deveria saber que tudo o que a televisão passa não é verdade. Outros (as) alunos (as) pareciam concordar com O5 quanto à forma como as pessoas deveriam se prevenir em relação às informações passadas nas televisões.

A8 disse então que tudo o que este presidente (Bolsonaro) fazia era para distrair o povo enquanto levava nosso dinheiro. A5 emendou dizendo que a gente precisaria escolher melhor o presidente, senão é autoritarismo mesmo. Neste momento da aula a discussão pautou-se no debate atual. Os (as) alunos (as) debateram entre si de forma mais intensa. Citaram Jair Bolsonaro e Fernando Haddad, candidato pelo Partido dos Trabalhadores que disputou o segundo turno com Jair Bolsonaro nas eleições de 2018. Por vezes o debate ficou ininteligível, pois os (as) jovens(as) falaram entre si ao mesmo tempo.

²¹ O nome do documentário é *A representação da mulher na mídia*. O documentário foi usado no contexto de conteúdos relativos à construção social de gênero. Nele se problematiza a representação simbólica da mulher presente em peças publicitárias ligadas a aspectos estéticos e comportamentais. A mulher brasileira, segundo as peças publicitárias analisadas, é representada como sendo branca, jovem, sexualizada e subserviente aos homens. O documentário concluiu que os meios de comunicação deveriam ser democratizados para que se tornassem mais democráticos no sentido de serem mais plurais quanto aos tipos de mulheres presentes na sociedade brasileira. A realidade social é plural e a mídia padroniza a figura feminina.

Esperei alguns segundos e pedi para darmos sequência às leituras.

O1 leu o seguinte trecho:

Num país dominado pela política de clã, onde há regiões inteiras talhadas ainda por sanguinolentas lutas de família e onde os grupos partidários não passam de bandos que se entrecrocaram, não por ideias, mas por ódios personalíssimos e rivalidades locais de mandonismo, não menos idealistas seriam (...) (...) Idealismo utópico é, pois, para nós, todo e qualquer sistema doutrinário, todo e qualquer conjunto de aspirações políticas em íntimo desacordo com as condições reais e orgânicas da sociedade que pretende eleger e dirigir (VIANNA, 1939, p. 9).

Os alunos pareciam se dividir em dois grupos: um que tenderia a concordar com Vianna, segundo o qual os pobres analfabetos não deveriam votar e outro que se posicionava de modo contrário às ideias do autor. A leitura do próximo trecho foi feita por mim mesmo²²:

Daí por diante a tradição estava criada, o costume estava formado: esses centros de cultura nacional tornaram-se os mais legítimos focos dos ideais europeus neste recanto livre da América. Durante todo o Império, as gerações que deles saíram para as lutas da vida pública vinham inteiramente embebidas desse idealismo de origem e tipo europeus e o pregaram, em todos os tons, pela imprensa, pelo livro, pelos comícios, nos debates parlamentares, batendo-se por todos ou alguns dos grandes ideais de que ele se compunha: o Liberalismo, o Parlamentarismo, o Federalismo, a Democracia, a República (VIANNA, 1939, p. 29).

Após a leitura, perguntei aos (às) estudantes se eles (as) se sentiam parte do povo ou não. Continuei perguntando o que sentiam ao ler Vianna quanto ao fato dele ser descrente em relação à capacidade do povo brasileiro em participar de forma efetiva da política no sentido da modernização desta área no país. Nos apontamentos feitos pelos estagiários aparece a fala do aluno O7 que indagou, para si mesmo, em voz baixa, “o que é ser ignorante? Ignorar os outros?”. Esta fala passaria despercebida por mim caso os estagiários não estivessem presentes.

Neste momento a pedagoga apareceu à porta para entregar as carteirinhas dos (as) alunos (as). A possibilidade de diálogos e leituras já não existia mais a não ser por uma intervenção autoritária de minha parte. A aula terminou, os (as) alunos (as) pegaram suas carteirinhas e foram embora. Ao entregar as carteirinhas deles, perguntei, de forma mais individualizada, se eles achavam

²² Ao final da experiência, quando os estagiários vieram entregar as anotações que haviam feito ao longo da aula, ponderaram que, segundo suas percepções, os (as) alunos (as) da turma pareciam entender melhor o texto quando eu fazia a leitura do que quando o texto fora lido por um (a) dos (as) alunos (as).

importante debater estas ideias. Os (as) alunos (as) disseram que sim, mas as razões disso ficou para a aula seguinte.

Em comparação às duas experiências anteriores, senti que os (as) alunos (as), agora, na medida em que estavam compreendendo os textos, passavam a se posicionar em relação às ideias neles contidas. Ainda que alguns (umas) alunos (as), como O1, que teve a iniciativa de tentar ler o texto fora da escola, essa não seja a realidade para a maioria dos (as) alunos (as). Para esta, os textos só eram lidos em sala mesmo. Com isso, não basta ler e trabalhar as ideias do autor uma única vez, pois seria insuficiente para que o conjunto da sala pudesse se apropriar dos pontos teóricos levantados em sala. A repetição é um importante fator para a aprendizagem humana e não seria diferente com os (as) alunos (as) do noturno.

Senti também que os debates caminharam no sentido de sabermos, os (as) alunos (as) e eu, se os pobres teriam ou não capacidades para interferir de forma positiva nos rumos políticos do país. Tenho dúvidas se esta é a questão principal em Vianna, mas é, sem dúvida, uma das questões principais para as aulas de Sociologia com a turma. Essa não certeza quanto à compreensão que faço como leitor e professor de uma obra sociológica é sempre um fator de ansiedade para mim. Será que estou fazendo a leitura correta do autor? Quase sempre tento racionalizar questões como essas da seguinte forma: entre o rigor teórico e aquilo que entendo ser necessário problematizar com os (as) alunos (as), no caso o pensamento autoritário no país, e fazer com que os (as) estudantes percebam o autoritarismo presente ao longo da nossa história social, tendo para o segundo plano, ainda que estas duas instancias devam caminhar juntas.

Estas incertezas acabam por tornar o trabalho docente um tanto solitário, pois que nenhum professor, diante das condições atuais, tem tempo suficiente para se aprofundar e ler tudo que deveria ser lido sobre um autor para que pudesse sobre ele trabalhar em sala de aula de forma absolutamente segura quanto às suas ideias. Os conteúdos propostos pelos documentos oficiais, especialmente no Projeto Político Pedagógico da escola que, por sua vez, seguem os conteúdos presentes nas diretrizes estaduais, abarcam as três grandes áreas das Ciências Sociais: Antropologia, Sociologia e Ciência Política²³.

²³ Consta na nova base nacional curricular que a disciplina de Sociologia seria também responsável por abordar conteúdos de Psicologia e Economia. Penso não ser necessário dizer que, para dar

Percebo que seria impossível descrever o que pensam os (as) alunos (as) sobre determinados conteúdos sem que me exponha como professor, sem que exponha de maneira clara e sincera meu próprio processo de criação, minhas inseguranças e falhas, lacunas teóricas e incertezas. Mais uma vez vejo que os dramas sociais que espero ver reconhecidos pelos (as) alunos (as) é antes um drama sentido e vivenciado por mim mesmo.

Voltando a analisar a aula experiência, penso que os (as) alunos (as), assim como muitas pessoas, apresentam dificuldades em se verem participantes do social. O comum é se referirem ao social como algo dado, acabado que está fora deles. Neste ponto, as reflexões que Elias faz sobre o conhecimento sociológico aparecem como luz para pensar sobre estas questões, pois defende ele que o conhecimento sociológico deveria ser capaz de desenvolver autoconsciência social naqueles que dele se apropriam. Ou seja, se transpormos esta ideia para pensarmos sobre as aulas, estas deveriam possibilitar maior conhecimento sociológico para que os (as) estudantes entendam melhor a si mesmos enquanto sujeitos sociais.

Assim, para as próximas aulas experiências, tendo em vista que os (as) alunos (as) já caminharam no sentido de se apropriarem do conhecimento sociológico, eu deveria encaminhar as questões a serem feitas aos estudantes no sentido de levá-los (as) a refletirem mais sobre si mesmos e suas vivências.

3.4 Quarta experiência (24 de outubro de 2019): leituras do texto *O idealismo da constituição* (1939) de Oliveira Vianna

Neste dia a sala estava mais cheia, até os alunos jogadores estavam presentes. Com eles, a sala contava com 17 jovens alunos (as). Em razão de ter muitos (as) alunos (as) que não participaram, total ou parcialmente, das aulas anteriores, decidi distribuir os textos a quem ainda não os tinha, porém, preferi não ler novos trechos de Vianna e sim, através de questionamentos, instigar os (as) jovens (as) para que se manifestassem em relação às ideias do autor. O objetivo era tornar o debate minimamente compreensível aos (às) alunos (as) que não estiveram presentes nas outras aulas. Assim, os (as) alunos (as) responderam as questões

oralmente. Eu fiz rápidas intervenções e aqueles (as) alunos (as) que não haviam presenciado as aulas anteriores, poderiam ter contato com os conteúdos e com a temática geral das aulas.

Desta vez não pedi para que formassem círculo, mas me arrependo de não tê-lo feito, pois seria mais proveitoso justamente para que os (as) alunos (as) novatos (as) nas experiências pudessem se aproximar mais dos temas e conceitos estudados. Comecei a considerar a possibilidade da questão da presença dos (as) alunos (as) nas atividades constituir numa variável para as análises posteriores da produção dos (as) mesmos (as), pois imaginei as dificuldades dos (as) alunos (as) que pouco estiveram presentes nas aulas passadas em responderem as questões feitas na aula seguinte.

Voltei ao ponto em que havíamos parado na aula anterior em que indagava os (as) alunos (as) sobre as capacidades das pessoas participarem da política de forma qualificada. Fiz a seguinte questão para a turma: vocês acreditam que Vianna estava certo em dizer que o povo brasileiro não se mostrava capaz de participar da política uma vez que eram analfabetos?

A aluna A8 disse que considerava errado, ainda mais quando o autor propõe a saída autoritária, porém, acreditava que seria melhor se as pessoas tivessem oportunidades de se alfabetizarem. A aluna A6, por sua vez, disse que os partidos políticos deveriam se preocupar em ajudar nas políticas do governo para que o país melhorasse as condições do povo.

A aluna A1 disse que não era justo as pessoas se matarem de trabalhar para eles ficarem roubando, em referência à forma como ela pensava os políticos. Disse ainda que uma pessoa trabalha a vida inteira para se aposentar com uma “mixaria” de dinheiro que não dava para nada. Falou também que, apesar de Lula (Luiz Inácio Lula da Silva, presidente do Brasil entre 2003-2011) ter feito muita coisa mesmo sem ter estudado, isto não era comum, pois as pessoas que estudam mais têm mais condições intelectuais de ser bons políticos. Segundo ela, viu uma reportagem em que o vereador não sabia nem se comunicar direito e questionou: como poderia ele querer representar as pessoas se não sabia ler e escrever direito.

O aluno O4 disse que, com estudos, as pessoas passam a ter mais capacidade sim, que quem estuda pode conhecer melhor de economia e saber transmitir ideias do que pretende fazer para a população. A8 expressou contrariedade em relação às posições defendidas pelos colegas dizendo que não

necessariamente uma pessoa estudada era mais honesta do que outra sem estudos. A7 disse concordar com a colega, A8, quanto à escolaridade das pessoas, dizendo que uma pessoa não é boa apenas por ter estudado e que vai muito dos ensinamentos vindos de casa. E a aluna A5 disse que os estudos ajudam a entender mais de economia para ajudar quem mais precisa. Na sequência o aluno O5 disse que o voto não deveria ser obrigatório, pois assim evitaria o fato das pessoas terem de votar mesmo sem saber o que fazem lá.

Ao longo da aula, outros (as) alunos (as) se manifestaram, mas não quiseram expor em voz alta suas ideias. Foi o caso dos alunos O6 e A3 que, conversando entre si, emitiam opiniões sobre o tema, mas não expuseram-nas para a sala. Não os forcei, esperei que quando fossem escrever, eles pudessem expressar o que pensavam sobre o tema da aula.

Neste dia eu pouco falei, mais anotei o que falaram e, relendo minhas anotações, vi que, como professor, poderia ter realizado várias intervenções ao longo das falas dos (as) alunos (as), mas, na ânsia de anotar o que diziam, não o fiz. Senti que existem pontos em comum entre o que dizia Vianna com a percepção dos (as) alunos (as) em relação à política. Pareceu-me que, no geral, os (as) alunos (as) concordam com o diagnóstico de Vianna, mas não com suas soluções autoritárias, contudo, ao mesmo tempo, não conseguiram oferecer ou formular alternativas para o que acreditaram serem os problemas que envolvem a participação popular na política. Num primeiro momento, a análise das falas dos (as) alunos (as) nos mostra que, do jeito deles (as), eles (as) abordaram questões muito pertinentes relativas às formas políticas vigentes no país e apontaram para algumas soluções que entendiam serem necessárias.

Além disso, estas experiências demonstram que, ao se permitir que os (as) alunos (as) expressem suas compreensões eles (as) conseguem interpretar textos espinhosos com certa desenvoltura e colocam questões difíceis de serem solucionadas mesmo por especialistas da Ciência Política. Quem pode dizer que uma questão como a participação popular nas decisões políticas e em que grau ela deva acontecer está apaziguada na área? Como dizer que os (as) alunos (as) não se interessam pelos temas políticos quando eles (as) rejeitaram por completo as ideias autoritárias de Vianna? Ou mesmo, quem pode dizer que estes (as) jovens não representam em carne e espírito avanços significativos quanto à cultura política no país ao defenderem a democracia?

3.5 Quinta experiência (28 de outubro de 2019): aplicação de questionário escrito sobre as leituras realizadas

A chuva certamente prejudicou a assiduidade dos (as) alunos (as) neste dia. Não só ela, certamente, mas quando ela chega no início da noite, horário que geralmente os (as) alunos (as) saem de casa ou do trabalho para ir para a escola, o número de presentes diminui consideravelmente. Neste dia apenas nove alunos (as) estavam presentes. Enquanto distribuía as folhas de questões e de respostas, comuniquei a eles (as) que, ao invés de lermos e comentarmos os trechos lidos, eles (as) iriam escrever sobre o tema.

Abaixo está o conteúdo da folha conforme foi entregue aos (às) alunos (as):

Autoritarismo: Característica ou particularidade do que é autoritário; atributo da pessoa que é autoritária. Modo excessivamente autoritário de se comportar ou de agir. Governo ou sistema político cujo poder está centralizado numa pessoa ou nas mãos de um pequeno grupo que o exerce através do uso excessivo de autoridade; despotismo. (Dicionário Online de Português. <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em 21/10/2019).

Democracia: Governo em que o poder é exercido pelo povo. Sistema governamental e político em que os dirigentes são escolhidos através de eleições populares: o Brasil é uma democracia. Regime que se baseia na ideia de liberdade e de soberania popular; regime em que não existem desigualdades e/ou privilégios de classes: a democracia, em oposição à ditadura, permite que os cidadãos se expressem livremente. Nação ou país cujos preceitos se baseiam no sistema democrático. (Dicionário Online de Português. <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em 21/10/2019).

Nas últimas aulas, estudamos uma das teorias que visava justificar a prática política autoritária no Brasil. Oliveira Vianna é considerado um dos mais importantes autores que seguiu essa linha de pensamento autoritária no Brasil. Estudamos como ele pensou a formação da sociedade brasileira e porque defendeu regimes autoritários entre nós. Levando em consideração os debates que

desenvolvemos nas últimas aulas e suas experiências e conhecimentos responda as questões abaixo (utilize a folha de resposta para responder):

1) Oliveira Vianna (1939) dizia que a existência da boa democracia dependeria da existência de um tipo de cultura de participação política em que os diferentes segmentos da sociedade tivessem força e consciência para participarem da vida pública exigindo dos governos que atendam seus interesses. Ou seja, para ele, não bastaria a possibilidade de votar se as classes, principalmente as produtivas, não estiverem organizadas para exigir dos governos o atendimento de suas demandas. Sem este fator de formação das opiniões das pessoas, a democracia não passaria de um nome para disfarçar os mandos dos poderosos locais sobre o povo. Você concorda com o autor neste ponto em que ele diz que a democracia no Brasil não acontece de forma a atender os interesses da maioria da população? Explique sua resposta:

2) Alguns autores defendem a ideia de que o autoritarismo não ocorreria apenas na esfera política, mas aconteceria também em outras dimensões da nossa vida. Você concorda que o autoritarismo está presente em outras relações sociais?

3) A lista abaixo mostra algumas dimensões da vida social. Na sua opinião, além da esfera política, quais outros espaços da sociedade você considera que prevalecem relações autoritárias? Justifique sua resposta:

a) Na escola, entre professores (as) e alunos (as):

b) No trabalho entre patrão/chefe e empregados (as):

c) Na Igreja entre o (a) líder religioso (a) e os (as) seguidores (as);

d) Na família entre os membros da família (homem e mulher ou entre pais e filhos, por exemplo):

e) Outros:

4) Na sua opinião, na sua casa prevalecem relações democráticas ou autoritárias? Explique sua resposta com exemplos:

5) Para Oliveira Vianna, como vimos, a sociedade brasileira foi se constituindo a partir do poder local dos proprietários de terra que colocavam seus interesses pessoais a cima dos interesses do país. Você concorda com Vianna quando ele diz que apenas um presidente com poderes autoritários seria capaz de colocar os interesses do país acima dos interesses particulares?

6) Para Oliveira Vianna não foi só a estrutura social que deformou a civilização brasileira. Além do poder local dos grandes proprietários de terra, o componente eugênico da população também foi levado em conta pelo autor. Segundo ele, o Brasil contava com grande quantidade de pessoas oriunda de “raças” consideradas por ele inferiores, tais como as negras e indígenas. Na sua opinião, ideias como esta ainda estão presentes em nossa sociedade? Explique:

7) Você concorda com Oliveira Vianna quando ele diz que a maioria das pessoas não tem capacidade para participar da política, seja como eleitores seja como candidatos? Justifique sua resposta:

8) Você considera importante ter estudado as ideias de Oliveira Vianna? Por quê? O que chamou sua atenção em relação às ideias do autor?

9) Você considera que aprendeu algo importante nas últimas aulas ou os conteúdos trabalhados estão distante da sua vida? Em que sentido estes conteúdos contribuem para suas ideias sobre a sociedade?

10) Quais pontos das ideias de Vianna você concorda e quais pontos você discorda? Explique o que aprendeu nas últimas aulas sobre a visão do autor sobre o Brasil.

Devido a dúvidas que os (as) alunos tiveram em relação à ideia de autoritarismo e em razão de não termos desenvolvido com a turma uma noção mais bem acabada de democracia, optei por mencionar as duas definições que constavam na parte superior da folha. Podemos ver que a definição de autoritarismo abrange tanto o universo particular do indivíduo, quando aponta para a existência de uma personalidade autoritária no universo político, governos autoritários. Neste sentido, parecia ser apropriado para as questões que foram postas.

Por outro lado, a noção de democracia, apesar de construída em bases abstratas²⁴, para o momento me pareceu servir enquanto contraponto à ideia de autoritarismo. Não havia trabalhado com a sala nada sobre democracia e esta era a única definição que eles (as) teriam sobre o tema para responder as questões.

Disse que atribuiria notas pela participação e não pelo conteúdo e disse que eles (as) não estavam realizando uma prova, mas uma pesquisa e que,

²⁴ Não pretendo aqui debater a construção do conceito de democracia, nem discutir se ela existe ou não em nosso país, nem se poderíamos classificar as democracias representativas com sistemas políticos democráticos. Este é um debate que pretendo fazer com esta turma no próximo ano letivo.

portanto, não era para responder pensando no que talvez eu, como professor, pudesse querer ler. Pedi para que fossem o mais sinceros(as) possíveis e que, apenas assim, eles (as) poderiam contribuir com a minha pesquisa.

Fiz a leitura das questões com os (as) alunos (as) e reafirmei para a turma que eles (as) não precisavam se preocupar em agradar a ninguém, apenas dizer o que realmente sentiam e pensavam em relação aos conteúdos desenvolvidos nas aulas anteriores. A aluna A1 perguntou, neste momento, como eu iria saber se os (as) alunos (as) estavam realmente respondendo de forma sincera. Disse a ela que não daria para saber isso exatamente e que esse é um risco que pesquisas como aquela corriam e que o pesquisador tem de confiar na sinceridade dos entrevistados.

O aluno O4 perguntou, referente à questão 1, se era para responder levando em consideração a época em que viveu Vianna ou se era para responder pensando na época atual. Disse a ele que poderia construir sua resposta destacando as duas coisas se considerasse melhor. Perguntei, para ajudá-lo em sua resposta, quais aspectos, segundo ele, as ideias de Vianna teriam condições de explicar em relação ao passado e se elas serviriam para explicar aspectos do presente. Ele voltou-se para sua folha de resposta.

Os alunos O6, A3, A6, O9 e A4, apesar de acompanharem a leitura das questões, demonstram não estarem interessados na atividade. Ao que percebi, leram uma ou outra questão, individualmente, mas não responderam a nenhuma delas em sala. A aula transcorreu com os (as) alunos (as) tentando responder as questões. Percebi que não iriam conseguir responder a todas as questões naquele dia. Próximo ao término da aula comuniquei aos (às) alunos (as) que eles (as) poderiam escolher entre entregar a folha resposta para mim e eu as devolveria na aula seguinte ou poderiam levá-las com eles (as). A maioria preferiu levar as folhas e tentar responder em casa.

3.6 Sexta experiência (31 de outubro de 2019): alunos (as) responderam o questionário

Neste dia cheguei à quinta aula do período mais cansado do que de costume. A experiência contou com a presença de um dos estagiários, porém, desta vez não pedi para que registrasse nada. Eu mesmo fui anotando as questões que os

(as) alunos (as) fizeram durante a atividade. Como a proposta de atividade para a aula era os (as) alunos (as) responderem individualmente as questões, desta vez não pedi para que estivessem em roda. Ao todo, 14 alunos (as) se faziam presentes. Como nas outras aulas, a questão da presença, ou melhor, da ausência dos (as) alunos (as) nas aulas se mostrava como um obstáculo ao processo de ensino e aprendizagem. Foi grande a quantidade de alunos que não participaram de todas as aulas. Ao total, eram 22 alunos (as) frequentando as aulas, mas destes, oito alunos (as), 36%, estiveram presentes em, no máximo, três aulas, e destes, metade, apenas em duas das seis aulas até aqui desenvolvidas para nossa pesquisa.

A maioria dos (as) alunos (as) presentes já havia recebido as folhas de respostas na aula anterior. Nem todos (as) tinham em mãos os textos trabalhados nas aulas anteriores. Verifiquei aluno (a) por aluno (a). Como já havia lido as questões com a sala na aula anterior, desta vez apenas indiquei o que deveriam fazer, que era responder as questões com o máximo de sinceridade que conseguissem.

Fui até os alunos jogadores e pedi para eles realizarem uma atividade em separado. Para eles, pedi que lessem as páginas 158 a 163 do livro didático *Sociologia em Movimento* (2017) referente à formação do Estado no Brasil e tentassem analisar em que medida este processo seria ou não democrático e por que pensavam isso. Foi assim com os alunos jogadores, em separado. Compreendo a situação deles. Todavia, creio que isso os prejudique em termos de apropriação dos conteúdos. Portanto, dos 14 alunos (as) presentes, quatro não estavam respondendo as questões a serem analisadas.

O aluno O4 e a aluna A1 pareciam tirar dúvidas entre si sobre as questões. O aluno presta atenção na conversa dos dois colegas, talvez para tentar “pescar” alguma ideia que pudesse utilizar nas suas respostas. O aluno O1 chamou-me próximo a ele e perguntou se ele poderia falar sobre um amigo, para responder a questão três, uma vez que ele não morava com sua família, mas sim sozinho. Eu disse a ele que sim. As alunas A4 e A6 alegaram não saber o que deviam fazer. Fui até elas e expliquei, mais uma vez, o que deviam fazer e sugeri a elas fazer a leitura do livro didático assim como os alunos jogadores estavam fazendo. A4 seguiu o comando dado por mim e passou a ler trechos do livro didático, porém, A6 não fez nem uma coisa nem outra, por várias vezes levantou-se da sua carteira, andou pela sala, conferiu o que havia em seu celular.

A6 perguntou para mim se na questão 1 era para dizer se a política tinha resolvido o problema das pessoas. Digo a ela que sim, que Oliveira Vianna foi um crítico da democracia liberal de seu tempo, devido a forte influência que os proprietários de terra tinham sobre os eleitores e que, aliado a isso, Vianna ainda era descrente quanto a capacidade da maioria do povo em participar da política. Disse que Vianna preferia que a maioria das pessoas não participasse efetivamente da política devido a pouca capacidade intelectual que elas teriam.

A aluna A5 me chamou até ela e perguntou para como deveria responder, oferecendo sua resposta para que eu fizesse uma leitura prévia para dizer se estava certa ou não. Disse a ela que não teria resposta certa ou errada, mas sim resposta de acordo com a interpretação que ela daria aos conteúdos. Com exceção do aluno O1 e da aluna A1 que entregaram as folhas respostas prontas, os (as) outros (as) alunos (as) ainda não haviam terminado de responder. Com isso, mais uma aula seria necessária para que todos (as) terminassem.

A aluna A10 perguntou se era para responder a todas as questões ou apenas algumas. Disse que, se conseguisse, era para responder todas as questões ou aquelas que conseguissem. A aluna A5 demonstrou dúvida em relação à questão três e lhe disse que era para pensar naqueles diferentes espaços sociais em termos de identificar se eles eram ou não espaços democráticos em que as relações se davam de forma democrática ou não, se aqueles espaços apontados na questão se constituíam em espaços autoritários ou não. A aula transcorreu de forma que os (as) alunos (as) se dedicaram a pensar sobre as questões e a respondê-las.

Como uma das intenções deste trabalho é analisar os entendimentos que os (as) alunos (as) fazem dos conteúdos estudados e como conseguem interpretar suas realidades a partir destes conteúdos desenvolvidos, o fato de muitos alunos (as) não terem participado das aulas anteriores, em que foram apresentados e debatidos os conteúdos, leva-me a pensar em separar os (as) alunos (as) em categorias para a análise das respostas.

3.7 Sétima experiência (04 de novembro de 2019): alunos (as) responderam as perguntas do questionário

Logo no início da aula pedi para que os (as) alunos (as) terminassem de responder as questões propostas uma vez que este seria o último

dia para que fizessem isto. Mais uma vez os lembrei que estavam participando da minha pesquisa e que, sem que fossem identificados na minha dissertação, suas respostas seriam analisadas por mim. Ao final, ao receber as folhas com os questionários respondidos, agradei a cada aluno (a) individualmente pela participação.

Após uma sequência de seis aulas, cheguei ao momento de averiguar como os (as) alunos (as) expressavam-se por meio da escrita em relação aos conteúdos trabalhados. Como de costume, fiquei um pouco ansioso para saber como lidavam com a Sociológica, se conseguiam ou não aplicar conceitos para pensar seu cotidiano relacionando-os às condições mais gerais da sociedade. Ou seja, se de fato minhas aulas contribuiriam para desenvolver a imaginação sociológica e, assim, chegar à autoconsciência social.

Dos 19 alunos (as) que frequentaram regularmente as aulas, quatro não participaram. Como já disse no relato anterior da atividade de responder o questionário, pois estiveram presentes apenas em uma ou duas aulas. Assim, O10, O9, O11 e O8 deram continuidade em suas leituras do livro didático. Inclusive, neste dia, foi com eles que estive a maior parte do tempo auxiliando em relação aos conteúdos sobre história do Estado brasileiro, conforme exposto no livro didático já citado. Além desses, os alunos A9 e O6, infelizmente não estavam presentes neste dia e, portanto, não obtive suas respostas a tempo de incluí-las nas análises.

Portanto, 13 alunos (as) efetivamente responderam ao questionário e terão suas respostas analisadas neste trabalho. Nesta aula, a maioria dos (as) alunos (as) já estava com seus questionários ou totalmente respondidos ou já iniciados. Os (as) alunos (as) O1, A1, O4, O5, O7, A8, A5 e A7 estavam nesta condição. A3, A4 e A6, no entanto, não haviam iniciado suas respostas apesar de terem tido uma aula para isso. No caso de A4 e A6, duas aulas inteiras, no caso de A3. Tais alunas foram as que mais apresentaram dúvidas a cerca das questões e dos conteúdos. A4, por exemplo, requisitou minha presença por três vezes para que eu explicasse e “resumissem” o conteúdo para que pudesse responder. Na primeira vez, a dúvida era sobre a questão três, queria saber o que tinha que dizer na resposta. Reli com ela a ideia do que era autoritarismo. Disse que um governo autoritário era um governo que não proporcionava participação das pessoas nas decisões políticas e também não permitia que houvessem críticas com relação a ele. Daí disse que ela deveria pensar se naqueles exemplos dados na questão, segundo

a opinião dela, eram ou não autoritários. Dei como exemplo a escola dizendo para ela pensar se as regras dentro da escola eram feitas por todos, professores, direção e alunos (as) ou se algum segmento da comunidade escolar ficava de fora, por exemplo.

Outra dúvida foi em relação à questão três: Elas queriam saber se era para escolher uma das alternativas ou se era para falar sobre todas as dimensões, quais sejam, a escola, a igreja, a família e o trabalho. Não era uma dúvida em relação aos conteúdos, mas tão somente sobre a interpretação da questão. Apesar do atendimento individualizado, as explicações que ofereci a elas não surtiram efeito. Elas pouco se interessaram pelas leituras e pelos debates ao longo das aulas anteriores. Não por acaso, A3, A4 e A6 responderam apenas três das dez questões propostas.

Quando faltavam 15 minutos para o término da aula, orientei para que elas tentassem responder ao menos as três últimas questões que requeria que os (as) alunos (as) expressassem a forma com viam as aulas e os conteúdos trabalhados. A3, A4 e A6 fizeram a atividade em trio, sendo que A4 tentou explicar o que tinha entendido sobre o assunto para as outras duas alunas. Suas respostas foram as mesmas. Porém, enquanto A3 e A4 responderam três questões, as de número três, oito e nove, A6 respondeu apenas as questões três e oito.

Por considerar que as questões nove e dez carregavam semelhanças entre si com relação ao que é pedido, também disse para a turma, próximo dos 15 minutos finais, que se tivessem que não responder alguma questão, que fosse a questão dez. O9 e A10 assim o fizeram, ambos responderam nove das dez questões, deixando em branco a questão dez. Além destes, O7 conseguiu responder oito questões, deixando em branco as questões dez e sete.

Portanto, dos (as) alunos (as) presentes neste dia, dois responderam apenas três questões, dois alunos (as) responderam nove questões, um (a) aluno (a) respondeu oito questões e um (a) aluno (a) respondeu duas questões. Os demais, sete alunos (a), responderam as 10 questões propostas. Assim, ao final da aplicação do questionário, 80% ou mais das questões foram respondidas por 76,92% dos (as) alunos (as) presentes. Portanto, 23,08% dos (as) alunos (as) responderam apenas 30% ou menos das 10 questões propostas.

Passarei agora a analisar as respostas dos alunos às questões, acompanhadas por explicações quanto aos meus objetivos para estas. Assim, as

questões e as respostas serão comentadas juntas, na ordem em que foram formuladas.

A questão 1 foi formulada com intuito de levar os alunos a refletirem sobre as formas atuais do sistema político brasileiro, ou seja, sobre algo para o qual eles certamente teriam opiniões a respeito. Atualmente a democracia no Brasil atende aos interesses da maioria da população? Ao mesmo tempo, eles poderiam emitir seus pareceres quanto às ideias de Vianna sobre a não formação entre nós de elementos culturais, de uma opinião pública que fosse capaz de orientar as ações dos governantes. Ou seja, os alunos concordariam que a culpa pelas fragilidades da nossa democracia era decorrência, como queria Vianna, da não formação de uma opinião pública? Como os alunos entenderiam esta questão?

Analisando as 10 respostas que foram dadas a esta questão, posso afirmar que a maioria dos alunos tendem a dizer que atualmente os interesses da grande maioria da população não é atendido. Veja o exemplo da resposta da aluna A8:

“Eu acredito que na maior parte das vezes em que escolhemos nossos governantes, logo após tivemos desde um leve até um árduo arrependimento, pois eles não atenderam as reais necessidades do povo, mas não concordo que falte cultura em nosso país, apenas sensatez e coerência para as escolhas”

Como vemos, a aluna concorda que nem sempre os governantes fazem o que se espera deles, mas sua resposta está longe de significar uma descrença em relação às formas democráticas. Segundo podemos notar, a participação popular aparece como já naturalizado, como se ela estivesse dizendo que o povo tem cultura e com o tempo vai aprendendo a escolher seus representantes. Também é possível identificar uma defesa das qualidades do povo quando ela critica a ideia de Vianna de que faltaria cultura ao povo brasileiro. Vejamos outra resposta que também parece não aceitar que a democracia seja a causa em si mesma das mazelas do povo, mas também não deixa de identificar o que, segundo ela, seria responsabilidade dos cidadãos. A5 assim respondeu:

Sim, realmente o “Brasil” não atende a maioria da população brasileira, principalmente com esse governo atual. A democracia aqui no nosso país, infelizmente não satisfaz a população mais pobre. Mas isso é culpa deles mesmos que acreditam em melhorias de candidatos que não cumprem com as promessas.

A5, apesar de identificar problemas relacionados com o modelo representativo e de culpar os eleitores pelas escolhas feitas, ao dizer que “principalmente com esse governo atual” a aluna parece também já ter naturalizado o sistema eleitoral, pois identifica diferenças entre o governo atual e outros que poderão lhe suceder ou que o antecedeu.

O aluno O4 pondera que Vianna até poderia estar certo em sua época, mas suas ideias já não caberiam mais para os dias de hoje:

“Considerando o momento histórico do autor, acredito que as ideias de Oliveira Vianna poderiam fazer sentido e se encaixar em alguns pontos da sociedade daquela época, mas somente em alguns pontos. Já na sociedade atual, as suas ideias beiram a loucura, pois o povo brasileiro não é mais tão ingênuo como no passado”

Podemos notar que o aluno realiza um balanço muito interessante em que relativiza as ideias do autor à época que foram produzidas, mas as condena na hipótese de servirem para os dias atuais. A aluno, no entanto, deixa de abordar a questão sobre a qualidade do sistema atual, mas também não critica a democracia enquanto sistema político, ao contrário, ao dizer que a população de hoje em dia “não é mais tão ingênuo” deixa transparecer que seja favorável a ela.

A resposta de O5 já é mais intrigante:

“Sim, eu concordo, pois a população brasileira tem uma grande desigualdade social, e na desigualdade cria conflitos de interesses entre as classes da população brasileira”

Sua resposta dá a entender que os conflitos sociais seriam solucionados caso o governo fosse autoritário, pois traria algum tipo de paz social. O aluno parece ter entendido os argumentos de Vianna e concordar com eles, pois há grande semelhança entre eles. Para o ano que vem, quando estiver com essa turma novamente, será necessário que eu explique as causas da desigualdade social e como a democracia tem sido responsável para mitigá-la na medida em que mais gente e mais forças políticas organizadas participam e passam a ter voz e influência para levar suas demandas até o poder público. Será necessário questionar os (as) alunos (as) se realmente acreditam num modelo de sociedade em que todos

tenham e vivam de maneira igual, pois seria importante que entendessem que os conflitos políticos expressam desigualdades mais profundas da realidade social.

Uma crítica que os alunos fazem é a de que as melhorias esperadas pela população geralmente ficam apenas no papel e pouco atendem as necessidades da população. Esse aspecto também deverá constar das minhas aulas com a turma no próximo ano no sentido de mostrar aos (às) alunos (as) que a sociedade é dinâmica, composta por várias forças políticas e que os problemas que vivemos hoje são comuns a outras épocas do nosso país e que, pela democracia, ao menos temos uma chance maior de resolvê-los. No entanto, apesar das críticas, não houve nenhum aluno que tenha se posicionado favorável a algum tipo de regime autoritário.

A questão 2 e a questão 3 tinham por objetivo aproximar a questão do autoritarismo à vida dos (as) alunos, sendo que na questão 2, de maneira aberta e na questão 3 de maneira fechada. Ambas sugerem que há autoritarismo em outras esferas da vida social e questiona os alunos se eles concordariam com isto. Dos dez alunos que responderam a esta questão, apenas uma, A7 diz que “Não, eu acho que é mais centralizado mesmo”, querendo dizer que as relações autoritárias estariam presentes apenas no âmbito da política sem que especificasse o que quis dizer.

Os outros nove alunos responderam de maneira afirmativa. Ou seja, para eles o autoritarismo está presente em outras esferas da vida social. Relações entre pais e filhos (as), homem e mulher, patrão e empregado, professor e aluno, polícia e cidadão apareceram em suas respostas como relações permeadas pelo autoritarismo. Computando as respostas que deram para a questão 3 em que havia exemplos de relações sociais para que os alunos dissessem se consideravam haver autoritarismo nelas, o item trabalho obteve resposta positiva de todos os alunos, ou seja, todos identificam relações autoritárias no ambiente de trabalho. Seis na igreja, cinco na escola e apenas quatro em casa.

Para a questão dois, em que não foi sugerida nenhuma relação social em particular, as respostas incluíram as relações entre a polícia e os cidadãos, do tráfico com a comunidade que o cerca e também uma resposta identificou as amizades como contendo autoritarismo, além das relações já citadas na questão 3. Por outro lado, vale destacar que a escola foi o local onde os alunos identificam menos autoritarismo. Veja o exemplo de duas respostas, a primeira dada por O7 e a segunda dada por A5:

“Não, na escola não vejo esse tipo de problema”

“Não, a escola é um ambiente democrático, porque há varias trocas de opiniões, com diretores, coordenadores, professores e alunos”

Vale destacar que alguns alunos deixaram transparecer em suas respostas certa confusão entre o conceito de autoritarismo e de autoridade, como já disse anteriormente. Veja, como exemplo disso a resposta dado por O3 quando pergunto se na escola haveria autoritarismo: “Professores, pois o professor (a) é responsável pela turma, logo, ele ou ela possui autoridade”

Estas duas questões eram muito importantes para a continuidade das nossas experiências, pois eram elas que indicariam os temas a serem problematizados no sociodrama. Como veremos mais adiante, o sociodrama criado pelas alunas abordou a questão das relações autoritárias no ambiente de trabalho e também nas relações homem e mulher.

Destaco também o principal destas respostas que foi ver que os alunos todos conseguiram relacionar o conteúdo com os diferentes ambientes que vivem. Houve um diálogo importante entre as vivências dos alunos e o conceito de autoritarismo. Houve apropriação por parte da maioria dos alunos do conceito desenvolvido e, além disso, aplicação do mesmo para interpretar suas realidades. Veja dois exemplos da forma como os alunos utilizaram o conceito de autoritarismo para interpretar suas vivências, no caso se haveria ou não autoritarismo na religião. O primeiro de A5 e o segundo de O3:

“O líder religioso faz com que os seus seguidores criem medo de cometer atos considerados pela igreja como imorais como atos que vão contra o que está escrito na bíblia, então isso é considerado autoritarismo”

“Na religião todos tem voz e vez, no cristianismo todos somos iguais perante Deus. (obs. Não posso afirmar sobre outras religiões já que não as conheço)

Nos dois casos, apesar das divergências de opiniões, ambos utilizam o conceito de autoritarismo para interpretar suas vivências.

A questão 4 repetia o que se perguntava nas duas anteriores, mas especificamente em relação ao ambiente doméstico dos alunos. Houve coerência nas respostas dadas a esta questão em relação ao que os (as) alunos (as) já haviam

respondido nas duas anteriores. Ou seja, a mesma quantidade de alunos que disseram não considerar que em suas casas houvesse relações autoritárias assim se mantiveram nas respostas a esta questão. Dos dez alunos que responderam a esta questão, três disseram que em suas casas havia autoritarismo nas relações: A10 assim respondeu: “Autoritárias, por que minha mãe vó manda e eu obedeço, limpar a casa, ou cuidar da minha bisa”

De outro lado estavam os alunos que responderam não sentir autoritarismo em suas casas. Ou porque na família tem pessoas que pensam diferente, ou porque as decisões são tomadas de forma democrática em que todos participam. Como exemplo, a resposta de A7 e O4 respectivamente:

“Democráticas, porque todos nós temos opiniões diferentes”

“Democráticas, minha mãe, minha irmã e eu tomamos decisões em conjunto”

A questão 5 era direta, perguntava aos alunos se eles concordavam que um presidente autoritário, ou seja, uma única pessoa seria mesmo capaz de decidir o que seria melhor para todas as outras²⁵. Para esta questão as respostas foram quase unânimes em rechaçar a hipótese de que um (a) presidente autoritário (a) seria melhor do que outras formas de governo. Vejamos algumas respostas:

“Não, porque qualquer um que entrar para o cargo de presidente deixará a ganância subir à cabeça e irá colocar seus interesses em primeiro lugar” (A10)

“Não concordo com Oliveira Vianna quando ele diz que ‘apenas um presidente com poderes autoritários seria capaz de colocar os interesses do país acima dos interesses particulares’. No meu ponto de vista quando um presidente tem um poder autoritário ele logo em seguida coloca seus assuntos pessoais acima de tudo, faz o que ele acha melhor, sem consultar o povo para ter uma real certeza do que é bom ou não. Ao contrário da democracia onde há participação do povo” (A1)

“Não, pois se até na democracia os governantes não ligam para os interesses populares, quem dirá uma pessoa com todo poder” (O3)

²⁵Pode-se questionar, em relação a forma como a questão foi formulada que ela não representa exatamente a posição de Oliveira Vianna, uma vez que ele próprio foi auxiliar da presidência da república em seu tempo. Ou seja, não era exatamente o poder nas mãos de uma única pessoa, mas de um grupo de pessoas que representavam certos interesses, o que estaria mais fiel às ideias de Vianna.

“Não, no começo isso poderia até parecer que está funcionando, porém depois de um tempo é praticamente impossível de um autoritarista deixar os seus interesses de canto para um bem maior, sendo que ele é quem possui o grande poder” (A8)

“Não, se Vianna diz que ele colocaria os interesses do país acima do seu, eu digo que nós não conhecemos o verdadeiro caráter de ninguém, não dá para saber as intenções ou interesses de um cidadão verdadeiramente” (O5)

Mesmo alguns alunos dizendo que concordavam com as ideias de Vianna sobre este ponto, eles parecem decididos a não abandonar a democracia: Veja a resposta de A5: “Sim, na medida em que votamos para escolher um bom representante para nosso país ficar melhor”

Ou então a resposta de O4, que mais uma vez pondera entre o passado do autor e a nossa realidade:

“Baseado no momento em que o autor vivia, sim, concordo com ele, pois o povo brasileiro, com sua maioria analfabeto era facilmente manipulado pelos ‘proprietários locais’, e o governo poderia não ser tão influente em áreas mais afastadas, levando em conta o tamanho do território brasileiro. Mas somente naquela época. Na sociedade atual discordo totalmente com esses métodos”

A questão 6 mostrava aos alunos o caráter eugenista presente nas elaborações teóricas de Oliveira Vianna e perguntava aos alunos se eles consideravam que nos dias atuais ainda persistem ideias como estas. Todosos dez alunos disseram que sim. Vejamos alguns exemplos:

“Sim, ainda acontece muitos casos de desigualdade racial no Brasil” (O7)

“Sim, hoje nós ainda temos esse preconceito no Brasil, ainda é muito comum.” (A5)

“Sim, está presente, ainda que somos todos miscigenados ainda temos um complexo de superioridade. Mesmo que inconsciente o racismo está presente na nossa sociedade atual, isso vai além da relação branco e negro, inclui índios e estrangeiros” (O5)

“Sim, porque existem poucas oportunidades para os de baixa classe social e as pessoas negras pelo preconceito” (A10)

Talvez fosse o caso de ter perguntado na mesma questão quem eles (as) acreditavam que eram os (as) racistas que ainda existem no país.

A questão 7 fazia alusão ao fato de Vianna ter desacreditado da capacidade da maioria dos brasileiros em tomarem pra si a responsabilidade política pelos rumos dos país. Essa questão de alguma forma dialoga com as anteriores, mas durante os debates em sala, alguns alunos haviam se colocado ao lado do autor, pois acreditavam que as pessoas analfabetas seriam mais propensas ao engodo dos proprietários rurais. Dos nove alunos que responderam a esta questão, seis se posicionaram contra. Vejamos alguns exemplos de resposta dos que assim se posicionaram:

“Não, acredito que a sociedade brasileira vive em um momento totalmente diferente, o povo brasileiro tem mais informação e conhece mais seus direitos” (O4)

“Não, afinal todos somos cidadãos e vivemos de acordo com nossos governantes que nos comandam e ainda vivemos diferentes realidades, por isso acho que o voto é um direito de todos” (A8)

“Eu acho irrelevante, tudo que um governante precisa ter é conhecimento básico (ensino médio) e também coração para ajudar o povo” (O3)

“Não, se todos nós moramos no mesmo país, todos nós temos direito para escolher uma pessoa boa para governar” (A5)

No entanto, três alunos disseram concordar com Vianna, suas respostas foram as seguintes:

“Concordo, não é qualquer um que pode ser um médico, logo não é qualquer um que tem capacidade para se envolver na política” (O5)

“Em certa parte sim, eu concordo. Porque na minha opinião os candidatos deveriam no mínimo, ter uma faculdade de Direito para saber administrar seja uma cidade, estado ou país. Assim como os eleitores tem que estudar o perfil de seus candidatos que irão guiar o futuro da sua cidade, porque muitas pessoas, no meu ponto de vista, não tem capacidade de votar, pois votam por características superficiais ou são subordinados facilmente” (A1)

“Sim, porque para chegar lá hoje em dia você tem que ter alguns estudos para chegar lá” (O1)

Podemos perceber que os alunos que se posicionam a favor de Vianna neste ponto, o fazem tendo em conta argumentos relativos à questão da meritocracia. Só

podem aqueles que se mostrarem capazes, mas essa capacidade, segundo eles, é dada pelos estudos. Já os que se posicionam contrários a Vianna demonstram um entendimento de que, independente do que se faça ou de quem se é, todos (as) os (as) cidadãos (ãs) teriam os mesmos direitos.

A questão 8 pedia para que os alunos dissessem se consideravam importante ter estudado as ideias de Oliveira Vianna, além de pedir para que explicassem o porque. Dos alunos que responderam a esta questão, A4, A3 e A6 ofereceram as mesmas respostas, expostas abaixo:

“Sim, porque as ideias dele sobre as coisas é verdade. O que chamou minha atenção é que ele era contra a democracia, porque as pessoas não tinham opinião própria”

Vê-se que as alunas (que pouco participaram das leituras e apresentaram muitas dificuldades para responder as questões, como vimos acima) tomaram as ideias de Vianna como verdadeiras, podemos supor que elas tenderiam a concordar com o autor quanto a não participação das pessoas que não tem opiniões próprias. Para elas, talvez fosse o caso de retomar as explicações sobre o caráter social da cultura e lhes perguntar quem é que tem opinião própria em uma sociedade e como essas opiniões são formadas. O caso da aluna A10 apresenta semelhanças com a resposta acima, pois ela também diz que achou interessante, pois Vianna teria mostrado a verdade. Veja como ela respondeu:

“Sim, porque pensamos mais sobre o que realmente precisamos enxergar na política, me chamou a atenção o fato que ele faz com que enxerguemos a verdade, faz a gente refletir e alimenta nosso interesse” (A10)

Respostas como estas em que a sociologia aparece como verdade necessita de intervenção por parte do professor uma vez que não é essa a mensagem que a disciplina de sociologia deve transmitir para os alunos. A sociologia é uma ciência que se constrói com e pelo debate e não deve ser confundida como sendo uma verdade absoluta. Infelizmente não houve tempo para que fossem debatidos outros autores que permitissem a ela perceber que a sociologia é uma ciência plural. Mais trabalho para o ano que vem.

Uma aluna e um aluno, A5 e O3, disseram não ter achado importante, mas a leitura de suas respostas mostram que, na verdade, eles não concordavam com algumas ideias de Vianna. Ambas parecem terem confundido a resposta, pois a que deram para a questão serviria como resposta para a questão anterior. Vejamos suas respostas:

“Não, isso não é motivo para considerar os povos que são analfabetos incompetentes para votar. Nós tivemos um presidente semi-analfabeto que cumpriu com suas obrigações. Isso pra mim não é argumento para considerar pessoas analfabetas ignorantes” (A5)

“Não, pois ele infelizmente pensa igual a muitas pessoas, apenas porque uma pessoa não aparenta ser igual, ele a julga e denomina de inferior” (O3)

Podemos dizer que estes alunos aproveitaram mais do imaginam em relação às ideias de Vianna. Mais sério é o caso de A7 que disse “Não cheguei ver nada prof., desculpa”. No caso desta aluna, ela foi claramente prejudicada pelo número excessivo de faltas. A resposta que deu para a questão 10 não deixa dúvidas: “Prof. Não participei dessas aulas”.

Quanto aos outros sete alunos, todos demonstraram considerar importante ter estudado Oliveira Vianna. Destaca-se nas respostas que deram a questão do conhecimento e da possibilidade de maior reflexão sobre a política em nosso país. Vejamos exemplos:

“Sim, é muito bom discutir ideias novas. Eu acho que nosso cenário político atual as ideias de Vianna mostram um jeito interessante de olhar para as relações sociais no Brasil”(A5)

“Considero muito importante os estudos sobre Oliveira Vianna, concordo sobre várias coisas que ele diz e as coisas que não concordo, gera um momento de reflexão sobre o assunto” (A1)

“Com certeza me ajudou a entender o contexto histórico brasileiro e o modo de pensar dele sobre nosso passado. Achei interessante que ele se deu conta do poder que os proprietários de terras tinham e o perigo desse poder para o desenvolvimento do Brasil” (O4)

“Sim, pois é importante saber que maneira as pessoas pensavam em determinados períodos. Elas são bem preconceituosas, mas é compreensível diante da época e levando em conta que as pessoas não eram desconstruídas”(A8)

Como vemos, a questão da possibilidade de reflexão sobre o tema da política aparece em muitas respostas. Da mesma forma, a valorização do conhecimento escolar é uma das características das respostas que os alunos deram à questão 8. Esse ponto parece ser fundamental. Como vimos no primeiro capítulo, a escola é valorizada na medida em que oferece aos alunos possibilidade de se manifestarem, de aprenderem e debaterem o que aprenderam.

A questão 9 é uma questão chave para os pressupostos defendidos neste trabalho. O que dizem os alunos sobre as aulas sobre Oliveira Vianna? Terão tido alguma serventia para eles? É quase como se eu estivesse perguntado para os alunos do que valeu vir para escola, frequentar as aulas de sociologia. As respostas, muitas delas um tanto genéricas, foram todas no sentido de dizer que as aulas foram importantes. Mas por que eles disseram isso? Vejamos as respostas que deram:

“Acredito que as ideias do autor não se encaixam no nosso contexto social moderno, mas me ajudaram a entender o contexto histórico brasileiro. (O4)

“Ter a mente mais aberta para ouvir a opinião de outras pessoas” (A7)

“Considero sim. Me fazem perceber que o meu pensamento sobre esses temas estão bem mais evoluídos e que a desigualdade não deve existir” (A8)

“Sim, aprendi muitas coisas que eu ainda não sabia, como o autoritarismo e a democracia” (O1)

“Sim, contribuem para termos uma visão sobre a forma que o governo pode ser facilmente manipulado” (O3)

“Achei muito bacana, me fez abrir a mente e refletir que quem realmente é ignorante são as pessoas estudadas. E muitas das coisas ele está correto porque em nossa sociedade atual há muita ignorância” (A5)

“Sim, contribuem para que eu fique mais atenta sobre o responsável pelo país e tenha consciência ao votar para não eleger qualquer um” (A10)

“Sim, esses conteúdos me ajudaram a ampliar minhas noções e ideias sobre a sociedade e a política” (O5)

“Sim, aprendi várias coisas importantes com esse conteúdo. Contribuem para vermos o problema que a nossa sociedade vive e ajuda-nos arrumarmos soluções para uma sociedade melhor no futuro, sem desigualdade e com respeito” (A1)

Como podemos notar, apesar da maioria das respostas assumirem uma posição genérica, os alunos dizem que estudar Oliveira Vianna foi importante pois teria ajudado a pensarem sobre nossa sociedade. Expressões como abrir a mente, aprender coisas novas, ouvir a opinião de outras pessoas, conhecer melhor o contexto histórico, etc. parecem indicar não só o que aprenderam, mas também o que buscam na escola.

A questão 10, quando a formulei, tinha a intenção de reforçar as respostas anteriores e fazer com que refletissem sobre eles (as) próprios (as) em relação aos conteúdos estudados. Um tipo de resumo sobre Vianna e sobre o que aprenderam. Como no último dia em que eles estavam respondendo eu havia dito que eles poderiam optar entre a questão nove e a dez, apenas seis alunos responderam esta última questão. Vejamos as respostas dadas por eles(as):

“Uma coisa que ele falou e que eu concordo é que a lei pode existir, mas na vida real, em nossa sociedade é diferente. Discordo da ideia dele em que fala sobre um líder absoluto, onde só ele quem decide o que é melhor para a nação.” (O5)

“Discordo da parte que ele não concorda com a democracia, porque é necessário sim.” (A5)

“Não concordo em nenhum ponto, aprendi que ele julga a força do voto de uma pessoa apenas por ele a declarar ‘inferior’, se fosse considerado estudo como exemplo não concordaria ainda mais, já que mesmo hoje com pessoas com altos estudos votam em governantes falsos e mentirosos.” (O3)

“Concordo com a parte que a existência de boa democracia dependerá da existência de um tipo de cultura de participação política em que os diferentes segmentos da sociedade tivessem força e consciência para participarem da vida pública exigindo dos governos que atendam seus interesses. Discordo sobre as pessoas não terem capacidade de votar. Lógico que elas não são incentivadas a votar e que o Brasil já é ruim desde aquela época.” (O1)

“Concordo que o povo pode fazer algumas escolhas para governantes que não trazem tantos benefícios, mas discordo que o autoritarismo seja a solução. Aprendi que ele via o país, na verdade, o povo brasileiro, como leigos e que queriam implantar políticas europeias, sendo que não temos a mesma cultura, etc. (A8)

“Concordo quando ele quer dizer que as coisas na vida real não são como as leis, concordo e discordo quando Oliveira Vianna diz que a maioria da sociedade não tem capacidade para participar da política, ele se equivoca quando diz que as pessoas não tem capacidade. Capacidade todos temos igualmente, porém não são todos que tem as mesmas oportunidade, por isso não são capacitados” (A1)

Poderia tecer muitos comentários sobre as respostas dadas pelos alunos às questões sobre Oliveira Vianna, mas como nosso foco maior serão as experiências sociodramáticas, não prolongarei mais ainda esta etapa do trabalho. Penso que o que aqui foi compartilhado seja suficiente para dar uma ideia de como faço normalmente meu trabalho como professor. Com idas e vindas, retomadas de conteúdos e conceitos tento construir minhas aulas como espaço para que os alunos possam aprender, dizer o que aprenderam e ouvir o que seus colegas pensam a respeito do que estão estudando. Como fica claro, trata-se de um processo de ensino e de aprendizagem em que os saberes dos alunos são entrelaçados aos saberes sociológicos e vice versa. Considero que minha prática, ainda que não atinja a todos os alunos de maneira igual, o que seria impossível e talvez nem desejável, contribui para fortalecer o debate democrático e o desenvolvimento de espíritos correspondente a ele.

Deixo a quem puder interessar que tirem as próprias conclusões sobre as respostas aqui expostas e os resultados do meu trabalho. Tenho tentado ser o mais transparente possível em relação ao trabalho que desenvolvo na esperança de colocá-lo em debate para que eu possa aprimorá-lo e oferecer melhores aulas aos nossos jovens alunos cidadãos. Obviamente que contém falhas e muitas delas eu mesmo sou capaz de identificar, mas outras tantas não as enxergo sozinho.

Vemos claramente a grande capacidade que os (as) jovens demonstram em debater e dialogar com as teorias sociológicas. Suas respostas evidenciam posições políticas legítimas e estão longe de confirmar certas opiniões de que os (as) jovens estariam distantes da política. Com alguma ajuda eles (as) demonstram interesse nos temas parecem se verem como participantes da comunidade política nacional.

Além disso, de maneira geral, tendem a rechaçar ideias autoritárias e tendem a não aceitarem serem vistos como incapazes. Além disso, suas respostas sugerem, ao contrário, que a democracia devesse ser radicalizada e não subtraída. Mais adiante teceremos novas análises sobre estas respostas, mas a democracia que eles desejam é mais radical do que a que a sociedade tem lhes oferecido, pois segundo expressaram, democracia é a convivência de diferentes e um tipo de governo em que todos (as) possam participar uma vez que todos (as) são filhos (as) de uma mesma sociedade.

3.8 Oitava experiência (11 de novembro de 2019): aula da estagiária E3 com o tema Homem Cordial, de Sérgio Buarque de Holanda

No dia 07/11/2019 os (as) alunos (as) não tiveram aula de Sociologia, pois a aula foi cedida para a disciplina de Biologia a pedido da professora, pois, segundo ela, os (as) alunos (as) estavam por terminar uma atividade realizada no laboratório de informática. Fui até o laboratório para realizar a chamada e percebi que eles (as) estavam envolvidos deveras nas tarefas de biologia.

No dia 11/11 a aula foi regida por uma das estagiárias do curso de licenciatura em Ciências Sociais, E3. A estagiária E3 não havia presenciado nenhuma das aulas experiências realizadas até então. Além disso, em virtude da regência de E3, a aula contou com a presença de uma das supervisoras de estágio que emitiria um parecer sobre o desempenho da estagiária. O conteúdo que havia pedido para que a estagiária desenvolvesse com a turma foi o conceito de homem cordial cunhado por Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982) em seu celebre livro sobre a interpretação da história do Brasil, *Raízes do Brasil*, 1995.

Abaixo disponho, como venho fazendo neste relato das minhas aulas, o material didático que foi produzido pela estagiária e disponibilizado aos (às) alunos (as) presentes neste dia. Em relação às minhas experiências anteriores, a aula da estagiária trouxe, além de um trecho do livro de Holanda, uma charge em que é enfatizado um dos aspectos do homem cordial, sendo a propensão para se aproveitar do Estado para fins privados. Neste caso, a transferência das relações

peçoais e familiares para a esfera pública em que um tio oferece ao sobrinho um cargo no quadro burocrático do Estado.

Homem cordial - Sérgio Buarque de Holanda - tópicos para acompanhar a problematização da aula:

Sérgio Buarque de Holanda publicou seu livro *Raízes do Brasil* em 1936, com o objetivo de investigar os fundamentos da história do Brasil, de seu povo e as instituições, analisando a família patriarcal, formada no período colonial. O livro é dividido em sete partes: “fronteiras da Europa”, “trabalho e aventura”, “herança cultural”, “o sementeiro e o ladrilhador”, “homem cordial”, “novos tempos” e “nossa revolução”. O capítulo escolhido para a aula, homem cordial, é um dos principais pontos que se remetem às contribuições do autor. A expressão “cordial” não significa apenas bons modos e gentileza. O termo vem do latino “cordis” significando cordas, relativo a coração. Esse significado é uma maneira de explicar, segundo Sérgio Buarque, o temperamento do brasileiro. Essa gentileza, marcada por bons modos, é algo superficial no caráter brasileiro, segundo explica o autor.

Observe a Imagem a seguir (Figura 1) e dialogue com a turma:

Figura 1 – Charge usada na aula sobre o tema “homem cordial”



Fonte: (WELBERT apud CUNHA, 2019).

Ela pode iludir na aparência – e isso se explica pelo fato de a atitude polida consistir precisamente em uma espécie de mímica deliberada de manifestações que são espontâneas no 'homem cordial': é a forma natural e viva que se converteu em fórmula. Além disso, a polidez é, de algum modo, organização da defesa ante a sociedade. Detém-se na parte exterior, epidérmica, do indivíduo, podendo mesmo servir, quando necessário, de peça de resistência. Equivale a um disfarce que permitirá a cada qual preservar inatas suas sensibilidades e suas emoções (HOLANDA, 1995, p. 147).

Buarque de Holanda entende por “cordialidade” uma maneira de modificar as interações interpessoais, estando presente o sentimento e não o pressuposto de que devemos tratar a todos igualmente, independente do nosso grau de familiaridade e de relação pessoal. Portanto, ele afirma que esse “homem cordial” tem preferências: quer ser chamado pelo primeiro nome, quer ser tratado como único. Tais aspectos correspondem a um sistema político onde as emoções não seguem uma lei ou uma argumentação universal. Entende como importante apenas as amizades e as lealdades. Suas escolhas são sempre pessoais e particulares. O “homem cordial” tem como objetivo ofuscar os conflitos, transformar desconhecidos em amigos, pensar os benefícios estatais como favores e retribuições. Ele visa implementar interesses dos laços de sangue e de coração. Mas, a violência, segundo o autor, é necessária e inseparável do homem cordial, pois se há algo diferente de suas opiniões e pensamentos, este aspecto é tratado como ameaça para e essa personalidade “sociável”.

ATIVIDADE(CEPERJ-2013) Sérgio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil*, dedica um capítulo à cordialidade do povo brasileiro. Para o autor, os brasileiros geralmente pensam e fazem tudo a partir de uma espécie de conduta básica:

- a) () racionalidade b) () afetividade c) () orgulho brasileiro d) ()
 formalização política e) () formalização nas relações

Assim como nas aulas anteriores, os (as) alunos (as)tiveram boa participação ao longo da exposição e debates conceituais. E3, após distribuir o material acima aos (as) alunos (as), perguntou à turma se eles (as) já tinham ouvido falar sobre ou se conheciam o significado da expressão “homem cordial”. Nenhum aluno (a) demonstrou conhecer o significado de tal expressão. A estagiária foi até o quadro e escreveu “HOMEM CORDIAL” e indicou seu significado derivado do radical cor, conforme o texto didático acima exposto. Além disso, acrescentou algumas

ideias relacionadas à palavra cordialidade, tais como, hospitalidade e generosidade. Por meio de flechas no quadro, indicou ainda que, em Holanda, o conceito de homem cordial se referia a um tipo de temperamento ligado a bons modos, à superficialidade.

E3 não deixou de mencionar que, em Holanda, a ideia de homem cordial, além destes aspectos já mencionados, trazia seu oposto, ou seja, a ideia de violência e intolerância quando o homem cordial via seus interesses contrariados ou diante da necessidade de respeitar as ordens formais. A3 então fez a leitura para os (as) alunos (as) da primeira parte do material didático em que o autor, Sérgio Buarque de Holanda e seu livro, *Raízes do Brasil*, fora apresentado, conforme o texto acima exposto. E3 comentou que, para o autor, a formação do Brasil estava vinculada à forma como os portugueses se relacionavam com as formalidades legais.

Após essas explicações, a estagiária pediu para que a turma analisasse e dissesse o que achavam da charge. O aluno O5 disse que qualquer pessoa faria o mesmo, ou seja, se tivesse algum poder também empregaria algum conhecido.

Neste momento, a fim de mostrar que se tratava de um conceito analítico relativo à história da formação do povo brasileiro e de seu temperamento, pedi a palavra para enfatizar que, para o autor, não se tratava de estabelecer uma essência do povo brasileiro destacada do processo histórico em que o “homem cordial” se formou. Ao contrário, como já havíamos estudado²⁶, tratava-se de um comportamento e de uma mentalidade forjada ao longo da nossa história e, neste sentido, poderia ser modificada ao longo do tempo. Tratava-se, disse ainda, de um conceito que, segundo o autor, serviria para que tomássemos conhecimento dos problemas que envolviam a modernização do país. O homem cordial deveria ceder espaço para um novo tipo de temperamento e de mentalidade que fosse capaz de seguir a racionalidade institucional. Fiz referência também aos conteúdos que havíamos estudado com Oliveira Vianna e que, foi no mundo rural, que havia se

²⁶ Logo no início do ano, ainda nas primeiras aulas, trabalhei com os (as) alunos (as) um texto chamado *Victor, o selvagem de Aveyron*, reproduzido do livro didático *Introdução à sociologia*, de Persio Santos de Oliveira (2004). Neste texto o autor utiliza o caso do menino Victor para mostrar como o comportamento humano se desenvolve socialmente. Neste momento iniciava com os (as) alunos (as) a noção de cultura estabelecendo as diferenças entre natureza e cultura. Victor teria vivido afastado da convivência com outras pessoas e, por isso, apresentava um comportamento tido pelos especialistas da época como o de um animal selvagem.

formado as características identificadas por Holanda. Portanto, deveríamos pensar o homem cordial como expressão cultural do nosso processo histórico. Não era, disse aos (às) alunos (as), para pensarmos apenas nas pessoas, mas no conjunto da cultura brasileira. Usei, como exemplo, a fala do aluno O5 para mostrar como nós brasileiros estávamos marcados culturalmente pela confusão entre as esferas pública e privada.

A aluna A8 disse considerar errado este tipo de comportamento por parte do político que oferecia um cargo para seu sobrinho e que este era um dos males do país, pois ninguém respeitava a ordem e as pessoas só pensavam em si mesmas. E3 usou como exemplo os cartórios no Brasil que eram dados de presente para os amigos dos políticos locais.

Na sequência E3 pediu para que um (a) dos (as) jovens alunos (as) lesse o trecho selecionado por ela do próprio autor seguindo seu planejamento de aula. O aluno O1 se dispôs a ler. A estagiária diz, então, que o homem cordial seria cordial apenas nas aparências e que seu comportamento poderia ser de grande cordialidade e, no momento seguinte, de grande violência e intolerância. A cordialidade esconderia as contradições e os conflitos existentes na sociedade e nas relações interpessoais.

Mais uma vez pedi a palavra para enfatizar que seria importante que pudéssemos pensar nas dificuldades que nós brasileiros teríamos para respeitar a esfera pública como algo que interessa a todos. Que, segundo o autor de *Raízes do Brasil*, o temperamento brasileiro tenderia a transferir para a esfera pública, os sentimentos familiares e de amizade e com isso, as relações impessoais, próprias da racionalidade moderna, institucional. Esta seria prejudicada diante da insistência de muitas pessoas em não respeitar a coisa pública. Dei como exemplo a fila de atendimento em um posto de saúde, dizendo que um conhecido havia pedido para um parente que trabalhava no posto de saúde de seu bairro para passar o prontuário de sua tia na frente de outros cidadãos que também esperavam por uma consulta. Este jeitinho brasileiro acabava por prejudicar todos os outros que não teriam relações de parentesco ou de amizade com o funcionário do posto e que isso era sim um tipo de corrupção.

A aluna A5 perguntou se isso não estaria relacionado ao fato do atual presidente (Jair Bolsonaro) ter três de seus filhos na política. E3 e eu dissemos que sim, que essa era uma das formas de confusão entre a esfera pública e privada

entre nós, ou seja, o fato de muitos políticos colocarem seus parentes na política como forma de atender seus interesses particulares em detrimento dos interesses públicos. A própria aluna interveio dizendo “Lula Livre” após a explicação (movimento em defesa de Luiz Inácio Lula da Silva, preso em 2018 pela alegação de prática de crime de corrupção). Ainda que seja possível identificar práticas cordiais, no sentido buarquiano do termo, portanto, nas formas de utilização da coisa pública para fins privados, nos esquemas de financiamento de campanha que ajudaram a eleger Lula presidente, ninguém se manifestou.

E3 pediu, então, para que a turma tentasse resolver o exercício proposto em seu material didático. Após a leitura do exercício perguntou à sala qual das alternativas poderia estar correta. O4 arriscou dizer que seria a alternativa A, que propunha ser a racionalidade o ponto central do comportamento do homem cordial. E3 pediu para que ele justificasse sua resposta e O4 disse que para que ele pudesse operar a lei para finalidade privada ele deveria saber como fazer e por isso seu comportamento era racional. Senti que E3 ficou um tanto desconcertada com a resposta. Disse então que a resposta fazia sentido, mas que deveríamos lembrar que a racionalidade, neste caso, deveria ser pensada em termos de seguir ou não as regras estabelecidas. O1 então disse que poderia ser a letra C, ou seja, que o homem cordial seria guiado pelo “orgulho brasileiro”. Desta vez foi E3 quem dialogou com a sala perguntando se caso passasse uma pessoa na frente de outras na fila do posto de saúde, poderia ser visto como uma ação movida pelo sentimento de orgulho de ser brasileiro e a maioria compreendeu que não. A3 disse, na sequência, se poderia ser a letra D, ou seja, se a ideia de homem cordial poderia estar relacionada com a formalização das relações ou com o jeitinho brasileiro. Outra vez a maioria se posicionou ao dizer que não. A aluna A1 disse então que seria a letra B, pois seria a afetividade, ou seja, o sentimento que falaria mais alto no comportamento do homem cordial. Neste momento o sinal tocou e a aula acabou.

3.9 Nona experiência (14 de novembro de 2019): correções conceituais e proposta de criar pequenas dramatizações a partir das vivências dos(as) estudantes

Para esta aula eu havia lido previamente as respostas que os (as)alunos (as) deram aos questionários. Como destacaremos nas análises das respostas dadas pelos (as) próprios (as) alunos (as), alguns (umas) deles (as)

deixaram transparecer uma confusão entre autoridade e autoritarismo. Além disso, suas respostas nos mostrarão, que talvez a ênfase de quatro aulas sobre as dificuldades de implantação da democracia liberal no país, sob a ótica de Oliveira Vianna, tenha impactado as respostas. Por isso, se fixaram mais nas fragilidades e dificuldades da democracia brasileira em atender às demandas populares, pouco aparecendo nas respostas dos (as) alunos (as) as virtuosidades e conquistas dos processos democráticos mais recentes de nossa história. Fazia-se, assim, necessária uma explicação sobre estes pontos e uma correção conceitual sobre estes temas.

Neste dia chuvoso, poucos (as) alunos (as) estavam presentes, apenas sete e destes (as), um pela primeira vez. Dei a ele boas vindas e não lhe disse nada a respeito das aulas anteriores. Após registrar a frequência dos (as) alunos (as), disse a eles (as) que havia lido o que tinham escrito nas aulas anteriores. A aluna A10 reagiu como se eu tivesse corrigido uma prova e exclamou: “vixi, agora ferrou”. Eu disse que, para aquele questionário, não seria atribuída nota no sentido de estarem mais ou menos certas as respostas. Reafirmei a eles (as) que interessava mais a mim o que pensavam e sentiam em relação aos conteúdos do que se estavam certas ou não conceitualmente.

Contudo, seria necessário que eles (as) se atentassem para uma confusão que apareceu em algumas escritas. Uma delas, continuei, foi relativa às ideias de autoridade e autoritarismo. Dei como exemplo as relações familiares, especificamente a relação entre mãe e pai e os filhos. Disse que o pai ou a mãe são autoridades em casa, mas essa autoridade não necessariamente precisaria ser exercida de maneira autoritária e que a mesma coisa poderia ser pensada em relação às relações na escola ou no governo. Disse, por exemplo, que na escola se as regras forem estabelecidas de modo a ouvir todos que dela participam, teríamos um tipo de organização social em que as relações se estabeleceriam de forma democrática. Mas que, por outro lado, se as regras são elaboradas de forma que só os professores e a direção tenham participado enquanto os (as) alunos (as) apenas as obedecem, isso poderia indicar uma organização autoritária.

A aluna A1 disse que ela se confundiu ao responder o questionário, pois, para ela, autoritarismo seria sinônimo de autoridade. Disse então que um governo, autoridade em uma sociedade, pode exercer seu poder de forma democrática quando segue a lei estabelecida e ouve os anseios dos eleitores. Mas

quando o governo não aceita críticas, quer que todos pensem e concordem com suas ideias, valores e forma de governar, então estaríamos diante de um governo autoritário. Dei ainda como exemplo os governos militares que não toleravam qualquer ideia ou posição diferentes daquelas apregoadas pelos componentes do regime em questão e disse que o governo Vargas também assim poderia ser visto, pois também mandava prender os que eram contrários à sua forma de pensar e agir no mundo. Os (as) alunos (as) pareciam ter entendido as colocações.

Outro ponto que comentei com eles (as) sobre as respostas que deram, foi em relação à democracia em nosso país. Disse que foi graças à democracia que a sociedade brasileira começou a ter garantidos alguns direitos estabelecidos na Constituição Federal de 1988. Disse que, se a saúde, a educação, por exemplo, não estavam conforme as necessidades dos (as) cidadãos (ãs) esses serviços já foram piores, pois antes da Constituição, estes serviços não eram nem garantidos por lei. A aluna A8 disse que na época do Oliveira Vianna o país não era democrático, mas que com o tempo o país foi ficando mais democrático, mas que ainda era pouco.

Outro ponto que comentei sobre as respostas ao questionário foi em relação às ideias de Vianna sobre o autoritarismo e sua visão sobre o povo brasileiro. Mostrei a eles (as) que nenhum aluno (a) que respondeu os questionários concordava com o autor no que diz respeito à formação racial do povo brasileiro e os juízos de valor que o autor usou para defender que os brancos eram superiores aos negros e índios.

A questão três mereceu destaque na devolutiva que fazia com os (as) estudantes. Disse que, segundo as respostas deles (as), todos os (as) alunos (as) identificaram que, na dimensão social do trabalho, prevaleceu o entendimento de que há relações autoritárias. E em seguida, a igreja foi apontada como ambiente autoritário por seis dos 11 alunos (as) que haviam respondido a questão. Enquanto cinco apontaram a escola como uma instituição autoritária e a família foi assim identificada por quatro alunos (as).

A questão dois também foi objeto de meus comentários. Diferentemente da questão três, a dois não indicava quais instituições seriam ou não autoritárias, ou seja, não sugeria aos (às) estudantes nenhuma instituição em particular. Disse aos (às) alunos (as) que foram citadas nas respostas o tráfico de drogas, a polícia e as amizades, cada uma delas sendo citada por um (a) aluno (a).

E que, além disso, a escola, as empresas e a família foram, cada uma delas, citadas por dois (duas) alunos (as). Ainda tiveram duas respostas que concordavam que havia instituições autoritárias, mas nenhuma instituição foi especificada nestas respostas.

Disse eu então que, segundo as respostas dadas por eles (as), o ambiente de trabalho, a escola e a igreja foram citados por um número maior de vezes. Sendo assim, perguntei se eles (as) aceitariam que fizéssemos pequenas encenações em que as relações dentro destas instituições pudessem ser destacadas. Pareciam não terem entendido, pois os (as) alunos (as) aparentaram semblantes de dúvida.

Prossegui perguntando aos (às) alunos (as) se eles (as) já tinham ouvido falar no teatro do oprimido. Nenhum dos (as) sete alunos (as) presentes demonstraram ter qualquer conhecimento sobre o mesmo. Expliquei que era um tipo de teatro em que os expectadores poderiam intervir na história e mudar seu final. Dei como exemplo relações sociais entre patrão e empregados. Disse mais ou menos assim: “imagina uma situação em que o patrão age de forma autoritária ao dar uma ordem aos seus trabalhadores no sentido de humilhá-lo. Daí, quem estiver assistindo poderia intervir, pedir para atuar no lugar de um dos personagens e modificar os comportamentos”. Houve uma euforia por parte da maioria dos (as) alunos (as). A reação foi imediata, e os (as) alunos (as) comentaram sobre as possibilidades.

A aluna A1 exclamou “*que legal*”. A aluna A5 falou que ela seria a chefe e com um gesto brusco pegou seu caderno com as duas mãos e disse que faria assim, batendo com força o caderno sobre a sua carteira como se fosse ditar uma ordem a alguém. Fiquei surpreso com a reação dos (as) alunos (as), pois começaram espontaneamente a criar as personagens de acordo com suas concepções de como um patrão agiria normalmente. A8 disse estar empolgada para participar da atividade. Disse que poderíamos criar pequenas encenações sobre as reações que eles (as) experimentavam no trabalho, na igreja e na escola que foram, conforme as suas vivências, os espaços sociais em que identificaram, em maior medida, relações autoritárias. Já estávamos perto do final da aula, as carteirinhas já haviam sido entregues. Terminei a aula dizendo para eles (as) pensarem em como criar as cenas.

Sai bastante satisfeito da aula, pois os (as) jovens abraçaram a ideia de encenar aspectos da realidade que vivenciavam e eu estava alcançando meus objetivos de desenvolver com eles (as) dramatizações sobre suas vidas. Ainda que estivessem presentes apenas sete alunos (as), minhas expectativas aumentaram quanto ao sucesso do que poderia ser desenvolvido. A sensação que tive é que eles (as) vislumbraram na atividade a ser desenvolvida uma forma de expor suas concepções sobre as relações sociais que vivenciavam. Esta seria uma matéria prima primordial para as minhas aulas futuras com esta turma.

Por outro lado, algumas dúvidas foram surgindo ao refletir sobre esta experiência e as que sucederiam. Na próxima aula eu deveria dar sequência aos comentários sobre as respostas ou introduzir teoricamente o que seria um sociodrama e o teatro do oprimido? Quais cenas criar? Deveria levar para a próxima aula alguma roupa como figurino ou não? Como criar um cenário para desenvolver as encenações? Teriam estas experiências potencial de atingir um número maior de alunos (as) do que os (as) treze que efetivamente responderam aos questionários? Como construir este tipo de experiência com os (as) jovens sem que eles (as) tenham suas intimidades expostas diante dos (as) colegas?

Pensei ainda mais sobre essas questões, decidi esperar pela próxima aula e por um número maior de alunos (as) para apresentar a proposta novamente e deixar com que os (as) mesmos (as) escolham quais cenas seriam adequadas para tratar do tema do autoritarismo nas relações sociais. Pensei que seria apropriado, na criação dos personagens, por exemplo, indicar aos (às) alunos (as) que deveriam pensar em termos de comportamentos típicos e não tratar especificamente de casos reais que por ventura possam ter acontecido com eles (as). Não sabia exatamente por onde seguir. Para os (as) alunos (as) e para mim seria uma experiência inédita.

Uma coisa parecia certa para mim: pretendia debater tipos sociais e não pessoas. Da mesma forma, a ideia era debater a cultura e não as individualidades apenas. Convenci-me de que o melhor caminho a ser seguido era este, pois, utilizando o discurso e o olhar sociológico, a chance de responsabilizar sobremaneira os indivíduos seria menor e, em consequência, a chance de obter participação espontânea dos (as) alunos (as) maior.

3.10 Décima experiência (18 de novembro de 2019): apresentação da proposta de desenvolvimento de pequenas cenas dramáticas a partir das vivências dos sujeitos

No que dizia respeito aos conteúdos desta aula, repeti, com maior aprofundamento, o que já havia feito na aula anterior. Ou seja, com a presença de 14 alunos (as) pude retomar os pontos de correção conceitual relativos aos conceitos de autoritarismo e democracia no Brasil. Contudo, a apresentação da proposta de dramatizações foi melhor situada, conforme meu julgamento.

Após registrar a frequência pelo RCO²⁷, dei início à retomada dos conteúdos democracia e autoritarismo. Feito isso, o que ocupou cerca de 10 minutos, fui ao quadro e assim escrevi: Jacob Moreno (1889-1974), logo a baixo acrescentei “Psicodrama” e, abaixo, “Sociodrama”, como se fora uma coluna. Ao lado, como se fosse outra coluna, escrevi Augusto Boal (1931-2009) e, embaixo, acrescentei “Teatro do Oprimido”. Mencionei a eles (elas) que um ramo da psicologia, chamada de psicanálise, iniciada por Sigmund Freud (1856-1939) se dedicava a tratar os conflitos psicológicos usando técnicas de regressão e hipnose, em que os pacientes eram estimulados a verbalizarem suas emoções, sonhos e sentidos psicológicos. Senti que este tema despertou interesse nos (as) alunos (as) que, mantiveram-se atentos (as) à explicação.

Continuei dizendo que, segundo Moreno, as técnicas psicanalíticas teriam alcance limitado enquanto terapêuticas, pois seus resultados eram obtidos retirando os indivíduos de seus ambientes sociais de convivência. Assim, para Moreno, a terapia psicanalítica até conseguiria êxito, mas ao retornar às suas relações cotidianas, os conflitos psicológicos experimentados retornariam ao dia a dia dos pacientes em suas relações familiares, amorosas, etc. Além disso, defendia Moreno, o psicodrama tinha a vantagem de envolver os pacientes não apenas no âmbito da linguagem, mas se realizava de forma a atingir mais amplamente os indivíduos uma vez que eles experimentavam mudanças comportamentais mais diretas.

²⁷ Atualmente, os professores têm sido obrigados a realizar o registro de frequência dos (as) aluno (as) usando seus aparelhos celulares no momento mesmo da aula. Qualquer atraso tem sido denunciado em tempo real por meio dos programas que dão suporte ao programa conhecido como RCO, Registro de Classe On-line. Aqueles que assim não fazem, são ameaçados de punição administrativa pela equipe pedagógica que, por sua vez, se diz pressionada pelas chefias superiores a assim se comportarem. Na maioria das aulas anteriores, realizei as chamadas no início das aulas, mas por três vezes realizei o registro no dia seguinte às aulas.

Apontando para a expressão psicodrama, disse aos (às) alunos (as) que Moreno então criou um método de terapia psicológica por meio de dramatizações. Com isso, os pacientes se viam em condições semelhantes das que viviam nas suas realidades. Disse também que Moreno contava com um grupo de atores treinados que faziam as vezes das pessoas que compunham as relações reais vivenciadas pelos pacientes. Assim, se um paciente apresentava problemas ligados ao convívio com a família, por exemplo, as situações agudas que provocavam as reações conflituosas nos pacientes em sua vida real eram simuladas no palco de forma que o paciente se via atuando como se fora na vida real. Tudo com o olhar atento do terapeuta.

Acrescentei dizendo que, desta forma, os indivíduos tinham oportunidade de recriar formas de lidar com a prática com as situações que geravam seus conflitos psicológicos. Moreno afirmava que, assim, ele, como terapeuta, teria mais oportunidade de conhecer as causas dos conflitos experimentados por seus pacientes ao mesmo tempo em que oferecia a chance da própria pessoa elaborar alternativas para amenizar seus problemas psicológicos. Disse à turma que Moreno chamou de psicodrama o método dramático quando voltado à resolução dos problemas individuais.

Apontando agora para a palavra sociodrama que estava no quadro, disse aos (às) alunos (as) que Moreno propôs terapias baseadas em dramatizações para problemas que envolviam conflitos coletivos como, por exemplo, as questões ligadas aos preconceitos sociais e raciais. Segundo Moreno, alguns conflitos teriam origem não nos indivíduos, mas nas conservas culturais próprias de cada sociedade. Disse que o que eu estava propondo é que fizéssemos algo parecido com um sociodrama. Para tanto, nos basearíamos nas respostas que deram aos questionários como, por exemplo, as relações de autoritarismo experimentadas por eles no trabalho, na igreja, na escola, etc.

Na sequência, mantendo a palavra, apontei para a expressão Teatro do Oprimido e passei a apresentar, resumidamente, a variante deste, ou seja, o teatro fórum mostrando como seria. Utilizei como exemplo uma performance que presenciei há alguns anos de um grupo na cidade de Londrina. Nesta peça dramática, operários da construção ocupavam o palco em cenas comuns dos seus ambientes de trabalho e familiares. Assim, a peça problematizava as opressões sentidas pelos personagens tanto no trabalho como em casa. Disse que, em certa

altura, a peça parava e um dos atores questionava a plateia sobre o enredo da trama e convidavam os expectadores a intervirem nas cenas dramáticas de forma que o público ia modificando as cenas.

Trata-se, disse aos (às) alunos (as), de uma forma diferente do que estávamos acostumados a ver em obras dramáticas. Em um teatro comum, a plateia não interfere diretamente nas cenas. Disse que o teatro, segundo Boal, desde os gregos era visto como um tipo de arte que causava mudanças na forma como as pessoas vivem e também nas formas em que pensam sobre certos conflitos. Isto porque uma cena dramática geralmente leva os expectadores a desenvolverem empatia por um ou mais personagens. Nesta medida, segundo Boal, o teatro guarda um potencial catártico, ou seja, transformador na medida em que o público se projeta nas cenas interpretadas.

Todavia, Boal quis ir mais além, pois pensou e praticou um tipo de teatro em que a plateia poderia interferir nos destinos dos personagens e, portanto, modificar todo o enredo da história. Para Boal, o Teatro do Oprimido propõe que todos, atores e não atores, possam participar com base no improviso das cenas interpretada. Mostrei aos (às) alunos (as) que o importante neste tipo de teatro não era a qualidade cênica dos atores, mas a capacidade de, por meio do teatro, o público se ver na condição de protagonizar as cenas e modificá-las conforme lhe convenha.

Então indaguei a turma sobre a viabilidade de construirmos juntos este tipo de experiência e que eu utilizaria estas atividades em meus relatos no mestrado. O aluno O4 perguntou, neste momento, se o que eu estava propondo seria visto por mais gente. Disse a ele que não, que envolveria apenas os (as) alunos (as) da sala. As alunas A5 e A8 manifestaram-se dizendo que já estavam “bolando” alguma coisa para fazer e perguntaram se elas poderiam incluir na questão do trabalho outros temas como assédio. Disse a elas que sim, que seria ótimo se pudessem trazer para sala os conflitos que experimentavam em suas vidas, que este era o objetivo deste tipo de atividade. Perguntei então para os alunos se estavam dispostos a desenvolverem tal atividade. Não houve recusa, ainda que alguns (algumas) alunos (as) pareciam um tanto desconfiados a cerca de quais seriam exatamente suas atribuições. Assim foi que interpretei no momento.

3.11 Décima primeira experiência (25 de novembro de 2019): construção dramática em sala de aula

No dia 21/11/2019 não houve aula com a turma devido a falta de energia elétrica na escola motivada por uma árvore que caíra na frente do colégio atingindo a rede elétrica. Neste dia as aulas foram somente até o intervalo de maneira que não me encontrei com os (as) alunos (as).

No dia 25/11/2019 eu fui para a sala de aula apreensivo, pois havia chegado o dia de experimentar em sala de aula o uso de dramatizações com finalidades pedagógicas. Estariam os (as) alunos (as) ainda com vontade de realizar as encenações? Teriam eles se lembrado do que fariam? Caso não estivessem preparados, eu já tinha preparado uma proposta de encaminhamento para que a atividade fosse realizada, contudo, aceitariam a proposta?

Neste dia, dois estagiários acompanharam a aula experiência sem que, no entanto, fizessem qualquer tipo de intervenção, a não ser a de estarem presentes observando. Pedi para que não tomassem nota ao longo da aula. Para minha surpresa, um grupo formado por cinco alunos (as), dentre eles A8, A5 e A10, além de O1 e O5, já havia preparado um cenário improvisado e já estavam em seus lugares de cena prontos para iniciarem o drama. A8, A5, e A10 estavam sentadas à minha mesa como se estivessem em um escritório. A5 tinha diante de si um caderno aberto a formar um ângulo de noventa graus como se fora um notebook. Ao seu lado, vinha A8 que mantinha algumas folhas de papel nas mãos. Ao lado dela, vinha A10, que, com uma caneta na mão, parecia pronta a tomar nota de algo. Minha mesa de professor havia se transformado numa sala de trabalho de uma empresa qualquer. Tratava-se de três trabalhadoras que estavam em algum escritório realizando atividades administrativas burocráticas.

A aluna A5, mostrando para mim a organização da mesa, perguntou se já poderiam começar. Eu disse que tinha gostado muito da ideia, que havia ficado muito legal e fui rapidamente me sentar. Porém, antes de me acomodar para anotar o que conseguisse da experiência, voltei a ficar de pé e disse que daríamos início às encenações pensadas pelo grupo para tratar do tema autoritarismo no trabalho e assédio sexual. Durante a maior parte do tempo os (as) outros (as) alunos (as) mantiveram-se ligados às cenas. Apenas a A4 vez ou outra visualizou seu celular.

Antes de iniciarem as cenas, A1 perguntou para mim se os (as) outros (as) alunos (as) iriam participar durante as cenas e eu disse que eles (as) poderiam pedir para interromper as cenas quando quisessem para modificá-las. Com as três alunas – secretárias – à mesa, O5, o chefe, chegou à sala. Num primeiro momento ele elogiou a beleza física das suas secretárias com um tom galanteador e, em seguida, alternou esse comportamento tomando a postura de um chefe exigente. Pediu maior competência às secretárias dizendo que não produziam direito pelo fato de serem mulheres.

A1, que estava sentada próxima a mim, disse em voz baixa que estava com vontade de bater no chefe diante de tal comentário. Disse a ela que poderia intervir na história se achasse conveniente (claro que não para bater no colega). O4 disse que se elas reagissem, poderiam ser demitidas do serviço. O5, o chefe, mantinha uma postura autoritária dizendo que se elas não fizessem o que ele exige, ele iria mandá-las embora. Todos os (as) alunos (as) riram neste momento.

Neste momento a aluna A1 pediu para entrar em cena em substituição da aluna A8 e pediu para que a cena fosse refeita desde o início. Ao mesmo tempo, O1 pediu para substituir O5. Sem a mesma desenvoltura de O5, O1 agora era o patrão. Manteve, porém, o mesmo tipo de comportamento, ou seja, o patrão que explicita suas ideias machistas alternando galanteios e menosprezo em relação às suas funcionárias. Quando este patrão chegou até A1, esta reagiu de forma a tentar mostrar ao patrão que ele não deveria agir de forma a humilhar as pessoas. Dirigindo a palavra ao patrão, questionou ela: “Tá certo falar assim? Não é porque você é o dono que você pode falar assim comigo ou com as outras secretárias. Você pensa que não temos sentimentos?”.

Neste momento a reação de todos na sala foi aplaudir a postura da nova secretária. Por instantes, todos pareciam afetados por grande emoção ao ver a reação de A1 em relação ao patrão. A impressão que tive é que os (as) alunos (as) de fato se identificaram com os dramas vividos pelas personagens. Ao aplaudirem, todos (as) deram mostras que se sentiam de alguma forma como participantes da simulação. O sociodrama parecia possibilitar aos (às) estudantes perceberem os dramas das personagens e os diferentes papéis sociais dramatizados. Mais adiante, ao analisar as respostas que deram aos questionários aplicados, veremos até que ponto isso pode ter ajudado os (as) estudantes no desenvolvimento de autoconsciência social.

A1 retomou a palavra e disse para O1 que ele poderia ter uma relação melhor com seus funcionários, sem que houvesse humilhação. O1 então disse que, se ela não estava contente, fosse procurar outro trabalho e que ele iria conseguir outras funcionárias mais bonitas do que elas. Mais uma vez todos riram. Desta vez foi A8 quem deixou escapar suas ideias, dizendo que agora era ela quem estava com vontade de bater no patrão. Motivadas pela nova postura da colega, A10 e A5 resolveram sair do trabalho e deixaram o patrão sozinho. Todos aplaudiram a cena.

Com a sala mais calma, tento relacionar a cena com as ideias de autoritarismo na política do país ao longo da história. Tento mostrar como as decisões políticas foram tomadas no Brasil sem que a maioria das pessoas pudesse participar. Faço isso com a finalidade pedagógica de contextualizar os temas em debate. Conforme minha experiência como professor, lembrar temas e conceitos em diferentes configurações quase sempre ajuda os estudantes a aumentarem suas capacidades de utilização de conceitos e, com isso, contribui para potencializar as aprendizagens sociológicas. Assim, não era minha intenção desviar a atenção da sala, mas apenas ressaltar os conteúdos até aquele momento estudados.

Em seguida perguntei à sala se eles (as) já haviam vivido experiências parecidas como as que foram encenadas pelo grupo. A1 disse que sim, que já foi assediada no ônibus quando um cara passou a mão em seu corpo. A8 disse que também já havia passado por esta experiência e que se sentiu revoltada, usada, como um objeto. A1 retomou a fala para completar seu raciocínio dizendo que um tio dela, quando ela era criança, havia tentado violentá-la. Neste momento fiquei muito emocionado, mas tentei não demonstrar para a sala o que estava sentindo.

Na sequência, A10 lembrou um momento de uma aula que ocorrera ainda no início do ano, perguntando a mim se eu lembrava-me de um vídeo que ela pediu para não assistir. Disse que eu lembrava sim, durante a exibição do documentário chamado *Canto de Cicatriz*²⁸. Então ela disse que foi por causa disso

²⁸ Ao trabalhar com o conteúdo construção social dos papéis de gênero, no mês de maio de 2019, passei para a sala o documentário *Canto de Cicatriz*. Neste vídeo, intercalam-se falas de pessoas comuns, de especialistas, e de mulheres que foram violentadas sexualmente na infância. O vídeo, ao expor as experiências dessas mulheres violentadas quando crianças e adolescentes, através de suas próprias falas, busca, por meio das colocações das especialistas, problematizar certas ideias presentes no senso comum sobre as violências contra a mulher. Por exemplo, uma das explicações comuns sobre casos de estupros, representada no vídeo pelas falas de pessoas comuns, é a que

que ela saiu da sala naquele dia do vídeo, disse também, que naquele momento ela saiu da sala, pois havia terminado com seu ex-marido. Isso não fora dito na época por ela porque ele havia a violentado física e sexualmente. Disse ela ainda que o estupro pudesse acontecer até mesmo entre marido e mulher e que, na época, ela pensou até em se suicidar, mas que hoje ela já conseguia falar sobre o assunto e já estava namorando outra pessoa e que estava sendo bom, mas que durante muito tempo ela teve muito medo e se sentiu muito triste.

Na época eu não soube a razão dela ter saído da sala, mas sabendo disso agora, era eu quem queria sair dali. Para mim era muito forte ver aquelas meninas cheias de vida, passar por experiências tão ruins e terem de viver em uma realidade que as colocavam sempre em situação de medo, de prevenção, de desconfiança constante. E os relatos não paravam. Parecia que as meninas estavam extravasando sentimentos, dores e angústias diante de todos (as).

A5 disse que seu padrasto havia se matado por isso, ou seja, que ele havia tentado abusar dela, mas como sua mãe soube, ele tirou a própria vida. A3 movimentava sua cabeça como que confirmando mentalmente o que dizia A5 e disse que isso de ônibus e tal, acontecia com toda mulher. Eu não sabia o que dizer e também já não conseguia anotar mais nada. Fiquei chocado com a quantidade de relatos presentes ali na sala. Das oito alunas presentes na experiência, cinco expressaram verbalmente que já haviam passado por algum tipo de violência. Foi sem dúvida uma experiência muito intensa para mim. Eu estava arrasado pelas histórias contadas pelas alunas e, ao mesmo tempo, satisfeito de ter proporcionado um momento em que elas pudessem falar sobre suas dores.

Não lembro ao certo como dei sequência ao debate, mas lembro que comentei que era muito significativo o número de casos presentes na sala e que o problema da violência contra a mulher assume características próximas do que poderíamos chamar de autoritárias, cujos agressores fazem uso inclusive da força física. E que era um problema não apenas individual, mas, sobretudo, social, pois envolvia a forma como em nossa cultura se estabeleciam as visões sobre os homens e as mulheres e que o Brasil é um dos países mais violentos em relação às

busca racionalizar casos de estupro como sendo culpa da própria mulher, que, dependendo do modo como se veste ou se comporta, provocaria nos homens o desejo sexual a ponto deles não terem controle sobre seus impulsos sexuais. Ao mostrar casos de violência sexual ocorridos contra crianças, o vídeo mostra que a tese segundo a qual as mulheres é quem provocariam a violência sofrida por elas não se sustentava, pois crianças são violentadas sem que estejam provocando no sentido sexual qualquer adulto.

mulheres. Direcionei-me aos homens da sala, disse que deveríamos perceber o quanto é difícil para as mulheres que passam por experiências deste tipo e que nós, homens, teríamos o dever de não forçar uma relação. Não é não, disse a eles. No final, agradei aos (às) alunos (as) pela aula e lembro-me de batemos palmas pela experiência que havíamos construído.

Demorei alguns dias até conseguir relatar toda a experiência. Para mim, aquilo havia sido muito forte sentimentalmente falando. Eu, procurando desenvolver minha pesquisa e elas relatando violências que sofriam. Sentia que ao relatar as experiências, sentiria novamente a dor que senti no dia. Agora, relembro o que ocorreu durante aquela aula, penso que poderíamos classificá-la como uma aula sociodramática. Não tenho dúvidas que o que foi encenado pelo grupo envolvi de fato aspectos das suas próprias experiências de vida. Dramas, ao mesmo tempo, pessoais e sociais.

Há semelhanças entre o que propôs Moreno (1975) sobre o que seria um sociodrama e as experiências sociodramáticas desenvolvidas por Ramos (1949), ambas já apresentadas anteriormente. Naquele momento, eram os (as) alunos (as) os (as) intérpretes de seus próprios dramas sociais e a sala de aula como se fora um grande palco terapêutico em que, as questões relativas ao machismo e ao mando patronal sobre os trabalhadores, foram colocadas como relações sociais nas quais o autoritarismo se concretizava e era evidenciado como tal pelos (as) alunos (as).

Assim como o sociodramamoreniano, que se realiza a partir de uma demanda por parte de um paciente que buscava auxílio terapêutico, a aula sociodramática partiu de questões trazidas apenas em parte pelos conteúdos sociológicos da disciplina de Sociologia e por minhas escolhas enquanto pesquisador. Fui eu, como professor e pesquisador, que propus o tema geral, autoritarismo no Brasil e, depois de três semanas debatendo posições teóricas de Oliveira Vianna quanto à sua visão sobre a formação política do Brasil, propus a realização do sociodrama pedagógico.

No entanto, a escolha do tema específico, violência e abuso contra as mulheres no ambiente de trabalho, partiu das vivências dos alunos, ou melhor, das alunas. Primeiro na forma de escrita das respostas que deram ao questionário quando ainda debatíamos as ideias de Vianna e depois na forma mesmo do roteiro dramático que criaram. É como se os (as) alunos (as) dissessem para mim algo

assim: está bem, professor, entendemos que o autoritarismo existiu e ainda existe na política brasileira. Entendemos até quais ideias estiveram por traz destas realidades, mas nós reconhecemos o autoritarismo também aqui, nas nossas relações de trabalho e nas nossas relações interpessoais.

Os (as) alunos (as) pareciam ter se apropriado dos conteúdos a ponto de utilizá-los para explicar outras esferas de suas vidas. Um conteúdo que dizia respeito às ideias e formas autoritárias na política brasileira foi apropriado pelos (as) alunos (as) a ponto de identificarem relações autoritárias que, segundo eles (as), ocorrem entre patrões e empregados e entre homens e mulheres. As aulas de Sociologia haviam atingido parte de seus objetivos que era possibilitar aos jovens refletirem sobre os papéis sociais e sobre seus lugares de existência social.

Entretanto, não somente isso, pois os (as) alunos (as) puderam, inclusive, propor mudanças práticas. O exemplo da aluna A1 que, durante a dramatização aceitou participar atuando no sentido de modificar a história dramática em substituição a aluna que estava encenando uma das secretárias, nos serve neste momento. A aluna A1, ao interferir na cena, demonstrou conhecer os papéis dramatizados, ou seja, certos padrões sociais estabelecidos socialmente, sendo a relação patrão e empregado, e decidiu alterar a cena evitando que a história repetisse o mesmo final. A intervenção de A1 impediu que o drama se repetisse, com um tom fatalista, as histórias de tantas mulheres violentadas cotidianamente na vida real. Ela resolveu atuar e modificar a cena dramática de forma a ocupar a mesma posição, mas com outra postura. Ao não aceitar o tratamento dispensado pelo patrão a ela e às suas colegas de trabalho, ela resolveu intervir, ou seja, saiu da inércia de aceitar simplesmente a realidade como é, mesmo quando esta realidade nos desumaniza, como é caso do machismo em relação às mulheres.

A aula se transformou num tipo de experimento social, aqui chamado de sociodrama. Todas as alunas envolvidas diretamente nas cenas dramáticas, conforme vimos pelos relatos, passaram por experiências de abuso sexual em suas vidas reais e se reconheciam, assim, nas personagens encenadas. Por meio do drama, em tom de brincadeira, a sociedade é quem estava presente nas cenas. Era a cultura machista e autoritária que eram criticadas pelas alunas. Foram cenas buscadas nas experiências vividas pelas alunas. A sociedade se concretizava neles (as) e estava sendo modificada naquele momento pelos (as) alunos (as), ainda que simuladamente. A aluna A1, ao modificar a cena

dramática, experimentou modificar as relações que compõem a sociedade dialogando com seu chefe e expondo a ele o que sentia.

Ao não aceitar o papel de submissa em relação aos desmandos do chefe, A1 expressou uma não aceitação referente às relações abusivas tanto como mulher, quanto como trabalhadora. Tanto em relação às alunas que criaram as cenas dramáticas em que relações autoritárias foram ser colocadas em debate, como em relação a A1, que efetivamente se colocou em posição de modificar os rumos da história encenada, é possível que se vislumbre um nível de consciência política mínimo presente nas representações que os (as) alunos (as) fizeram de si mesmos. Isso porque é necessário que se tenha uma noção mínima de direitos legítimos para que alguém se coloque em posição de crítica quando estes direitos não são seguidos.

Parece não haver dúvidas quanto ao fato de estarmos diante de um problema social que se objetiva em relações interpessoais de forma a violentar a liberdade das mulheres atentando contra suas vidas, honra e dignidade. Os dados relativos à violência contra a mulher no Brasil evidenciam o tamanho do problema. Segundo a última edição do Mapa da Violência Contra a Mulher (2018), em 2018, no Brasil, mais de 60% dos casos de estupros, por exemplo, ocorreram com as vítimas menores de 18 anos, idade esta bem próxima das que se encontram as alunas da sala. O Paraná ocupa a décima posição dentre os estados da federação, com 1426 casos registrados entre os meses de janeiro e novembro de 2018. Na mesma pesquisa, apareceriam o estado de São Paulo com 5285, maior número absoluto, e o estado do Amapá, com 64 casos para o mesmo período. Portanto, a dramatização proposta pelas alunas originou-se, sem dúvida, em um problema mais amplo que suas experiências individuais, mas que lhes atingiam com bastante intensidade conforme vimos. Atingindo, em cheio, seus corpos e modo de vida.

Neste sentido, o sociodrama desenvolvido se apoiou nas ideias do seu mentor original. Segundo Moreno (1975), como já visto anteriormente, o sociodrama é um tipo de psicodrama que se dedica a explicar e tratar os dramas coletivos e não apenas individuais. Para Moreno (1975), uma das vantagens do método sociodramático, em relação a outras técnicas terapêuticas, é que, no sociodrama, o paciente está atuando com se fora na vida real e pode, com isso, ter maior consciência do seu lugar nas relações sociais que vivencia. A possibilidade de efetiva mudança de sentido por parte do paciente se dá, na terapêutica tradicional

do divã, apenas no nível cognitivo abstrato e ocorreria, portanto, quase que exclusivamente neste nível abstrato. Por outro lado, a terapêutica sociodramática abriria a possibilidade real do paciente colocar-se em diferentes posições e testar diferentes sentidos para suas ações e emoções de forma a ressignificar seus vínculos, seus papéis e comportamentos sociais.

A mesma consciência difusa por parte dos (as) alunos (as) em relação aos seus e aos direitos das demais pessoas apareceu também nas respostas que deram quando responderam ao questionário aplicado sobre as ideias de Vianna. Como veremos, em ambas as manifestações, os (as) alunos (as) demonstraram pouco apreço às formas de poder que lhes retirassem direitos. Isto num caso em relação às possibilidades de participarem das decisões políticas, noutro caso, no direito de existirem como mulheres sem ter que preocuparem-se em serem molestadas.

Se na vida real em que os indivíduos estão mergulhados, atuando com seus sentimentos, emoções, medos e traumas, as condições para que sejam alterados os padrões sociais de relações interpessoais estão muitas vezes distantes das possibilidades individuais, dado todo complexo psicológico, cultural, econômico, etc. que envolve a vida das pessoas, jogando-as num circuito vicioso e viciante de difícil solução e em que os traumas impedem tomadas de decisões alternativas que façam com que o (a) envolvido (a) se liberte dos costumes e aja de forma a romper com seus traumas, na simulação da vida real, ou seja, no sociodrama realizado em sala, as alunas puderam experimentar como seria agir de forma a não aceitar as posturas autoritárias dos homens e dos chefes.

Se é verdade que a experiência sociodramática aqui desenvolvida não alcançou a profundidade da terapêutica moreniana, o que seria impossível de ser realizada no âmbito da sala de aula e também nunca foi nosso objetivo, a experiência realizada, como método de ensino de Sociologia, teve o mérito de trazer para sala de aula aspectos do mundo social em que vivem os (as) alunos (as) e colocá-lo, o mundo social, como algo que pode ser criticado como objeto de análise e, quem sabe, passar a ter com ele uma relação mais ativa e crítica. Neste sentido, ao colocar a realidade social como algo a ser analisado e modificado, a aula sociodramática contribuiu para desnaturalizar esta mesma realidade. Além disso, também para que as alunas e alunos percebam que o social é construído pelas

ações que realizam e que, se é de um jeito hoje, pode ser de outro amanhã a depender de como agirão os indivíduos que nele se relacionam.

Como a cultura machista se manifesta? O que sentem as mulheres diante do assédio e dos abusos? Existe mesmo machismo ou trata-se de uma invenção das mulheres para se passarem por vítimas? Até que ponto é permitido aos empresários humilharem seus trabalhadores? Quais os limites para o autoritarismo nas relações interpessoais? No fundo era isso que os (as) alunos (as) estavam discutindo, ou seja, até que ponto é permitido alguém mandar em alguém. Esse debate estava posto também nas aulas sobre as ideias de Oliveira Vianna em relação às formas políticas brasileiras.

Se com Vianna o debate se deu em torno do Estado e das liberdades democráticas ao longo da história do Brasil, a partir da montagem criada pelas alunas, os polos, opressor e oprimido, foram deslocados para as relações mais próximas de suas preocupações mais imediatas. Como vimos, homem e mulher e patrão e empregado.

Sinto que poderia ter pedido para que os alunos homens se manifestassem mais para obter deles o que pensavam sobre o sociodrama ali passado. Com exceção de O1 e O5 que efetivamente participaram da composição cênica, os outros alunos homens presentes apenas assistiram sem participarem dos debates. Aliás, as alunas estiveram, desde o início das leituras, até as cenas finais das atividades, com maior participação nas aulas. É como se a questão do autoritarismo afetasse em maior medida as meninas do que os meninos. Mesmo no caso em que os alunos atores trocaram de papel entre si, O1 no lugar de cena de O5, seu comportamento não se alterou significativamente em relação ao comportamento de seu antecessor. Manteve-se o papel do homem machista e do chefe que oprime.

Cabe perguntar sobre o impacto deste tipo de atividade para a conscientização dos meninos em relação ao ser feminino. Em que medida teriam alunos desenvolvido algum tipo de empatia em relação aos relatos das colegas? Teriam eles se sensibilizado de alguma forma com as cenas sociodramáticas e com os relatos verbais posteriores das colegas de sala? Como os alunos homens pouco participaram do sociodrama em si, talvez encontremos pistas sobre isso nas respostas que deram ao questionário aplicado na aula seguinte ao sociodrama. Se não podemos afirmar categoricamente que houve mudanças significativas na forma

como os alunos meninos se sentiram ao assistirem o sociodrama, sabemos com certeza o que as alunas quiseram falar. Expuseram seus dramas até o ponto em que provocaram mudanças em relação ao enfrentamento dos dramas individuais e coletivos que vivenciavam em seus cotidianos.

Segundo Moreno:

O verdadeiro sujeito do sociodrama é o grupo [...] o sociodrama baseia-se no pressuposto tácito de que o grupo formado pelo público já está organizado pelos papéis sociais e culturais de que, em certo grau, todos os portadores da cultura compartilham (MORENO, 1975, p. 413).

Assim, é possível imaginar que a não participação dos alunos homens tenha se dado por algum tipo de constrangimento cultural, afinal, em alguma medida, eram eles quem estavam sendo criticados. A dramatização criada pelas alunas caracterizava-se explicitamente pela crítica à cultura machista na qual eles próprios eram, em alguma medida, os portadores e representantes naquele momento. Talvez isso explique a pouca participação dos meninos no sociodrama realizado em sala.

Podemos dizer que, neste ponto, o sociodrama, como método de ensino, ao menos nesta experiência realizada no segundo ano do ensino médio em uma escola pública do centro de Londrina, tratou não só as meninas, mas principalmente os meninos. Para elas foi um tipo de libertação de certos traumas e medos, mas para eles pode ter sido um momento de profunda reflexão sobre suas formas de se relacionarem com as mulheres. Caso quisessem, eles podiam sentir as dores não desta ou daquela mulher que é violentada, mas de todas que passaram por experiências semelhantes. Neste caso, o sociodrama permitiu à imaginação sair do objeto direto que se apresentava ali corpóreo, para transferir esta experiência, ainda que mentalmente, para outras tantas relações que possam vir a desenvolver no futuro.

Neste sentido, o sociodrama realizado em sala aproximou-se do que pretendia Guerreiro Ramos (1949) com seu grupo terapia. Ramos, àquela altura preocupado em adaptar a população negra do Brasil aos modos de vida modernos para os quais caminhava a sociedade brasileira, segundo sua avaliação, disse, em artigo no jornal *O Quilombo* nº 7, em relação aos objetivos que pretendia alcançar com a utilização das técnicas sociodramáticas: “não é a exploração da ignorância da

população de cor, mas sim pretende a reconstrução social através da pessoa humana” (RAMOS, 1949, p.7).

Penso ser possível dizermos o mesmo em relação aos meninos da sala. O sociodrama não pretendeu que os alunos homens fossem humilhados, mas apenas mostrar a eles que as mulheres assim se sentem quando os homens as tratavam como objetos de seus desejos sexuais sem se importarem com o que elas sentiam. Assim, nos parece razoável supor que, se o sociodrama realizado em sala permitiu, por um lado, às meninas dizerem o que pensavam em relação aos abusos que sofrem, aos meninos pode ter servido para que criassem algum tipo de empatia mais profunda em relação às mulheres ao ponto de pensarem duas vezes antes de imporem suas masculinidades de forma violenta.

O sociodrama, como destaca Moreno (1975), é um processo terapêutico em que os sujeitos individuais envolvidos são, ao mesmo tempo, objetos da terapia e meios de tratamento (MORENO, 1975, p.376). No nosso caso, as meninas, que a princípio atuavam como pacientes a serem tratadas, passam a ajudar no tratamento dos meninos. E eles, ao verem os dramas das meninas, podem reconstruir seus lugares sociais e agir de forma a romper com a cultura machista, enquanto elas podem reconstruir seus lugares sociais ao não aceitarem ser submissas aos homens.

Cabe destacar que estas reflexões realizadas, posteriormente à realização da experiência sociodramática, não faziam parte, a princípio, dos objetivos deste trabalho. Contudo, a realização destas atividades é que conduziram o trabalho a este lugar de reflexão. Discutir a cultura machista não estava nos planos deste trabalho, mas foi a isso que o sociodrama nos levou. O sociodrama criado pelas alunas nos tirou do debate propriamente político institucional para nos colocar no debate sobre a cultura machista nas esferas do trabalho e das relações pessoais. Com frequência as aulas de Sociologia tomam rumos não planejados. O caráter espontâneo e criativo do sociodrama permitiu a mim, como professor, acessar representações simbólicas dos (as) alunos (as) para além dos conteúdos originariamente planejados.

Se por um instante usarmos a metáfora de Augusto Comte (1798-1857) segundo a qual a sociedade seria um conjunto composto por energias dinâmicas e energias estáticas, e trazê-la para pensarmos as ideias e comportamentos dos (as) alunos (as) como fatos sociais, como propôs

Émile Durkheim (1858-1917), poderíamos dizer que a experiência educativa ocorrida no sociodrama, enquanto funcionalidade orgânica da sociedade, conectou-se tanto às energias dinâmicas ao propor as mudanças acima descritas e funcionou como elemento cultural dinâmico no interior da sociedade. Se tudo ocorreu como esperado, é provável que os jovens alunos tenham saído da experiência sociodramática tendo outra visão das suas próprias relações sociais das quais são coparticipantes em suas vidas, com chances maiores de desenvolverem certos constrangimentos que são necessários de serem desenvolvidos nos indivíduos quando convivem com outros em uma mesma sociedade.

O mesmo pode ser considerado em relação às meninas, ou seja, a aula de Sociologia, através do sociodrama, também apareceu como potencial para propor novas experiências de vida. Na parte em que a sociedade as atinge através da cultura machista, elas explicitaram em suas performances novos modos de ser frente à realidade social concreta simulada. Neste ponto, a experiência sociodramática, enquanto método de ensino de Sociologia, também aparece como um elemento dinâmico culturalmente falando. Está em jogo a plenitude do ser, ali, corpóreo, visível que age de forma intencional para modificar uma situação, uma realidade que, ainda que simuladamente, é objetiva, substancial e mobiliza o ser sujeito jovem aluno (a) para novas atitudes em relação a outras pessoas e consigo mesmo diante do mundo.

Poderíamos considerar este ponto do trabalho a partir das constatações de Bauman (2009) quanto ao caráter virtual das vivências juvenis nos dias de hoje e dizer que, no sociodrama, o que importa é a vida *off-line* e os problemas dela decorrentes. O próprio Bauman sugere que, na medida em que as crianças e jovens estejam profundamente mergulhados na vida "*on-line*" como estão hoje, será necessário ensinar regras básicas de convivência às novas gerações, pois as crianças da vida líquida terão desaprendido a conviver com outras pessoas. O sociodrama apresenta uma proposta que vai ao encontro da proposição de Bauman (2008) na tentativa de oferecer uma resposta a um dos problemas por ele levantados: O que ensinar para as novas gerações?

No Brasil, teríamos então que acrescentar como justificativa para o uso do sociodrama como método de ensino voltado para as convivências sociais, até mesmo os pontos da vida *off-line* que, ao longo da história do país, não encontraram ambiente propício para desenvolverem-se. Num país que manteve

sempre uma parte de seu povo na posição de subalternidade, construído pela dor de muitos, capaz de forjar uma “ralé brasileira” (SOUZA,2017) permanente, não teriam se desenvolvido, como poderiam demonstrar os índices de violência contra a mulher ou contra os pobres no país, até mesmo as regras para a convivência cotidiana.

Em Moreno (1975) e na utilização que Ramos (1949) fez das técnicas morenianas, o sociodrama é fundamentalmente uma ação pedagógica que visa adaptar os indivíduos às suas realidades sociais. A terapêutica sociodramática em Moreno tinha como finalidade última devolver a pessoa a seu convívio social. Busca-se, neste caso, a adaptação do indivíduo ao seu mundo social. Como consequência, teremos que admitir que, a princípio, o sociodramamoreniano não questiona as estruturas sociais e culturais mais amplas da sociedade.

Porém, as técnicas sociodramáticas tiveram outro destino com Soriano. Em *Sociodrama real enel aula*(2001) Soriano propõe a utilização do sociodrama como forma de modificar as relações sociais por meio de maior conscientização dos (as) alunos (as) sobre seus próprios comportamentos. Por meio de um experimento real, qual seja o de criar uma situação em que os (as) alunos (as) seriam expostos a uma informação que lhes causaria grandes transtornos, pois iria interferir em seus horários de aula, Soriano levou seus estudantes participantes da pesquisa a terem de encarar seus próprios comportamentos quando diante de um determinado fato. Soriano estabeleceu três categorias de análise para o comportamento de seus (suas) alunos (as): aqueles (as) que iriam reagir de forma mais enfática contra a nova situação, os (as) que não aceitariam, mas também não se dispunham a briga por isso e, por fim, aqueles (as) alunos (as) que, mesmo sendo prejudicados, não reagiriam e aceitariam a nova condição. Após revelar aos (às) alunos (as) que aquilo era uma experiência sociodramática real, Soriano levou seus estudantes a refletirem sobre suas posições relativas em relação à reação dos (as) outros (as) alunos (as).

Uma experiência como esta forçou os (as) alunos (as) a um tipo de autoconsciência social. Nenhum dos participantes poderia negar para si mesmo quem era ele em relação aos (às) outros (as) naquela situação. Soriano, diferentemente de Moreno, não intencionava com isso levar a uma maior adaptação dos indivíduos às suas realidades sociais, mas, ao contrário, levá-los a novas posturas diante de situações semelhantes. O que ele buscava era modificar as

estruturas sociais por meio de novas posturas individuais que seriam consequência do conhecimento maior que cada participante teria após a realização da experiência.

Neste ponto, as experiências aqui desenvolvidas estão mais próximas das posições de Soriano do que das de Moreno. Não pelos resultados práticos que podem alcançar em cada um dos participantes como os demonstrados acima, neste ponto estamos de acordo com Moreno e entendemos que o sociodrama é antes de tudo uma experiência real desenvolvida por pessoas que experimentam diferentes conflitos em suas relações interpessoais. No entanto, justamente por isso, em alguns casos, o sociodrama acaba sendo também um elemento desestabilizador das formas sociais mais amplas.

Nas experiências desenvolvidas neste trabalho, o sociodrama, como vimos, possibilitou a explicitação de uma situação de conflito cujo eixo foi a questão de gênero e os padrões sociais a ela relacionados. A resolução deste conflito dependerá de uma adaptação dos meninos a uma nova configuração social em que as meninas são chamadas a assumirem também elas as direções de suas vidas, portanto, dependerá de uma mudança cultural por parte dos meninos, e, por parte das meninas, a reprodução de uma postura de não aceitação da violência. A adaptação dos meninos e a reprodução de novas posturas das meninas aparecem aqui como resultantes últimas das experiências sociodramáticas desenvolvidas, mas que, do ponto vista social e cultural, representam uma grande mudança social. Fazer os meninos respeitarem as meninas é fazê-los respeitarem a existência do outro, do seu diferente não como alguém desprovido de vontades e dores, como um objeto cuja posse lhe pertence, alguma coisa que se possa ofender, mas, ao contrário, é desenvolver a empatia em relação aos outros, desenvolver o espírito de igualdade e o entendimento de que os Direitos Humanos são universais. Para o Brasil, este ideal moderno é ainda algo a ser alcançado e qualquer mudança que acelere isso é bem vinda, seja na área da educação ou não, mas especialmente nesta.

3.12 Décima segunda experiência (28 de novembro de 2019): avaliação do sociodrama

Para este dia eu havia preparado as seguintes questões:

1) Relate a experiência da aula anterior. Como foi segundo seu ponto de vista?

2) Você considera válidas experiências como aquela? Por quê?

3) Você considera que aprendeu algo com a experiência?

Portanto, minha intenção era saber o que os (as) alunos (as) acharam da experiência sociodramática, como foram ou não tocados por elas e se as consideravam válidas enquanto método de ensino.

Ao entrar na sala, cumprimentei os (as) alunos (as) e disse-lhes que colocaria três questões no quadro para que eles (as) pudessem falar como tinha sido a experiência da aula anterior. Dos 13 alunos (as) presentes na aula anterior, nove faziam-se presentes no dia desta avaliação. Disse aos (às) alunos (as) que usaria as respostas deles em meu trabalho de mestrado e que eles (as) ajudariam apenas se fossem sinceros (as) em suas respostas. Dos seis alunos (as) que se propuseram a encenar o sociodrama, apenas A10 havia faltado. Por outro lado, O3 e A7, que não participaram da aula sociodramática, estavam presentes. Para estes dois últimos eu pedi para que fizessem uma atividade em separado.

Diferentemente do que faço normalmente, ou seja, durante as atividades que aplico aos (as) alunos (as), costumo andar pela sala realizando atendimentos individualizados, diminuindo, com isso, as suas dúvidas. Desta vez, me mantive mais afastado. Naquele momento queria que os (as) estudantes fossem sinceros (as) e espontâneos (as) ao máximo. Havia decidido que iria interferir o mínimo possível nas respostas dos (as) alunos (as). Porém, lendo posteriormente as respostas, considero que talvez isso tenha sido um erro metodológico, tanto do ponto de vista pedagógico, como do ponto de vista da coleta de material a ser analisado por esta pesquisa²⁹.

Isto porque a leitura das respostas dos (as) alunos levou-me a constatação que eu deveria tê-las lido na hora em que estavam sendo produzidas, para que eu pudesse pedir para os (as) alunos (as) aprofundassem algumas de suas respostas. Este procedimento de não intervir nas respostas, que, do ponto de vista da pesquisa, não chega a ser um problema, apenas uma opção metodológica de pedir aos pesquisados (as) que escrevam sobre algo ao invés de conversar com eles (as), mesmo porque têm alunos (as) mais inibidos que se sentiriam mais à

²⁹ Em virtude das aulas destinadas às leituras terem se prolongado mais tempo do que eu gostaria, quatro encontros ao invés de três, e pelo fato de não ter havido aula no dia 04/11 pela falta de energia elétrica no colégio, as duas aulas seguintes, dos dias 02 e 05/12/2019 já estavam programadas para regência de uma das estagiárias sob minha supervisão. Com isso, não pude oferecer uma devolutiva aos (às) alunos (as) em relação às suas respostas.

vontade escrevendo em suas carteiras do que falando em público, mas que, do ponto de vista pedagógico, especialmente em relação às aprendizagens dos (as) alunos (as), esta postura de neutralidade de minha parte em relação às respostas dos (as) alunos (as), acabou se revelando um problema que só será sanado no próximo ano, quando eu me reencontrar com os (as) alunos (as), no caso daqueles que continuarem na escola no mesmo período. O que me leva a pensar que alguns não terão a oportunidade de aproveitar toda potencialidade pedagógica da experiência sociodramática que fora desenvolvida.

Estas considerações me parecem importantes de serem feitas, pois sinto que, do ponto de vista pedagógico, a experiência ficou inconclusa ou foi concluída apenas parcialmente. Veremos adiante que, ainda que possamos extrair das respostas dadas elementos ricos de significados, que seja possível constatar que os (as) alunos (as) se mobilizam para atividades como as que foram desenvolvidas e que as relacionam com aspectos de suas vidas, ainda assim, minha sensação é de que faltou amarrar as pontas, como se diz no linguajar docente, para que fizesse sentido propriamente sociológico e para que, de fato, os (as) alunos (as) pudessem operar cognitivamente de maneira a vislumbrar os movimentos históricos e as forças políticas atuantes atualmente na sociedade.

Por exemplo, a alternativa escolhida pela aluna A1 durante o sociodrama, quando reagiu, em substituição a A8, ao autoritarismo do chefe e resolveu dizer a ele tudo o que pensava. Esta ação se baseia numa mudança individual diante do problema que é, como se sabe, de natureza sociocultural. Como não foi possível reencontrar os (as) alunos (as) depois da atividade, não foi possível definir sociologicamente a explicação para os problemas levantados pelo sociodrama e debater alternativas coletivas para solucioná-los. Essa retomada de conteúdo final, obviamente, só poderia ter sido feita depois que as dramatizações ocorressem, pois dependeria do que seria dramatizado e principalmente, no nosso caso, de tempo hábil para tal.

Ainda, como exemplo, vejamos a resposta que o aluno O8 deu à primeira questão, que pedia para que relatasse a experiência e dissesse quais eram suas impressões sobre o sociodrama: *“Achei engraçado algumas coisas que os participantes fizeram naquela aula”*. Se eu tivesse lido esta resposta durante a aula, diria para o aluno desenvolver melhor a sua ideia, perguntando a ele a que exatamente ele estaria se referindo quando diz “algumas coisas”, o que teria sido

engraçado para ele? Teria sido a história contada? Ou seria outra coisa? Isso talvez ajudasse o aluno a explicitar melhor as suas idéias para mim e para ele mesmo.

Assim, não ter lido as respostas no momento que eram produzidas trouxe prejuízo pedagógico para a experiência e, conseqüentemente, é de se supor que o material que fora coletado poderia ser mais rico caso alguns (algumas) alunos (as) pudessem expressar suas idéias verbalmente naquele momento e se eu tivesse os (as) provocado (a) a aprofundarem suas respostas. De qualquer forma, temos as respostas que deram nas condições descritas, ou seja, os (as) alunos (as) leram as perguntas colocadas no quadro e respondiam as questões por escrito de forma individual sem que eu orientasse em suas respostas.

Podemos começar pelos (as) alunos (as) que estiveram na posição de plateia ao longo do sociodrama dos (as) colegas e depois passaremos a analisar as respostas dadas por aqueles (as) que criaram e encenaram o sociodrama. Vamos começar pelas respostas de O8: Resposta para a questão 1: *“Achei engraçado algumas coisas que os participantes fizeram naquela aula”*. Resposta para a questão 2: *“Sim, porque acontece muito com funcionários de empresas. O patrão, chefe fala algo e os funcionários não julgam por medo de ir para rua”*. Resposta para questão 3: *“Sim, algumas pessoas sofrem subordinações ou abusos em seus serviços”*.

Como podemos ver, em relação à primeira questão, O8 responde apenas parcialmente o que foi pedido, pois deixa de fazer um relato, respondendo como se sentiu em relação à experiência. Sobre isso, imagino que o que ele achou engraçado tenham sido as passagens da experiência sociodramática em que os alunos atores O1 e O5 interpretaram o papel de patrão. Por vezes, até os alunos que interpretavam as cenas sorriram. A análise da resposta dois parece confirmar que o motivo pelo qual O8 considerou engraçado não tenha sido o que estava sendo encenado, o drama em si vivido pelos personagens, mas a forma como os (as) alunos (as) atuaram enquanto atores, pois na resposta dois o aluno demonstra reconhecer que o drama apresentado corresponde a aspectos da realidade, ainda que sua resposta tenha sido muito genérica, sem apontar exemplos.

Pode-se ver que O8 abordou uma das questões colocadas pelo grupo ao dizer que o chefe fala e os funcionários calam-se com medo de serem mandados embora. Neste momento, O8 pareceu reconhecer que as relações entre patrões e empregados expressam relações autoritárias e que os trabalhadores se

veem obrigados a aceitar certos desmandos em função da possibilidade de serem demitidos. Além disso, O8 reconheceu que seja importante que estes aspectos da realidade de muitos trabalhadores (ele mesmo, talvez) sejam discutidos nas aulas.

Na resposta três, O8 apenas repete o que foi encenado no sociodrama com uma afirmação genérica segundo a qual pessoas sofrem abusos no ambiente de trabalho. Apesar de demonstrar certa sensibilidade quanto ao problema, sua resposta não estabelece conexão com os conteúdos trabalhados, tais como autoritarismo, gênero, machismo, etc. No caso específico de O8, isso se deve, além das carências da própria pergunta que permite aos (as) alunos (as) respostas genéricas como a dada por ele, ao fato do referido aluno ter entrado na turma quando as leituras dos textos e debates sobre autoritarismo já haviam sido realizados, o que atenua o fato, desde já claro para mim, que a pergunta deveria ter sido melhor elaborada.

Penso, agora que analiso as respostas, que tipo de material não teria em mãos se, na elaboração das questões, tivesse criado, além das três perguntas, outras questões em que pudesse averiguar como os (as) alunos (as) se reconheciam ou não na história encenada. No caso de O8, a análise de suas respostas nos permite ver menções ao fenômeno da violência contra a mulher de forma explícita, mas não nos permite ver com a mesma clareza de que forma ele próprio se vê em relação ao fenômeno dramatizado. Veremos os (as) outros (as) alunos (as).

O6 respondeu com estas palavras: 1: *“No meu ponto de vista, considerarei uma relação muito abusiva da parte do chefe das meninas e sabemos que hoje em dia existem coisas desse tipo e ainda pior, porém a pessoa que precisa do emprego dificilmente irá se impor, pois sabe que correrá o risco de perder o emprego”*. 2: *“Sim, com certeza, pois nos mostra a triste realidade”*. 3: *“Sim, que é a grande maioria das mulheres que já foram abusadas de algum modo, de fato que só na minha sala seis de sete mulheres já sofreram algum tipo de abuso”*. Reparemos que a linha argumentativa de O6 sobre as questões levantadas são basicamente as mesmas já postas por O8 de forma que, as ponderações que fiz sobre O8 se repitam para O6.

Talvez seja necessário reparar que O6, que mantém uma relação aparentemente de amizade com algumas meninas da sala, A3, A4 e A6, e tenha exposto em sua resposta à terceira questão, certa indignação e espanto pela

quantidade de meninas na sala que já foram abusadas. Em comparação com O8, O6 demonstra maior sensibilidade frente ao problema levantado pelo sociodrama e o percebe mais próximo de si do que imaginava antes. Gostaria de dizer, neste momento, que, para mim, a participação como um todo do aluno O6 no conjunto das experiências desenvolvidas com a turma me decepcionou um pouco, pois ele mostrou-se um aluno participativo ao longo do ano letivo.

O6, até a metade do ano, era por mim considerado um dos melhores alunos da sala, pois participava ativamente das atividades propostas. Além disso, suas argumentações demonstravam forte conexão com os conceitos estudados. Mas, com o tempo, ele foi se desinteressando pela disciplina. Sua participação nas atividades de leitura e depois no sociodrama foi bem reduzida em comparação com a maneira com que se dedicou à disciplina nos trimestres anteriores. Talvez O6 estivesse, desde o início do ano, mobilizado apenas para escola e não para o conhecimento e tenha realizado o seguinte cálculo: tendo ótimas notas nos dois primeiros trimestres, agora poderia apenas administrar a situação para não tirar uma nota muito baixa. Assim, a passagem para o ano seguinte já estaria garantida, levando-o a se desinteressar pela disciplina. Ou talvez ocorresse algo com ele que não saibamos e isso tenha, de alguma forma, interferido na sua mobilização para as aulas.

A3 assim expressou seu pensamento em palavras: 1: *“Do meu ponto de vista, foi bom, foi uma amostra de como algumas empresas tratam seus funcionários. Na parte que O5 foi chefe, tem chefe sim que é desse jeito. Minha amiga já passou por isso, não digo que são todos, mas alguns % são assim”*. 2: *“Sim foi um bom aprendizado, na minha opinião foi aprendizado, pois retratou a realidade que acontece muitas vezes”*. 3: *“Aprendi muito e gostei de aulas assim, achei muito produtiva, algo que chamou a atenção dos alunos”*.

Como vemos, destaca-se das palavras de A3 o fato da experiência sociodramática guardar forte relação com a realidade que muitas mulheres vivenciam. Esse aspecto do sociodrama aparece em muitas respostas, ou seja, o fato da escolar trazer para a sala de aula aspectos da realidade em que estão mergulhados os (as) alunos (as). Na opinião deles (as), é muito bom. Isso revela, sem dúvidas, que os (as) alunos (as) buscam respostas para entenderem o que acontece com eles (as) e, no caso de A3, com seus conhecidos.

Penso que esse seja um aspecto dos mais importantes a serem destacados das respostas de A3 e de outros (as) alunos (as). A busca pelo conhecimento, a valorização da escola enquanto instituição que pode ajudar os (as) alunos (as) a pensarem suas vidas e o mundo em que vivem. Ficará claro, ao final, qual a forte incidência com que esta ideia esta presente nas respostas. Que, os (as) alunos (as), mesmo aqueles (as) que aparentemente estavam distantes da lógica escolar e dos saberes escolares, pode ser apenas aparência e que, quando a escola aborda questões que os ajudam a entender o mundo que vivem, os (as) alunos (as) demonstram maior mobilização frente o saber escolar, pois conseguem manter conexão entre este e suas vidas.

A3 não me parecia uma aluna que valorizasse os saberes escolares. Alias, pela insistência em não abandonar seu aparelho celular, ao contrário, parecia estar sempre distante, desfocada em relação às aulas. No entanto, como vimos, seu depoimento reforça a ideia da escola como meio de conhecimento e, uma atividade diferenciada é ainda mais importante porque, segundo ela, seria capaz de chamar não só a sua atenção, mas a dos (as) outros (as) alunos (as) também.

Vejam agora como A6 percebeu o sociodrama: 1: *“A apresentação, no começo, estava sendo bem apresentada, mas depois ficou muito exagerada e bagunçada, mas é o que as mulheres passam hoje em dia”*. 2: *“Sim, pois com apresentações assim aprendemos melhor”*. 3: *“Não com o teatro, pois foi bem exagerado, mas se não fosse exagerado teria aprendido melhor”*. Assim como nos relatos anteriores, as respostas de A6 também trazem afirmações exageradamente genéricas.

Ainda que a presença da questão relativa à aprendizagem esteja marcada em suas respostas, ao ler seu relato, ficamos em dúvida sobre o que A6 teria aprendido de fato. Vale dizer que A6 e A4, na semana seguinte à realização do sociodrama, em uma conversa de corredor, disseram achar que as aulas seguintes dariam sequência nas apresentações e que teriam vontade, elas próprias, de apresentar seus próprios sociodramas. É como se elas ficassem esperando o que as colegas iriam fazer para depois fazê-las elas mesmas suas dramatizações³⁰. Veja

³⁰ Vale anotar que as experiências sociodramáticas que realizei com as turmas do período matutino tiveram maior participação dos (as) alunos (as). Por exemplo, enquanto no segundo ano noturno formou-se apenas um grupo para encenar os dramas, nas outras turmas do período matutino, três ao todo, formaram-se ao menos quatro grupos em cada para apresentação. Também vale registrar que, em relação aos temas abordados nestas outras turmas, houve muita coincidência em relação ao

que a metodologia sociodramática conseguiu despertar interesse até nas alunas que não se mobilizavam facilmente ante a escola e os saberes escolares. Mais uma vez a questão do tempo foi determinante, duas aulas a menos fizeram falta.

As respostas de A3 será o último relato dos (as) alunos (as) que participaram do sociodrama na condição de público e não como atores. Suas respostas não destoam muito das anteriores, mas trazem novos elementos para pensarmos sobre as aproximações do drama encenado com a realidade que estava sendo representada. Vamos a elas: 1: *“Foi muito bom o teatro, porém as meninas agiram de forma que hoje as meninas das empresas não conseguem agir, só sabe escutar e achei que foi bom ter tido uma aula como aquela para mostrar que nós mulheres não precisamos passar por aquilo”*. 2: *“Sim, porque hoje em dia o que mais tem é assédio no trabalho, na rua, agressão verbal e na aula eles queriam mostrar como acontece mais ou menos”*. 3: *“Sim. Para aprendermos que não precisamos ser submissas aos homens”*.

Nestas respostas de A3, aparece, pela primeira vez explicitamente, a introdução de parte das histórias, tanto a que foi dramatizada, como a que foi pelo drama representada. O uso do “nós” na primeira e na terceira resposta demonstra que a aluna foi capaz de se inserir na história. Em ambas as passagens a aluna se refere às possibilidades das mulheres tomarem consciência dos problemas pelos quais passam em relação ao comportamento de muitos homens.

A aluna A3 chama a atenção para o fato de que as mulheres, na vida real, acabam se calando diante dos abusos que sofrem e, justamente por isso, a aula sociodramática foi interessante para mostrar que as meninas não precisariam “passar aquilo”. A aluna reconhece que o intuito do grupo que criou as dramatizações foi alertar as mulheres para que elas devessem ter outra postura diante de casos de abusos.

Assim como nas respostas anteriores, sinto que teria sido muito importante que nós, alunos (as) e eu, tivéssemos ao menos mais uma ou duas aulas para que pudéssemos debater alternativas coletivas para o problema. O uso do “nós” é muito significativo neste sentido, pois, como vimos no relato do dia 25 de

tema escolhido pelo grupo de alunos (as) do noturno, ou seja, todos, com exceção de um grupo que abordou o autoritarismo na escola, entre professor e aluno e de outro que abordou a questão do racismo, apresentaram temáticas relacionadas à violência contra a mulher. Assim, em quatro turmas, obtive a criação de treze sociodramas e destes, apenas dois não abordaram a violência contra a mulher como tema central.

novembro, dia do sociodrama, a sala entrou em êxtase na medida em que a aluna A1 tomou o lugar de A8 e reagiu à postura do chefe. Vale notar que A3 não é uma aluna que, aparentemente, se deixaria ficar facilmente na posição de submissa em relação aos homens. Ela manteve com A6 um caso amoroso ou um tipo de amizade colorida desde o início do ano. Relacionamento este que parece ter findado em algum momento durante o ano sem que elas perdessem a proximidade entre si. Digo isso, pois, no caso específico da referida aluna, o uso dos verbos na segunda pessoa do plural em suas respostas indica que ela efetivamente falava em função das outras meninas da sala que não conseguiriam ainda ter a mesma postura que ela talvez tenha em relação aos abusos retratados e sabidamente existentes na vida real daquelas meninas.

Passarei agora a apresentar as respostas dos (as) alunos (as) que criaram e realizaram o sociodrama. O5 assim escreveu: 1: *“Bom, achei bem exagerado! Mas, bem objetivo, usufruíram bem do realismo. Realmente é o que acontece hoje em dia”*. 2: *“Sim, bem útil para nosso dia a dia e serve de lição para muitos”*. 3: *“Sim, considero muito, fica de lição para não efetuarmos o mesmo erro”*.

Assim como A3, O5 também critica certo exagero³¹ que, segundo ele, houve na elaboração do enredo do sociodrama. Como já disse antes, o sociodrama foi criado pelas alunas A5, A8 e A10. O5 atuou como aluno ator, mas não foi o escritor, digamos assim. Daí usar o verbo na primeira pessoa do plural. Como ator ele foi o destaque, pois interpretou conforme as meninas tinham lhe solicitado que fizesse, ou seja, um chefe estereotipado, autoritário, que não valorizava suas secretárias, mas as enxergavam somente como objetos para seus lucros e como objetos para seus desejos sexuais.

O5 foi um aluno bem participativo em minhas aulas ao longo do ano. Muitas vezes levantou questionamentos interessantes e pertinentes em relação aos conteúdos trabalhados em sala. Em suas posições, ele deixava transparecer suas convicções políticas mais ou menos alinhadas ao governo Bolsonaro, assim como o aluno O4, que infelizmente não estava presente no dia em estes relatos foram produzidos. Assim, por vezes suas ideias em relação aos conteúdos foram quase

³¹ Max Weber, quando definiu o tipo ideal, afirma que este é uma forma do sociólogo exagerar certos aspectos do social com a finalidade de analisar suas causas e efeitos e melhor definir seu objeto. O tipo ideal mantém com a realidade afinidades, mas não se confunde com ela.

sempre no sentido de questionar os argumentos usados pelo professor, colocando em dúvida argumentos sociológicos.

Desta vez não foi muito diferente, veja que ele se refere à dramatização como “bem exagerada”, ainda que a considere realista. Creio que, se não fossem os relatos emocionantes dados pelas alunas ao final da dramatização, em que elas citaram episódios de abusos sofridos por elas mesmas, talvez O5 pudesse dizer, como fez em uma aula em que eu trabalhava dados estatísticos com a turma referentes aos processos de discriminação e racismo no Brasil em relação aos negros, que se tratava de “mimimi”³².

Não parece desprezível o que aconteceu com este aluno, pois o sociodrama teria possibilitado a ele uma compreensão maior da gravidade da situação das mulheres no Brasil, apesar de não podemos afirmar isso categoricamente. O “realismo” apresentado pelas alunas na montagem da cena e os depoimentos dados ao final da dramatização, talvez tenham feito o aluno O5 desenvolver um tipo de raciocínio próprio da Sociologia? Minha hipótese é que sim. Não apenas o drama em que ele mesmo foi protagonista, mas o conjunto das leituras, mais a dramatização, mais os depoimentos, juntos, talvez tenham tido a capacidade de fazer com que O5 se sensibilizasse com o problema a ponto dele afirmar que a experiência foi “bem útil”, pois “fica a lição para não efetuarmos o mesmo erro”.

Assim como nas respostas de A4, O5 também se utiliza do verbo na segunda pessoa do plural, ou seja, ele está se incluindo dentro do problema, mas, neste caso, se percebe como fazendo parte do grupo social que comete ou poderia vir a cometer “o mesmo erro”. Esboça-se aí um nível sociológico de raciocínio. Ele parece estar se reconhecendo como parte de um grupo social que comete violências, ainda que ele, pessoalmente, não seja um agressor³³. O que aconteceu com O5 não poderia ser classificado com um tipo de autoconsciência social?

³²Tem sido comum a utilização deste termo por parte de políticos e alguns *youtubers*, daí a expressão ser usada pelo aluno, apoiadores do governo Bolsonaro que se colocam contra, por exemplo, políticas afirmativas como as cotas para negros nos vestibulares em universidades públicas por acreditarem que no Brasil não há racismo atualmente. “Mimimi” quer dizer que um grupo, as mulheres, por exemplo, estariam super dimensionando os problemas que enfrentam na sociedade. É uma expressão que lembra mimo, dengo, ou seja, um tipo de comportamento infantil, uma espécie de reclamação exagerada de quem infantilmente chora demais por causa de um pequeno machucado.

³³ O fato desse tipo de pensamento ainda não ser encontrado nas respostas de todos os (as) alunos (as) serve como indicativo de que o trabalho do professor ainda não se esgotou em relação ao tema abordado.

Norbert Elias (1981) traduz com maestria esta ideia quando diz que pensar sociologicamente é pensar seu lugar no mundo, é perceber que se é mais um dentre outros que compõem a sociedade. A minha interpretação em relação a isso é de que a resposta de O5, mas não só ela, demonstra as potencialidades do sociodrama enquanto recurso metodológico para as aulas de Sociologia. Não em substituição às aulas expositivas ou ao uso do quadro ou ainda das leituras, mas, ao contrário, em complementariedade a estas outras formas do trabalho docente. Temos que aceitar que os (as) alunos (as) são plurais, que suas singularidades se fazem presentes na sala de aula e que a diversificação metodológica pode contribuir para que mais alunos (as) experimentem pensar a realidade social sociologicamente.

Isso significa que houve um processo de doutrinação? Não me parece o caso, pois foi sua participação na experiência que talvez tenha lhe trazido algo que ele ainda não tivesse, que foi ouvir das meninas o quanto elas sofriam com o medo de serem molestadas e com os traumas que já experimentaram em suas próprias vidas. Foi isso que deve ter feito O5 aceitar como verdade o que talvez achasse que fosse tentativa de doutrinação ideológica. Foram os relatos das suas colegas de classe, julgo eu, que permitiu a O5 transpor suas formas de pensamento sobre a realidade social para um novo patamar, que passava agora a incluir a visão das mulheres da sala em relação à violência social que sofrem.

A importância da escola oferecerem lugar de fala aos (às) jovens já havia sido identificada por Dayrell (2007, 2008) nos seus estudos sobre as juventudes e a relação que elas mantêm com a escola. Dayrell (2007,2008) identifica a necessidade da escola e dos professores promoverem métodos que deem aos (às) jovens a fala, a possibilidade de se expressarem e dizer o que pensam. Eles (as), os (as) jovens, certamente não têm todo saber necessário para explicarem de forma coerente suas vidas e a sociedade em que vivem, mas, no entrelaçar dos seus saberes com os saberes científicos, abre-se a possibilidade para a escola promover o que Young (2007) chamou de “conhecimento poderoso”, ou seja, um tipo de conhecimento confiável que “traga novas formas de ver o mundo” (YOUNG, 2007, p. 8).

No caso da Sociologia, poderíamos expressar esse conhecimento poderoso como sendo uma nova forma de ver o mundo. Segundo Giddens (1986)³⁴, uma das contribuições que a Sociologia pode trazer às pessoas que dela tomam conhecimento, seria a capacidade de identificar consequências não-intencionais das ações intencionais das pessoas. Seria a cultura machista um exemplo de consequência não intencional produzida pela forma como os pais educam os filhos homens? Não é nosso objetivo aqui discorrer sobre este ponto, mas apenas levantar questões sobre as potencialidades da utilização do sociodrama enquanto método de ensino de Sociologia. Assim, caberia perguntar se teria O5 chegado a se questionar sobre as causas sociais do machismo e como elas se relacionam com a violência contra a mulher na nossa sociedade.

A5 respondeu as perguntas dessa maneira: 1: *“Foi uma experiência legal e realista pelo fato de eu ter participado. E a parte do abuso sexual e de poder me identificar, por eu ter passado por isso já”*. 2: *“Sim, porque isso acontece muito em outros lugares, outros países, etc. Então é sempre bom considerar isso como um fato real, porque realmente acontece”*. 3: *“Sim, aprendi que mesmo precisando desse emprego, nós mulheres não podemos ser subordinadas por patrões”*.

No verso da folha de resposta de A5 estava o seguinte texto que vim a conhecê-lo só agora. Trata-se de um tipo de roteiro que ela talvez tenha debatido com seu grupo para elaboração do sociodrama:

Essa cena que vamos relatar é a realidade de muitas mulheres no mercado de trabalho. Em um escritório de advocacia trabalhava uma menina chamada Ana. Neste escritório ela era estagiária e estava no começo de sua carreira profissional. Seu chefe Carlos a observava desde que ela chegou, de forma maliciosa. Ele sempre a tratou diferente das outras funcionárias chamando por apelidos carinhosos, mas com segundas intenções. Ana muito constrangida, sempre se calava. Certo dia Ana digitalizou um documento de forma errada, era um erro simples e fácil de se resolver, porém ele se aproveitou da situação para ficar a sós com ela. Chamou-a em sua sala e a ameaçou dizendo que se ela não fosse submissa a ele, ele a mandaria embora e daria má referências dela a outras empresas, pois ele era muito influente. Ela, com medo de acabar com sua carreira acabou aceitando ser submissa a ele. A partir daí ele foi só piorando e em uma das suas saídas ela acabou gravando as agressões e o abuso. No outro dia ela levou a gravação à polícia e ele acabou sendo preso. Ele pagou a fiança, saiu da cadeia e acabou matando ela por ter arruinado a sua carreira.

³⁴ Este texto foi traduzido e publicado em 2010 por Fábio Rodrigues Ribeiro da Sila em sua tese de doutoramento intitulada *Realismo e Redes: dilemas metodológicos na obra de Anthony Giddens*.

As respostas de A5 nos permitem entender o porquê do realismo de sua proposta dramática. A própria aluna afirma ter gostado da experiência sociodramática por ter retratado aspectos de sua própria vida. Cabe perguntar se não fosse pelo sociodrama, quais outras formas de ensinar Sociologia teria chegado a este nível de abertura em relação às experiências individuais dos (as) alunos (as). Por meio do seu relato realista, que se transformou numa dramatização que alguns (algumas) alunos (as) classificaram como excessivamente realista, a sala tomou conhecimento dos sentimentos envolvidos, da quantidade de casos relatados e da posição que cada um deles (as) ocupa na vida real em relação ao problema.

Se o que foi roteirizado por A5 tivesse sido de fato o que lhe aconteceu na vida real, ela evidentemente não precisava do sociodrama para entender que o tratamento conferido a ela pelo patrão feriu seus direitos. Ela não precisava se submeter aos padrões, pois ela teria, no caso real, agido de forma a reagir ao autoritarismo abusador do chefe de maneira a se proteger. Contudo, podemos pensar que o seu roteiro contenha algo que ela gostaria de fazer, mas que não tenha acontecido como ela roteirizou. Neste caso ela poderia estar procurando alternativas para agir e queria ver como reagiriam os (as) outros (as) caso ela fizesse, na vida real, conforme escreveu no roteiro.

Parece importante notar que havia outras alunas na sala que, como vimos pelos relatos, apesar de terem passado por experiências parecidas às que relatou A5, só se dispuseram a falar disso após a dramatização. É como se o drama tivesse encorajado as mulheres da sala a falar sobre suas experiências em relação à violência que já tiveram que enfrentar. Tão importante quanto talvez seja o fato das alunas terem assistido outras mulheres, em condições semelhantes às suas, reagindo de forma enérgica contra os abusos que sofreram.

Conforme Moreno (2008), o sociodrama é uma terapia que visa oferecer alternativas práticas para que as pessoas superem seus medos e recalques e aprendam a atuar socialmente de uma forma que não estão acostumadas. Não é simplesmente um ensaio ou um treino para a vida real, mas a possibilidade do indivíduo tomar ciência do papel que vem desempenhando no conjunto de suas relações. Segundo Silva e Leonildo (2016) o sociodramamoreniano,

Valorizando o próprio grupo como sujeito do Sociodrama, Moreno focava a cultura como rede relacional a ser trabalhada, e não o indivíduo privado. Ele propôs um método de ação profunda, analisando e provocando a catarse

coletiva de problemas sociais e permitindo uma análise ciosa das origens profundas das tensões e dos conflitos intergrupais (SILVA; LEONILDO, 2016, p. 2).

Pelo que presenciei e relatei aqui, a experiência sociodramática realizada pelos (as) alunos (as) do segundo ano do ensino médio noturno teria atingido este nível de confluência coletiva nos mesmos (as), ou seja, o sociodrama parece ter provocado nos (as) alunos (as) um tipo de catarse coletiva de problemas sociais. Contudo, tendo chegado a isso, o sociodrama leva a que tipo de mudança cognitiva por parte dos (as) alunos (as)? Que tipo de Sociologia, ou melhor, que tipo de raciocínio sociológico o sociodrama teria ajudado os (as) alunos (as) a realizarem? Creio que, neste ponto, podemos pensar conforme Elias (1980) quando este nos apresenta a noção de que pensar sociologicamente é pensar em nosso lugar na sociedade, é desenvolver autoconsciência social.

3.13 Experiências sociodramáticas em outras turmas de ensino médio

Além do segundo ano do ensino médio noturno, desenvolvi experiências sociodramáticas com vistas ao ensino de Sociologia Brasileira em outras duas turmas de ensino médio do período matutino. Uma turma de primeiro e outra de segundo ano, ambas do curso profissionalizante em técnico de administração de empresas. Os relatos a seguir são referentes a estas experiências. Em ambas segui os mesmos passos já indicados acima no relato do segundo ano noturno, com exceção das leituras referentes a Sérgio Buarque, ou seja, foram feitas leituras de trechos de Oliveira Vianna seguido de debates sobre suas ideias e aplicação de questionários. Na sequência apresentei resumidamente o que era o sociodrama, suas origens e a proximidade com o Teatro do Oprimido e, por fim, disse às turmas que elas iriam criar e desenvolver cenas dramáticas em que pudessem ser problematizadas relações sociais autoritárias.

Além disso, diferentemente do que fiz com a turma do segundo noturno, pedi para que os (as) alunos (as) entregassem um resumo do que iriam ser as suas dramatizações. Um tipo de roteiro do que iriam desenvolver na forma de drama. Ao ler o roteiro produzido por A5, resolvi pedir para que os (as) alunos (as) da manhã produzissem seus roteiros. Assim, além das minhas impressões sobre a experiência, adicionarei, ao longo deste relato, estes roteiros escritos e entregues a

mim pelos diferentes grupos que desenvolveram as cenas dramáticas. Ainda reproduzirei aqui as impressões das experiências que dois estagiários tiveram sobre as mesmas. Para tanto, eu havia os orientados para que assim o fizessem. Além disso, trago também para análise as impressões de alguns (algumas) alunos (as) que, ao não participarem das dramatizações, tiveram a tarefa de escrever o que viram sobre as cenas dramáticas produzidas pelos (as) colegas (as) de sala.

Um aspecto que parece ser relevante sobre os temas escolhidos pelos (as) alunos (as). Dos seis roteiros entregues a mim pelos (as) alunos (as), quatro relacionam-se com a temática acerca da violência contra as mulheres, um com racismo e outro que dizia respeito ao autoritarismo entre professor e alunos (as). Algumas hipóteses podem explicar essas escolhas. Uma delas é que o questionário aplicado aos (às) alunos (as) ao final das leituras sobre o autoritarismo de Oliveira Vianna continha uma questão, a de número três, que sugestionava alguns campos sociais em que seria possível os(as) alunos (as) identificarem ou não relações autoritárias, conforme exposto anteriormente. Daí os (as) alunos (as) podiam ter aproveitado essas sugestões para pensarem os dramas sociais a serem encenados. Aliado a esta hipótese, devemos levar em consideração o fato de essas temáticas fazerem parte dos debates realizados pela disciplina de Sociologia, mas não só ela³⁵, ao longo do ano.

Todavia, algum sentido prático existencial os (as) alunos (as) encontram nestes temas que provavelmente os afligiam em alguma medida em suas relações sociais a ponto deles (as) optarem por estas e não outras temáticas. A violência contra a mulher, por exemplo, está posta, sem dúvida, como problema social na vida das jovens que participaram das experiências sociodramáticas. Dos nove dramas criados e encenados, sete se dispuseram a desenvolver este tema. Ao chamar a atenção dos (as) alunos (as) para este fato em sala de aula, uma das alunas irreverentemente disse que, como uma forma de desdenho, que era porque a temática sobre o machismo “era mais fácil de ser encenada”.

Esta afirmação, dita de maneira provocativa, não retira a importância da temática na vida delas. Na hora, não tive a capacidade de lhe replicar, mas agora, refletindo sobre o ocorrido, parece-me claro que a temática em questão torna-

³⁵ Os (as) alunos (as) destas turmas tiveram que desenvolver, para apresentação na semana cultural da escola, o tema das desigualdades raciais no mercado de trabalho como forma da escola cumprir o que determina a lei 10639/2003.

se mais fácil para ser encenada como drama justamente pela familiaridade que os (as) alunos (as) guardam em relação a ela em suas vidas sociais reais. Ou seja, as meninas estão sensíveis à forma como elas tem sido socialmente postas em relação aos meninos e o fato deste tema ter aparecido na maioria dos dramas encenados me parece um indicativo disso, ao menos em relação aos (as) alunos (as) que participaram das experiências.

Não por acaso, o grupo que se dispôs a dramatizar as relações entre professor e alunos (as) ser composto justamente por aqueles (as) que mais dificuldades apresentavam em aceitar as rígidas normas disciplinares escolares e o grupo que encenou sobre o racismo ter em sua composição alunos (as) negros (as). Assim como para as meninas foi mais fácil encenar sobre o machismo, para os (as) alunos (as) rebeldes foi mais fácil encenar sobre o autoritarismo dos professores e para os (as) alunos (as) negros (as) foi o mesmo sobre o racismo.

Vejamos os roteiros criados pelos (as) alunos (as) e que foram entregues a mim³⁶ na condição de trabalho escolar que valeria nota, a maioria depois das experiências realizadas. Começarei pelo relato que me parece muito significativo quanto ao estabelecimento político e social da questão feminina e da violência contra a mulher na sociedade e da forma como os meninos estão lidando com esta gigantesca mudança cultural pela qual estamos a passar nas últimas décadas na nossa sociedade. Seis alunos (as) criaram a seguinte síntese sobre o drama que encenaram.

Markos discutiu com o patrão no trabalho e foi mandado embora, ao chegar em casa vê sua mulher sentada no sofá, sua mulher Cleide. Vendo que o jantar não estava pronto, começa a descontar toda sua raiva em sua mulher, e também ao fato de ser demitido mais cedo. Seus filhos tentam intervir. O vizinho nem liga e fala que briga de homem e mulher é coisa normal. O filho Cleison denuncia seu pai ao policial Fernandão! (2º ADM – matutino).

Nas cenas dramatizadas, como todas as outras feitas ao improviso, Markos chegou a casa depois de ter passado no bar e ter ingerido bebidas alcoólicas. Depois de constatar que o jantar não estava pronto, o filho Cleison pediu ao pai um celular e este se viu na incapacidade de atender ao pedido devido às suas condições econômicas. O restante das cenas passou-se como fora roteirizado pelos (as) alunos (as). Ao final, quando o policial Fernandão prendeu Markos, a sala quase

³⁶ Dois grupos não produziram ou não entregaram seus roteiros conforme eu havia pedido.

toda aplaudiu a ação do policial. Não houve intervenções por parte dos outros (as) alunos (as) ao longo do sociodrama.

Difícil não pensar no sociodrama acima com um tipo de resposta dada pelos meninos à problemática posta pela crítica à cultura machista. É provável que um ou outro aluno do grupo tenha de fato passado por experiências parecidas em suas vidas³⁷ e podemos interpretar este drama como um diálogo que os meninos tentaram estabelecer com as mudanças culturais. Tem sido mais fácil identificar as mudanças de comportamentos das meninas em relação à emancipação feminina do que as dos meninos. Deles, se tem falado, de maneira geral, apenas dos aspectos negativos. O papel que lhes tem sido designado pelos noticiários em geral é sempre o de abusador, não sem razão, pois, como vimos, os homens brasileiros têm reagido de forma muito autoritária às transformações culturais ocorridas nas últimas décadas.

Entretanto, quais impactos têm tido essas mudanças para tantos outros garotos que se veem na posição de denunciar o próprio pai à polícia? Essa é uma mudança mais silenciosa, mas que vem acontecendo lentamente. Os meninos têm experimentado essas mudanças como algo já naturalizado, ou seja, muitos garotos têm mostrado mudanças nas formas de se relacionarem com suas masculinidades, pautando-se por valores mais igualitários.

Em sala de aula, tem sido possível identificar com certa frequência estas mudanças no comportamento dos meninos. No entanto, por mais relevante que este tema seja para este trabalho, não teria condições de aprofundar aqui seus elementos teóricos. Os meninos, ao criticarem a violência cometida por Markos, o pai, acabaram por justificar, no drama apresentado, a violência masculina. Sabem que não há justificativa para isto, prendem o pai violento ao final, mas a solução encontrada ainda traz a marca de certos elementos culturais presentes na cultura autoritária, pois o salvador foi o policial Fernandão. Estariam os meninos identificados com o policial herói? Isto poderia significar que eles estão tomando consciência de suas responsabilidades sociais em relação ao trato com as mulheres?

³⁷ Como foram muitos grupos a se apresentarem nesta aula, não houve tempo hábil para que eu conseguisse realizar debates mais aprofundados com a turma em relação a cada uma das apresentações sociodramáticas.

É como se os alunos soubessem identificar os erros do pai, mas não conhecessem outra possibilidade fora da violência para resolver seus dramas. Dilemas que têm rodeado a formação das identidades masculinas atualmente, como apareceram no drama. De um lado o pai provedor, que sai para trabalhar em um mercado de trabalho cada vez mais instável, que tem de negar ao filho um aparelho celular e acaba dando vazão às suas angústias sobre a mulher. De outro, o filho que recorre a um agente externo e com isso, rompe com a inércia dos vizinhos, rompe com a naturalização da violência contra a mulher, sua mãe. Por outro lado, o homem que os protege na figura do policial. Parece não restar dúvidas que o drama encenado pelo grupo de garotos reflete em alguma medida os dramas vivenciados socialmente por muitos outros garotos e por eles mesmos.

Neste sentido, podemos admitir que o que ocorreu foi um sociodrama. Porém, como não houve um debate sobre o ocorrido não podemos dizer que se extraiu da experiência toda a potencialidade que esta didática pode oferecer ao professor de Sociologia. O mesmo não se pode dizer do drama encenado pelo grupo que tratou do racismo. Tendo sido o último grupo do dia naquela aula, sua apresentação contou com os últimos minutos da aula para que alguns temas pudessem ser debatidos. De todos os dramas encenados, este foi sem dúvida, para mim, o mais significativo em termos pedagógicos, pois houve um grande envolvimento de todos os (as) alunos (as). Houve três intervenções ao longo da dramatização e, ao final, os (as) alunos (as) formaram um júri simulando um julgamento real. Foi uma experiência incrível, segundo meu ponto de vista de professor.

Vejamos a síntese produzida por um dos membros do grupo composto por meninos e meninas.

Estamos em um cenário onde os personagens se encontram em uma rua, duas moças estão conversando até que passa um ladrão e furta o celular de uma delas. Uma delas logo acusa o primeiro que viu. Assim, o policial que se encontrava próximo veio com extremo autoritarismo e racismo para prender o cidadão negro que estava ali perto. A partir deste ocorrido, os nossos colegas de turma começaram a interagir e nossa ideia simples de roubo se tornou um grande tribunal. A sala inteira entrou na cena, alguns entraram no personagem, o policial ficou meio neutro na história, pois não houve conclusão ou destino. A pessoa que foi roubada e a amiga foram presas e tiveram que pagar por danos morais (racismo) e o acusado foi beneficiado com indenização e cestas básicas. Houve interação de toda a sala (1º ADM - matutino).

Ao final desta dramatização, eu tive a oportunidade de questionar os (as) alunos (as) da sala sobre o porquê da mulher ter pensado que o culpado seria o negro, o que me deu a chance de desenvolver um pouco a questão das representações sobre a realidade, os preconceitos e racismos presentes no imaginário não só da mulher furtada, mas também do policial que preferiu acreditar nela e não na palavra do acusado.

Ao longo da dramatização, eu pedi para que fosse parada a cena no momento em que o policial foi chamado e pedi para fazer o papel do policial autoritário. Este novo personagem passou a questionar a reclamante sobre as provas em relação ao acusado e, como ela não as tinha, o acusado foi solto. Em um dado momento, formou-se uma espécie de júri popular para o caso. Alguns alunos (as), propositadamente, passaram a emitir falas racistas do tipo: “com certeza foi ele, olha a cor”, ou “tinha que ser”. Diante dessas falas, eu, na condição de personagem da cena, prendi um dos acusadores racistas. Dizendo “o senhor esta preso em nome da lei, racismo é crime em nosso país”. Seguiram-se palmas e assovios, todos os (as) alunos (as) agitaram-se e houve uma explosão emocional na sala. A prisão do racista foi muito comemorada.

Eu perguntei se mais alguém queria intervir na história. Logo os (as) alunos (as) que estavam representando viram-se cercados por todos (as) os (as) outros (as). Formou-se um círculo de alunos (as) que foram emitindo opiniões sobre o caso. Formou-se um júri popular, primeiro para julgar quem havia furtado o celular da moça e, depois, para julgar o comportamento da moça. Só que este tribunal ocorrera como se fora uma assembleia em que cada um emitia um juízo e os (as) outros (as) concordavam ou não com a versão apresentada. O final ocorreu conforme fora descrito acima na síntese dos (as) alunos (as), ou seja, o acusado inocentado e a mulher roubada foi condenada por racismo.

Uma das estagiárias que acompanhou esta aula produziu o seguinte relato sobre este drama:

O terceiro grupo fez uma cena que demonstra o racismo. O professor pergunta: “Vocês fariam alguma intervenção?” Uma aluna negra responde que ‘tocaria pedra no policial’, outra aluna responde no fundo da sala ‘eu sou testemunha, é tudo mentira, quem roubou foi ele (apontando pro garoto que tinha roubado mesmo), “Você não vai acreditar em mim por que eu sou preta também?”. Faz-se um julgamento, o júri popular começou a propagar falas racistas, o professor intervém prendendo os racistas (intervenção muito pertinente, fantástica mesmo). A sala foi à êxtase. Estudantes

resistem a finalizar a cena. Alguns alunos gravaram as cenas para assistir depois (acho isso muito positivo).

Outro estagiário que também estava presente relatou o seguinte:

O terceiro grupo, formado de maneira heterogênea, com três homens e quatro mulheres. A temática é o racismo institucional da polícia. A intervenção da plateia foi no sentido de pedir justiça para o rapaz condenado injustamente. Decidiu-se por uma cena improvisada de tribunal judicial. Até o professor se empolgou e prendeu o acusador por racismo. A cena segue e muita discussão sobre a existência de provas ou não.

Como os demais, esta dramatização também pode ser classificada como um sociodrama. Tão característicos da cultura brasileira, o racismo, assim como o machismo, aparecem como relações sociais em que os (as) alunos (as) envolvidos (as) reconhecem o autoritarismo em suas vidas. Se admitirmos a ideia de que ninguém nasce racista, mas torna-se assim em razão da convivência em uma sociedade em um determinado momento histórico e social, veremos que o drama trazido pelos (as) alunos (as) faz parte dos conflitos por eles (as) vivido socialmente. Ou seja, não é apenas um drama individual, mas coletivo.

As duas sínteses a seguir foram produzidas por dois grupos de alunos (as) do primeiro ano matutino. Como veremos, o tema escolhido para as representações foi a violência contra a mulher. Na sequência estão os comentários dos estagiários sobre os mesmos.

*Na nossa cena mostraremos o abuso contra a mulher. Faremos uma cena da novela da Globo, *A dona do pedaço* (2019). Na cena terão os seguintes personagens: Camilo, o agressor, Vivi, a oprimida, Chiclete, namorado de Vivi, Yohana, policial que ajuda Vivi e Berta, cúmplice do abusador. Na nossa cena a Yohana vai ameaçar o Camilo, logo em seguida a Berta revela para Vivi que nunca foi amiga dela e contava tudo para o Camilo, depois o Camilo sequestra a Vivi e a leva para casa na floresta mantendo-a em cativeiro. Vivi consegue ligar para o Chiclete que vai salvá-la. Chiclete mata Camilo e Yohana deixa Vivi e Chiclete fugirem.*

Segundo a estagiária que acompanhava a sala neste dia: “O segundo grupo foi o que mais se divertiu ao fazer a cena, na minha visão. Apresentaram uma cena da novela *A dona do pedaço*. A temática abordada foi a violência contra a mulher”.

Para o estagiário, o que aconteceu pode assim ser resumido: “O segundo grupo formado por seis pessoas, apenas um rapaz, também tratou do

machismo, atuando em uma cena da novela A dona do pedaço. A cena se desenvolveu de maneira descontraída e cômica”.

O primeiro grupo a se apresentar elaborou um roteiro mais detalhado, inclusive com título *Cuidado com as escadas*, entregue antes de realizarem as cenas dramáticas.

Era noite de abril de 2017, véspera de feriado de Tiradentes. Alice, de 37 anos, o marido e a filha de um ano e meio saíram para jantar em um restaurante na cidade onde moravam, na região metropolitana de Porto Alegre – RS. Ali sentados à mesa, a imagem daquela família não correspondia a verdadeira intimidade e tampouco ao momento chave que estava prestes a acontecer. A comida já havia sido servida quando começou uma discussão entre o casal. Desta vez Alice retrucou: “Ah, tu é mulher para me enfrentar?” “Então vamos ver se tu é macho mesmo para me enfrentar lá fora”. “Vamos acertar essa conta lá fora”. Disse Marco, em tom baixo e ameaçador. Já no carro, Marco deu partida, mas não tomou o caminho de casa. Ele dirigiu até uma rua deserta, onde havia apenas um campo e um terreno baldio. Estacionou e mandou que a mulher descesse. Alice tentou resistir, mas foi em vão. O primeiro golpe foi um chute, que atingiu o abdômen da companheira e também a mão da menina, que estava nos braços da mãe. As duas caíram e a criança rolou no chão. Quando a mãe conseguiu alcançar e abraçar a filha, Marco continuou agredindo com chutes e pontapés na cabeça, nas costas, nas pernas, em todo o corpo. Apesar da escuridão, Alice conseguiu enxergar alguns carros que passavam por ali. Assim como aquelas pessoas também poderiam vê-la. Os gritos de socorro saíram da sua boca, mas a ajuda não chegou³⁸. Os golpes cessaram somente quando Marco desconfiou que alguém pudesse ter visto a cena. Toda família voltou para o carro. O marido perguntou qual seria o destino deles, o hospital ou a delegacia. Alice optou pelo hospital. Marco preferiu buscar apoio médico na cidade vizinha para evitar rostos conhecidos. Chegando ao hospital o médico perguntou: “O que havia acontecido?” e Alice respondeu, “Eu caí da escada”. O médico então disse: “Olha, cuidado. Têm mulheres que caem da escada e às vezes é fatal. Cuidado com essas escadas”, alertou o profissional.

Esta foi a primeira apresentação do dia. Os (as) alunos (as) haviam pedido para que tivessem tempo para poderem organizar as cenas, ensaiar, etc. Permitted que eles assim o fizessem.

Veja os comentários do estagiário sobre esta peça e os momentos que a antecederam:

Os alunos se reuniram em três grandes grupos para roteirizar as cenas, inspirado no Teatro do Oprimido, tratando de autoridade e autoritarismo. O primeiro grupo a se apresentar foi composto por basicamente mulheres, com exceção de dois homens, formado por doze membros. Com o uso de mesas e cadeiras, o foco da apresentação foi o machismo. ‘Cuidado com as escadas’. Refeição de casal em um restaurante, esses brigam por ciúmes

³⁸ Estes trechos sublinhados foram assim destacados pelo grupo com a seguinte observação ao final do texto: “Partes em que a troca de personagens seria interessante para mudar o curso da história”.

excessivo, a relação é abusiva, no entanto os coadjuvantes ressaltam que 'em briga de marido e mulher ninguém mete a colher'. A cena teve a participação de uma aluna que assistia a peça e sentiu inconformada com a falta de incentivo para a denúncia, característico das falas da sociedade. A aluna se pronunciou a favor da denúncia, apesar das adversidades.

A estagiária assim relatou o momento:

Num primeiro momento, achei que atividade não teria adesão da turma, por estarmos no final do ano e as atividades avaliativas da disciplina estarem praticamente fechadas. Um grupo saiu da sala para pensar a apresentação e ensaiar, achei que neste momento os (as) estudantes se dispersariam pela escola. No momento em que parei para observar a sala percebi grande engajamento da turma com a proposta de atividade. Grupos com alunos que normalmente não são participativos nas aulas estavam não só dispostos a realizar a atividade, mas animados com a proposta e divertindo-se, pensando e ensaiando com os amigos (vi muitos se animando-se, rindo em conjunto). Visualizei apenas quatro alunos que não se propuseram a realizar a atividade. O primeiro grupo encenou sobre a violência contra a mulher. Ensaíram as cenas e as falas, utilizaram um cenário e pensaram até em figurantes. Utilizaram do termo 'Cair da escada', após a mulher ser agredida (achei genial!). Uma aluna interveio na cena, colocando a perspectiva da mulher denunciar.

Com algumas mudanças nos termos a serem dramatizados, os dois textos a seguir, produzidos por alunos (as) do segundo ano matutino, trazem tramas muito próximas às já apresentadas em relação ao tema violência contra a mulher.

Para este roteiro os (as) alunos (as) deram o título de *Estupro*.

Vejamos:

Num dia um homem chegou em casa bêbado e disse para sua mulher: "Vamos transar". Sua mulher, cansada depois de um dia de trabalho, disse que não queria. Porém seu marido não aceitou o que sua mulher disse e partiu para cima dela tentando convencê-la. Com medo que seu marido lhe fizesse algo contra sua vontade, ela o empurrou e disse que iria dormir. Com raiva, ele deu um tapa no seu rosto. O barulho feito acordou sua filha que, assustada, foi impedir que seu pai continuasse a bater em sua mãe. Com isso, indignada com o que estava acontecendo, a filha do casal começa a questionar seu pai que a deixa contra sua própria mãe, tentando convencer a filha que o que sua mãe estava fazendo era errado.

Este drama guarda semelhanças com o produzido pelos meninos, mas agora sob o olhar da filha. Não houve intervenção de outros (as) alunos (as) ao longo deste sociodrama. Ao final, a sala permaneceu em relativo silêncio e eu, emocionalmente tocado. Por um lado pelas histórias trazidas à tona pelos (as) alunos (as) e por outro, pela esperança de ver a força com que os alunos e as alunas eram capazes de estabelecer críticas contundentes em relação ao

comportamento autoritário de seus pais. A possibilidade de poder expor seus dramas é também uma possibilidade de se libertarem emocionalmente de seus traumas e angústias. Ver no drama alheio parte de seus próprios dramas é um exercício sociológico. As alunas e alunos puderam tornar públicas dores que talvez estivessem sendo suportadas individualmente e, com isso, perceberem seus conflitos pessoais, familiares, como algo que transcende suas vivências individuais aparecendo agora como fenômeno coletivo, histórico. Eis um dos méritos do sociodrama e da Sociologia.

Por mais importantes que sejam as explicações psicanalíticas, não teria condições aqui de desenvolver este tema. Talvez não seja preciso sair da Sociologia para vermos o quão imbricado estão os indivíduos e a sociedade. Como diz Elias (1980), a sociedade somos nós e os outros, a sociedade é fruto das relações sociais que mantemos com os outros. O que acontece na sociedade acontece também em nível psicológico e vice versa. Neste sentido, os sociodramas realizados representam as mudanças sociais porque passamos nós todos nos dias atuais, no que se refere às relações entre homens e mulheres.

Na sequência outro grupo, agora com o título *Situações de relacionamentos abusivos*. Desta vez o marido quer evitar que sua mulher trabalhe fora de casa e acaba sendo denunciado e preso. O grupo produziu o seguinte texto, encenado em sala:

Não poder trabalhar, ser obrigada a ficar com os filhos, não ter liberdade de escolha. Personagens: Homem agressor, Mulher, Filho adolescente, Vizinha e Namorado, Policial. O homem chega em casa e recebe uma notícia: sua esposa quer trabalhar fora. O homem se mostra mais uma vez agressivo e não permite que a mesma trabalhe. Nesta situação a filha adolescente tenta intervir, e o agressor sai de cena. A mulher liga para uma vizinha e esta instrui a mesma a ligar para a polícia e procurar ajuda. A vítima usa frases populares como “o amor supera tudo”, “ele vai mudar”, “só estava nervoso”. O homem chega, revoltado pela mulher estar falando ao telefone com a vizinha, que trabalha há anos fora como enfermeira. A vizinha chama a polícia.

Por fim, apresento o drama *Autoritarismo na sala de aula*, encenado apenas por meninos, cujo texto entregue a mim é o que se segue:

As cenas acontecerão na sala de aula e os personagens são os alunos e o professor. Durante a aula será discutido um tema referente a fácil liberdade de um criminoso no Brasil. O professor está explicando a matéria quando um aluno o questiona sobre a mesma. Eles começam a debater sobre o

assunto. Conforme o debate vai acontecendo, ideias contrapostas vão aparecendo e debatidas. Alunos e professores não chegam a uma ideia comum sobre o tema, não há consenso. O professor, alterado, diz que apenas suas ideias fazem sentido e manda o aluno para fora da sala. Depois, o professor pede desculpa para a sala, porém relata que pessoa alguma poderia mudar seus pensamentos e sua forma de agir.

Vale ressaltar que esta turma é vista pelo restante dos professores e até por mim mesmo como uma turma difícil de trabalhar. Este grupo em especial é formado por alunos tidos como problemas, pois apesar de produzirem as atividades comuns de sala de aula, conversam excessivamente durante as explicações. Por vezes, fico sabendo que em outras disciplinas alguns destes alunos foram retirados da sala a mando dos professores e seus pais foram acionados pela equipe pedagógica da escola e tiveram que comparecerem a mesma para darem ciência quanto ao comportamento dos filhos.

Bons de conteúdos, porém ruins em comportamento. Assim eu os definiria enquanto alunos, não fosse o fato de ter lido Dubet (2007). O caso destes alunos parece se enquadrar nos conflitos decorrentes das mudanças sociais que retiraram da escola o monopólio do saber socialmente legítimo sem que, no entanto, tenha outra instituição capaz de assegurar, aos olhos dos pais e dos alunos, um caminho de sucesso no mercado de trabalho. Isso gera a seguinte situação: alunos que, mesmo não estando dispostos a dar credibilidade à escola enquanto portadora de conhecimentos que lhe garantam sucesso no mercado de trabalho, eles se veem forçados a nela permanecer como um tipo de obrigação social pela qual devem passar para não piorar sua situação econômica e social. Ruim com a escola, pior sem ela. Assim, a escola é um fardo que devem carregar para que não sejam ainda mais penalizados no futuro, mas que, aos seus olhos, nada ou quase nada lhe servirá de fato para que alcance o que esperam alcançar no futuro.

Poderíamos abordar este sociodrama pelos olhos de quem se dedicou a estudar as juventudes, como é o caso de Dayrell (2003; 2008). A escola estaria na posição da instituição que tem grandes dificuldades em se abrir para que os (as) jovens nela possam se expressar e quando se abre, como no caso do sociodrama, inevitavelmente verá as críticas que sobre ela fazem os (as) alunos (as) quanto ao seu caráter cronicamente autoritário. Penso que, neste caso, Dubet (2007) e Dayrell (2008) podem ser vistos como complementares para que entendamos a crítica feita pelo grupo à postura do professor.

Curiosamente, o sociodrama apresentado pelos alunos não desenvolveu a temática por eles entregues. Na aula encena pelos alunos o tema da segurança pública não chegou a ser aventado. Portanto não tecerei comentários sobre as premissas contidas no texto entregue a mim. Assim, não entrarei aqui na ideia de que haveria supostamente algum tipo de liberalidade da sociedade brasileira em relação aos criminosos no país. Quanto a isso poderia apenas indicar os livros do antropólogo Luis Eduardo Soares que, ao meu ver, leigo que sou em relação ao tema, tem demonstrado a falência do nosso sistema prisional e de justiça.

No sociodrama, os alunos se limitaram a reproduzir o que sobre eles pensavam da instituição escolar como um todo. Ou seja, na cena dramatizada pelo grupo, os alunos de fato atrapalhavam a aula do professor com conversas fora do contexto de sala o que levou o professor a pedir que eles se retirassem da sala. Não houve tema para a aula encenada uma vez que o professor mal começara a aula quando pediu para que os alunos se organizassem e estes não seguiram os comandos dados pelo mestre, o que gerou desavenças entre os alunos e o professor. Este, autoritariamente, mandou os alunos para fora da sala. Não houve intervenção dos demais alunos e a cena terminou sem que fossem apresentadas alternativas para este drama.

Ao final eu comentei com a sala que eu tinha dúvidas sobre quem estava sendo autoritário na história, se o professor ou os alunos ou ambos. Uma aluna disse considerar que o professor deveria ter tentado ir ao encontro dos alunos e procurar saber por que eles se comportavam assim. Outro aluno disse considerar que eram os alunos os autoritários, uma vez que estavam atrapalhando a aula e impedindo os demais colegas de aprenderem os conteúdos de forma adequada. Penso que, para o ano que vem, quando encontrar com a turma novamente, este poderia ser um tema a ser resgatado e melhor desenvolvido com os (as) alunos (as).

3.14 Análise das experiências

O objetivo desta parte do trabalho é analisar as experiências desenvolvidas com os (as) alunos (as) do ensino médio noturno. Num primeiro momento, apresentarei os relatos produzidos durante a realização das experiências. Além disso, apresentarei também as experiências sociodramáticas que desenvolvi

com outras três turmas de ensino médio do período matutino. Na segunda parte deste capítulo volto a focar nas experiências com a turma do ensino médio noturno esboçando agora análises sobre as mesmas. Para isso, me apoiarei nos autores trabalhados em sala com os (as) alunos (as) para pensarmos a questão do autoritarismo. Por fim, apresentarei uma proposta didática para o uso do sociodrama voltado para o ensino de conteúdos de Sociologia.

Parecido como o sociodramamoreniano, que se inicia a partir de uma demanda por parte de um paciente que busca auxílio terapêutico, a aula sociodramática partiu de questões trazidas apenas em parte pelos conteúdos sociológicos da disciplina de Sociologia e por minhas escolhas, enquanto pesquisador. Foi eu, enquanto professor e pesquisador, quem propôs o tema geral, autoritarismo no Brasil e, depois de três semanas debatendo posições teóricas de Oliveira Vianna quanto à sua visão sobre a formação política do Brasil, propus a realização do sociodrama pedagógico.

Com o sociodrama, a aula se transformou num tipo de experimento social. Por meio do drama, em tom de brincadeira, a sociedade é quem estava presente nas cenas: era a cultura machista e autoritária que estavam sendo criticadas pelas alunas. Contudo, não a sociedade que está longe da vida real das mesmas. Eram cenas buscadas nas suas experiências vividas. A sociedade se concretizava neles e estava sendo modificada naquele momento pelos (as) alunos (as), ainda que simuladamente. Mas, pergunto: e se eu estivesse trabalhando com os (as) alunos (as) como faço normalmente, apenas nos níveis teóricos conceituais abstratos, a sociedade também não estaria sendo modificada simuladamente?

A aluna A1, ao modificar a cena dramática experimentou modificar as relações que compõem a sociedade dialogando com seu chefe e expondo a ele o que sentia, ou seja, ela modificou a sociedade dela, das suas relações interpessoais. Neste ponto podemos recuperar, mais uma vez, o ponto de vista de Elias (1980) para dizer que a sociedade somos nós e os outros, as relações que estabelecemos com os outros. E foi exatamente isso que A1 modificou, não abstratamente, mas ali, de corpo e mente, na frente dos colegas, como exemplo, espontaneamente, por meio do drama, alternativas estavam sendo gestadas.

Portanto, a dramatização proposta pelas alunas origina-se, sem dúvida, em um problema mais amplo do que suas experiências individuais, mas que lhes atingem com bastante intensidade conforme vimos, atingindo seus corpos e

modos de vida. A1 representou não apenas ela, mas muitas outras mulheres país afora.

Pode-se questionar como fez O4 durante a realização dramática, que na vida real ela não teria feito o que fez, pois seria mandada embora do emprego. Certamente que há grande distância entre o que se passou no sociodrama realizado pelos (as) alunos (as) em comparação com uma situação real de uma trabalhadora. Contudo, podemos contra argumentar colocando outra questão: e se a aula estivesse sendo conduzida como normalmente, em que a realidade social é questionada apenas abstratamente? Talvez A1 e as outras meninas que compuseram o drama estivessem prestando atenção na aula, mas e os outros (as) alunos (as)?

Podemos indagar se o sociodrama quase real encenado pelos (as) alunos (as) serviu como método de pesquisa. Creio que sim, senão vejamos. A mesma consciência difusa por parte dos (as) alunos (as) em relação aos seus e aos direitos das demais pessoas, apareceu também nas respostas que deram quando responderam ao questionário aplicado sobre as ideias de Vianna, como vimos. Em ambas as manifestações, os (as) alunos (as) demonstraram pouco apreço às formas de poder que lhes retiram direito. Num caso em relação às possibilidades de participarem das decisões políticas, noutro caso, no direito de existirem como mulheres sem ter que se preocupar se serão molestadas.

Neste sentido, ao colocar a realidade social como algo a ser analisado e modificado, a aula sociodramática contribuiu para desnaturalizar esta mesma realidade, para que as alunas e alunos percebessem que o social é também construído pelas ações que realizam e que, se é de um jeito hoje, pode ser de outro amanhã a depender de como vão agir os indivíduos que nela se relacionam.

O problema levantado neste trabalho é o de pensar sobre a utilização do sociodrama como meio de se trabalhar conteúdos da Sociologia Brasileira. Ao analisa-lo, penso que poderíamos considerar as experiências didáticas desenvolvidas com vistas a um dos aspectos apontados por Baumam (2009) quanto ao caráter virtual das vivências juvenis nos dias de hoje e dizer que, no sociodrama desenvolvido, o que importou foi a vida “*off-line*” e os problemas dela decorrentes para os alunos e alunas. Neste caso, talvez tenhamos que mudar, momentaneamente, a lógica contida no título deste trabalho, qual seja, a de pensar a utilização do sociodrama para desenvolver conteúdos de Sociologia Brasileira,

para pensá-lo como um objetivo em si. Aí seria a aula de Sociologia que estaria voltada para o desenvolvimento de experiências sociodramáticas. Neste caso poderíamos perguntar: as experiências desenvolvidas oferecem alternativas a alguns pontos levantados por Bauman (2009a, 2009b) quanto aos papéis que a educação deveria ter na atualidade? Ousadamente, creio que sim.

Bauman (2009a, 2009b) sugere que, na medida em que as crianças e jovens estejam profundamente mergulhados na vida “*on-line*” como estão hoje, será necessário que a educação os ensinem regras básicas de convivência, na medida em que, as crianças da vida líquida estariam desaprendendo a arte da convivência. Neste caso, o sociodrama, não só ele, mas o saber sociológico como um todo, apresentar-se-ia como uma possibilidade de resposta prática a este novo desafio de nossos tempos atuais. O sociodrama se realiza em um lugar que contém coisas e principalmente pessoas reais, refere-se ao mundo e é a ele que seus resultados se direcionam. Os exemplos de Moreno (1975) e de Ramos (1949) assim o atestam.

Ao discutir as possíveis funções que a educação num mundo líquido-moderno teria, no qual as pessoas não falariam a mesma língua e nem compartilhariam a mesma memória e história, seja em seus ambientes de trabalho, na rua, na vizinhança, etc. Bauman (2009) nos diz que:

O “capacitamento” exige a construção e reconstrução de vínculos interpessoais, a vontade e a habilidade de se engajar com outras pessoas num esforço contínuo para transformar a convivência humana num ambiente hospitaleiro e amigável para a cooperação mutuamente enriquecedora de homens e mulheres que lutam pela autoestima, pelo desenvolvimento de seu potencial e pelo uso adequado de suas habilidades. Em suma, um dos objetivos decisivos da educação ao longo da vida com vistas ao “capacitamento” é a reconstrução do espaço público, hoje em dia cada vez mais deserto, onde homens e mulheres possam engajar-se numa tradução contínua dos interesses individuais e comuns, privados e comunais, direitos e deveres (BAUMAN, 2009, p.162).

No Brasil, onde o projeto da modernidade sólida não se estabeleceu por completo, pelo menos nos seus pontos positivos, ainda que mais recentemente, desde 1988 tenha sido recoberto por um manto institucional característico da era moderna sólida, teríamos que acrescentar como justificativa para o uso do sociodrama como método de ensino voltado para as convivências sociais até mesmo os pontos da vida “*off-line*” que, ao longo da história do país, não encontraram ambiente propício para desenvolverem-se.

Num país que manteve sempre uma parte de seu povo na posição de subalternidade, construído por “moinhos de gastar gente” (RIBEIRO, 1995.p.106), no interior das casas grandes, capaz de forjar uma “ralé brasileira” que, originalmente escrava, apresenta-se com poucas modificações nos dias atuais. Definitivamente não se desenvolveu o mínimo do que podemos chamar de modernidade sólida, como podem demonstrar, segundo meu ponto de vista, os índices de violência contra a mulher ou contra os pobres no país, por exemplo.

O sociodrama, como vimos, possibilitou a explicitação de uma situação de conflito cujo eixo foi a questão do autoritarismo que se estendeu para as questões de gênero e os padrões sociais a eles relacionados além da questão dos mandos no ambiente de trabalho. A resolução deste conflito dependerá, na vida real, de uma adaptação dos meninos a uma nova configuração social em que meninas são chamadas a assumirem as direções de suas vidas, portanto, dependerá de uma mudança cultural por parte dos meninos. Por parte das meninas, a reprodução de uma postura de não aceitação da violência. A adaptação dos meninos e a reprodução de novas posturas das meninas aparecem aqui como resultantes últimas das experiências sociodramáticas desenvolvidas, mas que, do ponto vista social e cultural, representa uma grande mudança social. Fazer os meninos respeitarem as meninas é fazê-los respeitar a existência do outro, do seu diferente não como alguém desprovido de vontades e dores, como um objeto cuja posse lhe pertence, alguma coisa que se possa ofender, típicas de posturas autoritárias, mas, ao contrário, é desenvolver a empatia em relação aos outros, é desenvolver o espírito de igualdade e o entendimento de que os Direitos Humanos são universais. Se a educação em Bauman (2009) ultrapassa os tempos de escola, alongando-se por toda a vida, ele, no entanto, não exclui a escola da vida dos (as) jovens, ainda que a veja despreparada para os desafios atuais.

Para os jovens alunos meninos e alunas meninas, a experiência aponta para potencialidades e pode vir a contribuir para mudanças sociais em relação aos modelos culturais tradicionais pelos motivos citados acima. Neste quesito, as experiências sociodramáticas desenvolvidas em sala apresenta semelhança em comparação à intencionalidade transformadora de Soriano (2001) e também presente no teatro espontâneo de Augusto Boal. Como vimos, ambos utilizam as experiências sociodramáticas para provocar modificações nas relações sociais existentes e que são geradoras de conflitos. Enquanto para os meninos a

aula dramática pôde ser um meio de pesquisa, ainda que não estivessem pesquisando nada, ao revelar a eles o que as meninas sentem e pensam quanto aos abusos que sofrem; para as meninas a experiência aproximou-se do Teatro do Oprimido de Boal, ao oferecer-lhes oportunidades novas.

Semelhante ao Teatro do Oprimido, as experiências desenvolvidas com os (as) alunos (as) do ensino médio também dispunham de dispositivos para que a história dramática fosse alterada. As cenas dramatizadas poderiam ser, e foram realmente, modificadas pelos (as) alunos (as). Enquanto técnica social, ela pode servir para criar condições para a adaptação dos indivíduos a certas condições sociais e históricas no caso dos meninos, além de possibilitar aberturas para novas posturas, como no caso das meninas.

Todavia, em que pese o sociodrama ter se mostrado um método sofisticado de ensino que demonstra potencial para o desenvolvimento de reflexões sobre a realidade aproximando os (as) alunos (as) dos saberes sociológicos e a coerência que isso mantém com que se busca aqui através do ensino de Sociologia, ou seja, despertar nos jovens maior consciência social, ou melhor, autoconsciência social (ELIAS, 1980) chamando-os a perceberem suas múltiplas dimensões (CHARLOT 2000; DAYRELL, 2007). Bauman (2010) diz assim sobre a Sociologia:

Desse ponto de vista, podemos dizer que a sociologia se distingue por observar as ações humanas como elementos de figurações mais amplas; ou seja, de uma montagem não aleatória de atores reunidos em rede de dependência mútua (dependência considerada o estado no qual a probabilidade de que a ação seja empreendida e as chances de seu sucesso se alterem em função do que sejam os atores, do que façam ou possam fazer) (BAUMAN, 2010, p.16-17).

Esta passagem está muito próxima da posição de Elias (1980) segundo a qual a Sociologia mostra aos indivíduos seu lugar no mundo social. Acredito que o sociodrama desenvolvido conseguiu, como vimos, possibilitar aos (às) jovens alunos (as) pensarem-se a si mesmos enquanto sujeitos que se relacionam uns com outros. Todavia, a passagem abaixo, presente no mesmo texto de Bauman (2010), parece servir ainda melhor para pensarmos o tipo de reflexão sociológica que este trabalho suscita, ou melhor, o sociodrama suscitou. Vejamos:

Atores individuais tornam-se objeto das observações de estudos sociológicos à medida que são considerados participantes de uma rede de interdependência. Por isso, e porque, não importando o que façamos,

somos dependentes dos outros, poderíamos dizer que a questão central da sociologia é: como os tipos de relações sociais e de sociedades em que vivemos têm a ver com as imagens que formamos uns dos outros, de nós mesmos e de nosso conhecimento, nossas ações e suas consequências? (BAUMAN, 2010, p. 17).

Teria havido algo disso durante as aulas de Sociologia experimentada sociodramaticamente? Creio que sim. Penso, por exemplo, no caso dos meninos da sala que, supondo que sejam portadores das conservas culturais machistas e tenham se sentido constrangidos para exporem suas verdadeiras posições sobre o tema, vendo-se colocados, enquanto homens, como agressores pelas colegas alunas da sala. O que disseram as meninas e demonstraram em suas encenações era diretamente relacionado ao que os meninos poderiam ser, caso fossem realmente, agressores em potencial. Houve um enquadramento significativo do comportamento masculino feito pelas meninas. Não era o professor falando como eles deveriam se comportar, eram as próprias colegas dizendo como se sentiam diante das agressões.

Neste ponto, podemos citar Maria da Penha Nery em um artigo de 2006 escrito em coautoria com Liana Fortunato Costa e Maria Inês Gandolfo Conceição. As autoras buscaram ressaltar a utilização do sociodrama como um tipo de pesquisa social ativa. Deste artigo retiro um trecho que parece muito apropriado para entendermos o que se passa durante um processo sociodramático e que, segundo meu ponto de vista, se passou com os alunos em sala. A definição que dão para o sociodrama me parece muito próxima do que nós, professores de Sociologia, almejamos quando vamos para a sala de aula. Vejamos o trecho das autoras quando dialogam com Franco (2005) :

A pesquisa-ação tem suas origens após a Segunda Guerra Mundial com os trabalhos de Kurt Lewin que se pautavam em valores como a construção de relações democráticas; a participação dos sujeitos; o reconhecimento de direitos individuais, culturais e étnicos das minorias; a tolerância a opiniões divergentes; a consideração de que os sujeitos mudam mais facilmente quando influenciados por decisões grupais (Franco, 2005). O Sociodrama é, pois, uma metodologia de pesquisa ativa e traz, portanto, as significações presentes nas relações, o discurso compartilhado, e um processo dialógico com intensa troca de conteúdos psíquicos, atitudinais e comportamentais entre as pessoas, no propósito conjunto de solucionar determinados conflitos. (NERY; COSTA; GANDOLFO, 2006. p.3).

Muitos destes objetivos que as autoras atribuem para a pesquisa ação (e entendendo o sociodrama como um tipo de pesquisa ação) estão presentes na intencionalidade política não só do ensino de Sociologia, como são valores

requisitados pela educação para os Direitos Humanos. É preciosa a definição acima dada pelas autoras quanto ao que pode ser alcançado através do uso da técnica sociodramática em sala de aula. Pelo que foi até aqui analisado, creio que, em alguma medida, as experiências sociodramáticas realizadas com os (as) alunos (as) do ensino médio foram capazes de cumprir alguns destes pontos.

Relembro agora a resposta de O5 quando perguntado sobre o que ele teria aprendido com a realização do sociodrama e ele diz que serviu para “não cometermos o mesmo erro”, se pode comparar com a seguinte passagem de Bauman:

Ele (*o conhecimento sociológico*) torna flexível aquilo que pode ter sido a fixidez opressiva das relações sociais e, ao fazer isso, abre um mundo de possibilidades. A arte de pensar sociologicamente consiste em ampliar o alcance e a efetividade prática da liberdade. Quanto mais disso aprender, mais o indivíduo será flexível diante da opressão e do controle, e portanto menos sujeito a manipulação. É provável que ele também se torne mais efetivo como ator social, uma vez que passa a ver conexões entre suas ações e as condições sociais, assim como a possibilidade de transformação daquelas coisas que, por sua fixidez, se dizem imutáveis, mas estão abertas à transformação. (BAUMAN, 2010, p. 26, grifo nosso).

Se bem que, pela minha experiência de sala de aula, seja possível que se chegue a pontos de reflexões com os (as) alunos (as) próximos do que pretende Bauman a respeito do saber sociológico fazendo uso de outros métodos de ensino, tais como uma leitura, um vídeo, uma aula expositiva. Assim, o método sociodramático tem potencial para fazer a reflexão sociológica alcançar um número maior de alunos (as). Se pensarmos no caso específico de A3, A4 e A6, por exemplo, que ao longo das aulas de leituras dos trechos de Vianna mantiveram-se distantes dos debates produzidos em sala tendo sido as alunas que menos responderam ao questionário escrito, mas que, ao final, queriam ter tido a oportunidade de mostrar o que pensavam criando elas próprias um sociodrama, poderemos constatar, ao menos para este caso, que o sociodrama enquanto método de ensino aparece como potencial maior para atrair a atenção dos (as) jovens para as aulas.

O caso do aluno O5 também parece se encaixar nesta perspectiva. Como vimos, na aula seguinte à realização do sociodrama, apliquei um questionário para que os (as) estudantes pudessem dizer o que sentiram quando da realização do sociodrama. O jovem aluno O5 respondeu, como vimos, que o sociodrama serviu

para que eles (os meninos da sala) não repetissem atos de machismo com as meninas. Ou seja, segundo O5 o sociodrama permitiu a ele abandonar a posição automática, do agir como os outros agem, para tomar uma postura diferente diante de uma dada situação. Mesmo que eu possa estar tomado neste momento por uma certa euforia quanto a utilização do sociodrama, é inegável o potencial que ele pode vir a ter sendo feito com maior acuidade do que fora feito por mim nos casos aqui analisados.

Voltando ao trecho citado acima, Bauman acredita que a reflexão sociológica pode ser libertadora uma vez que levaria os indivíduos a perceberem os grilhões que os prendem. Acredito que o sociodrama, enquanto método de ensino de Sociologia, tenha conseguido se aproximar de ser libertador para os (as) alunos (as). Imaginem que alguns (umas) dos (as) alunos (as) que participaram da experiência tenha vontade de não reproduzir os mesmos comportamentos que foram encenados (O5 poderia ser um destes). Neste caso, podemos supor que o sociodrama teria funcionado como um catalisador para uma nova postura social. Imaginem agora para uma das alunas que passe por situações próximas das que foram encenadas, mas que tenha dificuldade de mudar suas atitudes por razões variadas. Neste caso, o sociodrama encenado poderia servir como inspiração, como um tipo de modelo ou exemplo a ser seguido.

Continuando nosso exercício imaginativo, imaginemos agora o impacto do sociodrama nos alunos que acreditam que as mulheres de fato lhes são inferiores e pelo simples fato de ser mulher lhes devem obediência. Podemos supor que estes garotos ficariam deveras constrangidos a manter uma relação abusiva, como um ladrão que rouba, ele até pode bater, mas já não com a mesma consciência tranquila de seu ato. Ele saberá que não é isso que as mulheres esperam dele.

Portanto, acredito, com base nas experiências aqui relatadas, que o sociodrama tem potencial para atingir um número maior de alunos (as) para as reflexões que a Sociologia propõe. No entanto, apesar disso, poderíamos afirmar que, até aqui, por mais impactante que seja participar de uma experiência sociodramática e por mais que se possa destacar sua importância para as relações imediatas nas quais os (as) jovens se veem envolvidos em suas redes de interdependências, o que se faz num sociodramático poderia não passar de um treinamento para respostas práticas sem que se ofereça aos (às) jovens um sentido

histórico para que ele (a) possa se pensar no interior do movimento maior que dá sentido mais amplo às suas ações.

Em outras palavras e usando nossa experiência como exemplo, por mais que os meninos e meninas entendam que devam se respeitar mutuamente, é necessário que compreendam suas ações como parte de um movimento histórico mais amplo, em que suas ações estão inseridas sem a qual seu comportamento não passaria de uma forma atualizada de se comportar em um dado período. Assim, é necessário, por exemplo, que os meninos entendam que ao romperem com as conservas culturais, ou seja, com o machismo, eles estão, no fundo, atuando no sentido de modificar não apenas suas histórias individuais, mas todo o conjunto complexo da história cultural da sociedade em que vivem. Eles têm que ter consciência de que, ao não baterem em uma mulher, eles estão construindo uma nova história, com “H” maiúsculo, como se dizia antigamente. Sem que a disciplina de Sociologia proporcione a eles esta perspectiva, apenas em parte ele terá se apropriado dos conhecimentos necessários para ganhar autonomia em suas ações.

Norbert Elias (1980), Charles Wright Mills (1980), Anthony Giddens (2010), Zigmunt Bauman (2010) e antes deles Augusto Comte (1798–1857), Karl Marx (1818–1883), Émile Durkheim (1858–1917), Max Weber (1864–1920), Antonio Gramsci (1891-1937), Theodor Adorno (1903–1969), apenas para ficarmos em alguns dos sociólogos com os quais estou, aqui neste trabalho, me apoiando direta ou indiretamente, concordariam que uma das especificidades da reflexão sociológica é compreender os aspectos mais gerais da vida humana (na verdade, são eles quem sistematizaram a visão sociológica da realidade segundo a perspectiva aqui adotada). Todos eles, mas cada um a seu modo, estão de acordo que a reflexão sociológica deve caminhar no sentido de perceber as estruturas e configurações sociais, econômicas, políticas e culturais que envolvem os comportamentos individuais e para os quais, na maioria das vezes, estes próprios indivíduos não tem consciência ou as tem de forma limitada.

Giddens, em *O que fazem os sociólogos?* (2010)³⁹, demonstra com clareza esta característica até certo ponto contraditória que envolve a condição social das pessoas nas sociedades atuais, mas que nem sempre é notada pelas

³⁹ Texto este traduzido para o português na tese de doutoramento de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva intitulada *Realidade e redes: dilemas metodológicos de Anthony Giddens*, Universidade de São Paulo, 2010..

próprias. Giddens diz que as pessoas, de forma geral, apesar de saberem sempre, em alguma medida, o que estão fazendo, nem sempre tem consciência plena disto. O autor nos oferece como exemplo o ato trivial e corriqueiro em nossa sociedade de assinar um cheque e nos mostra como é verdadeira a sentença segundo a qual as pessoas, apesar de saber o que fazem, não sabem tudo sobre suas ações:

Uma das coisas distintas sobre os seres humanos, que nos separa dos animais, é que normalmente nós sabemos o que estamos fazendo em nossas atividades, e por que as estamos fazendo. Quer dizer, seres humanos são atores portadores de conceitos, cujos conceitos constitui parcialmente o que estão fazendo, não contingentemente, mas como elemento inerente daquilo que eles estão fazendo. Além disso, os atores humanos têm razões para suas ações, ações que constantemente caracterizam o fluxo de suas ações (GIDDENS, 1986 apud SILVA, 2010, p. 137-138).

Porém:

Todos nós sabemos o que é assinar um cheque, mas isso não quer dizer que sabemos tudo o que há pra saber sobre isso. Um cheque seria válido se eu o escrevesse atrás de um bilhete de ônibus, em vez do papel impresso que o banco tão gentilmente fornece tão atenciosamente? Boa parte do conhecimento que temos sobre as convenções que definem nossas ações é não apenas contextual, mas sim basicamente prático e de caráter *ad hoc*. Para ter uma conta no banco, e sacar cheques nela, não precisamos ter um entendimento elaborado sobre o sistema bancário. E nem todo mundo seria capaz de colocar em palavras o que é um “cheque” ou uma “conta”, se perguntássemos (GIDDENS, 1986 apud SILVA, 2010, p. 142).

Charles Wright Mills, em *A imaginação sociológica* (1980), diz o seguinte:

O indivíduo só pode compreender sua própria história experiência e avaliar seu próprio destino localizando-se dentro de seu período; só pode conhecer suas possibilidades na vida tornando-se cômico das possibilidades de todas as outras pessoas nas mesmas condições que ele (MILLS, 1980, p. 12).

Elias em *Introdução à sociologia* (1980) nos alerta que se é legítima e necessária a perspectiva sociológica enquanto paradigma epistemológico isto não significa, porém, que a sociedade, no nível ontológico, possa ser vista como uma coisa que está fora dos indivíduos, ou seja, a existência das relações sociais que dão concretude ao devir coletivo de uma sociedade, em última instância, não se descola das intenções e ações individuais. Esta perspectiva é muito valiosa para os

professores que lidam com as matérias primas da vida social e que são, na verdade, os únicos para quem a Sociologia deve fazer sentido, ou seja, as pessoas todas que, no caso da educação, são os (as) jovens alunos e alunas. Assim Elias nos diz:

Olhando mais de perto o assim chamado “meio ambiente” da criança vemos que ele consiste primariamente noutros seres humanos, pai, mãe, irmãos e irmãs. Aquilo que conceituamos como sendo a “família” não seria de todo uma família se não tivessem os filhos. A sociedade que é muitas vezes colocada em oposição aos indivíduos é inteiramente formada por indivíduos, sendo nós próprios um ser entre outros. No entanto, os instrumentos convencionais com que pensamos e falamos são geralmente como se tudo aquilo que experienciássemos como externo aos indivíduos fosse uma coisa, um “objeto” e, pior ainda, um objeto estático. Conceitos como “família” ou “escola” referem-se essencialmente a grupos de pessoas interdependentes, a configurações específicas que as pessoas formam umas com as outras. Mas a nossa maneira tradicional de formar estes conceitos faz com que esses grupos formados por seres humanos apareçam como bocados de matéria-objeto, tais como as rochas, as árvores e as casas. [...] No modelo de senso comum que hoje domina a nossa própria experiência ou a dos outros, a relação com a sociedade é ingenuamente egocêntrica. [...] o modo típico e preponderante de conceituar esses grupos sociais e a autopercepção que expressam. [...] nos mostra a pessoa individual, o ego particular, rodeado de estruturas sociais (ELIAS, 1980, p. 13-15).

Mas qual seria, para Elias, o modelo teórico que deveríamos então dispor para pensarmos os aspectos mais amplos da vida social? O autor acrescenta, na sequência do seu raciocínio o seguinte:

[...] estas concepções tradicionais serão substituídas por uma visão mais realista das pessoas que, através de suas disposições e inclinações básicas são orientadas umas para as outras e unidas umas às outras das diferentes maneiras. Estas pessoas constituem teias de interdependências ou configurações de muitos tipos, tais como família, escola, cidades, extratos sociais ou estados. Cada uma destas pessoas constitui um ego ou uma pessoa, como muitas vezes se diz numa linguagem reificante. Entre essas pessoas colocamo-nos nós próprios (ELIAS, 1980, p. 15-16).

Poderíamos ser levados a pensar, então, que a sociedade faz o indivíduo e o indivíduo faz a sociedade e estaríamos, assim, enrolados num circuito tautológico. Porém, Elias desfaz o nó inserindo a noção histórica de desenvolvimento social. Retomamos aqui a ideia de Mills (1980) quando afirma que as ações humanas ganham sentido apenas quando colocadas em relação ao processo histórico de que descendem. Neste particular, Elias não tem dúvida que o avanço do conhecimento é um dos fatores decisivos de renovação das formas culturais históricas. Para Elias (1980), antigamente as pessoas acreditavam que a

terra era plana, mas com o avanço da Ciência, novas concepções sobre a natureza sobrepuseram as antigas e hoje, de maneira geral, pensar a terra tal qual ela é, ou seja, redonda, tornou-se senso comum. Assim, a Sociologia teria a função de desconstruir as noções tradicionais de sociedade e de indivíduo para que as pessoas pudessem ter uma visão mais realista de suas próprias condições sociais.

Destas reflexões chegamos ao ponto de entender que pensarsociologicamente é pensar nosso lugar social e desenvolver uma forma de autoconsciência social. Assim, questões tais como, por que pensamos e agimos como agimos e não de outra forma? De onde nos vem as ideias com as quais pensamos o mundo e que nos são, ao menos inicialmente, externas? Segundo entendemos, só é possível explicar questões como estas fazendo uso das noções de história. As ideias possuem uma história que não é a mesma em todas as sociedades, ou seja, cada sociedade desenvolve noções próprias sobre as coisas do mundo, sobre quem são e qual o sentido de suas ações que se concretizam nas formas particulares que cada indivíduo se vê no mundo. Interessa, pois, entender o processo histórico pelo qual a sociedade chegou a ser o que é para entendermos melhor o que nós próprios somos nesse processo.

É por isso que usamos, neste trabalho, como leitura inicial com os alunos, obras que nos ajudam a entender melhor nosso passado. O autoritarismo e a violência que se reproduz hoje no país não começaram hoje. Eles encontram respaldo e se reproduzem também enquanto conservas culturais de um modo de ser coletivo que se forma ao longo do tempo de um povo. Giddens (2010) assim expõe como vê a questão

Quando, em vez de atores individuais em ações isoladas, toma figurações (redes de dependência) como ponto de partida de suas pesquisas, a sociologia demonstra que a metáfora comum do indivíduo dotado de motivação como chave da compreensão do mundo humano - incluindo nossos próprios pensamentos e ações, minuciosamente pessoais e privados - não é caminho apropriado para nos entender e aos outros. Pensar sociologicamente é *dar sentido* à condição humana por meio de uma análise das numerosas teias de interdependência humana – aquelas mais áruas realidades a que nos referimos para explicar nossos motivos e os efeitos de suas ativações (BAUMAN, 2010, p 23-24).

Para nosso trabalho, isso significa que para os (as) alunos (as) não basta que a Sociologia, enquanto disciplina escolar, lhes mostre suas ações e as dos outros inseridas nas instâncias imediatas que eles(as) reconhece como seu mundo. Assim, precisamos percorrer agora o sentido inverso do que fizemos com os

(as) alunos (as) a fim de justificar as escolhas dos autores do pensamento social brasileiro que aqui foram trabalhados. Se com os (as) alunos (as) partimos da leitura histórica da sociedade brasileira para conectar o autoritarismo presente em suas relações interpessoais, como no trabalho, na família, na escola e nas relações raciais, agora temos que retornar ao nível das explicações históricas para respondermos por que escolhemos Oliveira Vianna e Sérgio Buarque como os autores que nos ajudam a pensar as origens dos autoritarismos. Por que estes e não outros autores? Como os (as) alunos (as) dialogaram com e interpretaram as ideias de Vianna e Holanda segundo suas vivências?

O primeiro ponto a ser considerado é que eu, enquanto professor, necessitava e necessito ainda estudar mais sobre o pensamento social brasileiro a fim de potencializar minhas aulas. Assim, o interesse em trazer o pensamento social brasileiro para a sala de aula tem por objetivo promover debates com os (as) alunos (as) sobre o país de forma que as diferentes visões teóricas tornem-se acessíveis aos (às) estudantes. Estes (as), por sua vez, saibam ouvir e aprender com os (as) colegas e certamente saber mais sobre os pensadores brasileiros. Então havia o meu interesse em conhecer melhor o pensamento social brasileiro para entender mais sobre a sociedade brasileira, e, assim, oferecer mais aos (às) alunos (as).

Minhas experiências de ensino com os (as) alunos (as) do ensino médio, especialmente quando trabalho com Gilberto Freyre, Florestan Fernandes, Roberto Damatta e Sérgio Buarque, deixam-me com a impressão de que os (as) estudantes envolvem-se com os debates e compreendem melhor os conteúdos. Ou seja, estes autores ou a forma como os apresento aos (às) alunos (as) geram maior autoconhecimento social neles (as). Sinto que os pensamentos sociais brasileiros são sempre muito significativos, pois promovem aprendizagens significativas, deveras. Não importa aqui se isso ocorre por um empenho maior de minha parte quando trabalho estes autores, o que seria percebido pelos (as) alunos (as) que se interessariam mais pela aula, ou se são os (as) alunos (as) que se identificam mais com as ideias trabalhadas em sala, ou melhor, as ideias dos autores brasileiros responderiam melhor as dúvidas e conflitos vivenciados pelos alunos e alunas. Tendo a ficar com a segunda opção, mas o que é importante aqui, segundo entendo esse problema, é que há uma potencialidade pedagógica que eu queria explorar melhor em minhas aulas.

Não teria condições de desenvolver aqui todo debate desenvolvido desde há muito tempo entre a capacidade heurística que as teorias produzidas em outras terras teriam ou não para que fossem utilizadas para explicar a nossa história particular enquanto sociedade. De certa forma, essa questão parece estar presente direta ou indiretamente em todos os pensadores sociais brasileiros. Para isso teríamos que reconstituir nossa história das ideias nos centros originários do pensamento social e no Brasil. Este tipo de comparação e análise é sempre possível e importante, faz parte do próprio desenvolvimento das ideias. Não se pode pensar o Brasil descolado da história da civilização ocidental, bem como não se pode reduzir sua dinâmica histórica a dos países que se modernizaram antes.

Os autores aqui selecionados, Vianna e Holanda, apresentam posições interessantes sobre este tema que podem contribuir com este debate. Inclusive, neste particular talvez tenderíamos a ficar ao lado de Vianna pois ele parece enfatizar mais as singularidades nacionais enquanto Holanda parece preferir ler o país mais como uma extensão particular do desenvolvimento ocidental. No entanto, tenderíamos a ficar ao lado de Holanda quanto aos ideais a serem alcançados pela sociedade brasileira para que fosse possível uma sociedade mais justa, democrática e participativa.

A complexidade desta questão foge do alcance deste trabalho, ainda que seja fundamental para ele. Vejamos o caso de Guerreiro Ramos, cujas experiências sociodramáticas desenvolvidas por ele nos servem de inspiração neste trabalho. Ninguém pode questionar de se tratar de um autor que lutou para que fossem desenvolvidas teorias nacionais para os problemas do Brasil e que certas análises sociais produzidas com conceitos transplantados seriam uma atitude anticientífica. No entanto, o sociodrama que ele desenvolveu foi todo ancorado nas experiências de Jacob Moreno que, apesar de manter vínculos com Brasil, era um autor estrangeiro. Não podemos esquecer que as Ciências Sociais não surgiram em terras brasileiras e que o Brasil esteve na condição de colônia até 1822, ou seja, 300 anos aproximadamente. Isso significa, ainda hoje, a maior parte de nossa história enquanto sociedade.

Como vimos pelos trechos selecionados para os debates com os (as) alunos (as), Vianna foi crítico das posições políticas cujos modelos teóricos se baseavam exclusivamente pelos modelos externos, tais como o liberalismo. Havia um contexto externo que levava muitos países a optarem por modelos autoritários,

vivia-se na Europa o entre guerras, o choque de extremos, como diria Hobsbawm (1995). No entanto, segundo Vianna, as justificativas para um governo forte, para um poder central no Brasil, como vimos, estavam dadas pelas características históricas de formação do país.

Para Vianna, o que era verdadeiramente antidemocrático era nossa formação socioeconômica baseada no espírito de clã que relegava o poder político aos proprietários de terras que outra coisa não fizeram senão moldar as engenharias políticas aos seus interesses privados ou as distorciam. Com isso, ao longo da sua evolução histórica, o país fora dominado pelos interesses privados em detrimento de um espírito unitário de nação que seria capaz de levar ao surgimento de um espírito cívico no país. Aliado a isso, as teorias eugênicas em seu pensamento, ainda que tenham diminuído ao longo do tempo em suas formulações teóricas (SILVA, 2008; REZENDE, 2015), nas obras aqui selecionadas estão fortemente presentes, ou seja, a noção que Vianna constrói sobre a formação étnica do povo brasileiro é claramente, para os dias atuais, uma visão racista.

Silva (2008), ao criticar as interpretações sobre Vianna que colocavam o autor situado numa espécie de autoritarismo instrumental, ou seja, interpretações que buscavam analisar Vianna como se este fora, no fundo, um democrata e que o autoritarismo em seu pensamento seria instrumental, qual seria necessário até que fossem criadas as condições para sua superação, diz:

[...] realizaremos um diálogo crítico com uma influente linha de interpretação do pensamento político de Oliveira Vianna, a qual tem sido desposada por inúmeros analistas do pensamento social e político brasileiro (SANTOS, 1978; MORAES, 1986 e 1993; PAIM, 1987 e BASTOS, 1993⁴⁰). Trata-se da interpretação que apresenta como um tipo de “autoritarismo instrumental” a especificidade da concepção de Estado, que organiza o pensamento político de nosso autor. Ou seja, as instituições do Estado autoritário, elaboradas e justificadas em diferentes momentos de sua obra, são compreendidas como “meios” (ou meros “instrumentos”) para a realização de determinados fins; mais ainda: tais instrumentos teriam caráter transitório, devendo ser abandonados após a plena realização dos fins almejados (SILVA, 2008, p. 3).

Segundo Silva (2008), as interpretações que dão conta de definir o pensamento de Vianna como sendo de um autoritarismo instrumental apoiam-se, com certa razão, nas próprias análises de Vianna sobre a formação social nacional.

⁴⁰ Destes autores citados por Ricardo Silva (2008) o único que conheci foi Paim (1999).

Silva (2008) sintetiza as críticas de Vianna, já demonstradas ao longo das aulas com os (as) alunos (as), sobre a formação histórica do país, quais sejam, a pouca cultura do povo e das elites, a prevalência dos interesses regionais em detrimento dos interesses nacionais e a artificialidade do aparato institucional liberal, como podendo ser vista como uma crítica ácida e lúcida dos descompassos entre o país real e o país legal.

O autor adverte, no entanto, que a força explicativa das análises de Vianna sobre nosso passado e as heranças que carregamos dele não deve ser entendida como um projeto que visava estabelecer a democracia. Ao contrário, Vianna estaria fortemente influenciado pelas ideias fascistas presentes em seu pensamento. Assim, em que pese a capacidade de entendimento de Vianna sobre nossas raízes históricas, Silva (2008) diz ser necessário que se faça uma separação entre o Vianna analista e o Vianna ideológico, ou seja, as análises que o autor realizou sobre o país e os seus ideias de organização político social, as quais foram trabalhadas com os (as) alunos (as).

Segundo Silva (2008), a ideia de instrumentalidade em Vianna faria sentido caso a ideia de estado liberal estivesse relacionada apenas a um tipo de liberalismo que levasse em conta apenas os aspectos econômicos da vida social. O autor cita o pensamento de Friedrich Hayek (1899-1992) para fundamentar este tipo de liberalismo em que bastaria a liberdade econômica, no qual a democracia seria apenas um meio e não um fim em si mesmo. Além disso, segundo Silva, a admiração que Vianna diz ter em relação à “opinião inglesa” não é suficiente para que se possa inferir que haveria uma teleologia em seu pensamento que desembocaria numa democracia como modelo ideal para assumir o Estado brasileiro.

Inclusive, Ângela de Castro Gomes (2005) já apontava para a problemática que em Vianna adquire o uso do termo democracia. Na intrincada relação entre o Vianna acadêmico e o homem de ação política, que esteve muito próximo das experiências de governo Vargas (1930–1945, 1950–1954), o uso do termo democracia foi possível devido aos avanços que este período representou ante um passado que absolutamente relegou aos trabalhadores as piores condições. Diante dos avanços modernizantes dos governos Vargas nas áreas sociais, ficava autorizado aos ideólogos do governo, incluindo Vianna, a utilização da palavra

democracia no sentido de que ao povo estava sendo reconhecida a existência enquanto trabalhadores.

Assim, conclui Silva (2008), após analisar as propostas teóricas e práticas de Vianna para a organização das tomadas de decisões políticas na sociedade brasileira, os conselhos corporativos como órgãos consultivos, mas submissos ao veto do executivo:

Enfim, parece-nos bastante difícil sustentar a conclusão de que a democracialiberal consista no verdadeiro valor último para o qual tende o pensamento político de Oliveira Vianna. Aceitar essa flagrante contradição em termos, que é a noção de “democracia autoritária”, substancializada de modo quase exemplar na Constituição de 1937, provavelmente não nos levaria além das inúmeras limitações reinantes nos modelos da democracia liberal. É valiosa a lição da teoria democrática contemporânea de que a democracia procedimental não conduz, por si só, à realização de uma democracia substantiva. Contudo, também parece claro que, sem a existência de uma institucionalidade que assegure um mínimo de procedimentos democráticos, o que resta é o Estado autoritário, na melhor das hipóteses paternalista, na pior, tirânico (SILVA, 2008, p. 29-30).

Considerando os trechos de Vianna lidos em sala e estas interpretações acerca de sua obra, analisaremos de que forma os (as) alunos (as) atribuíram sentido aos trechos lidos em sala. Vianna é um dos autores clássicos do pensamento social brasileiro (SILVA, 2008) e uma referência na questão sobre pensar uma política e um Estado para nossa sociedade. Bastante debatido no meio acadêmico é, no entanto, desconhecido das pessoas em geral. Então, como disse na introdução, um dos problemas levantados por esta pesquisa era o de compreender a atribuição de sentido dado pelos (as) alunos (as) acerca das ideias de Vianna. Como reagiriam diante de uma teoria coesa, coerente, mas que os (as) colocassem numa posição de inferioridade diante das outras classes sociais?

Confesso que eu mesmo conhecia Vianna apenas através de citações. Nunca havia lido diretamente nenhum dos seus textos. Isso era algo que queria buscar ao desenvolver esta pesquisa, ou seja, ter maior aprofundamento teórico no que diz respeito ao pensamento social brasileiro, especialmente dentro da corrente autoritária. Sabia que existia um pensamento social brasileiro de matriz autoritária. Queria trazê-la pra sala de aula, debatê-la com os (as) alunos (as), levar até eles (as) este tipo de posição política e ao mesmo tempo conhecê-la melhor. Contudo, o que interessa aqui são os (as) alunos (as) e suas interpretações. Eu já

havia trabalhado em sala sobre racismos com ideias de autores eugenistas, como Arthur de Gobineau (1816–1882) e Cesare Lombroso (1835–1909).

Entretanto, não havia ainda levado o pensamento autoritário para a sala. Normalmente tenho trabalhado no sentido de promover aulas e debates em torno dos conceitos de cidadania e de democracia, mostrar seus caminhos, desafios e o quanto teríamos avançado ou não para que tornem-se realidade cada vez maior no país. Desta vez, no entanto, queria fazer diferente, começar pelo lado oposto, ou seja, queria apresentar a negação da cidadania e da democracia e a defesa do autoritarismo. Agora, adentrando o terreno do autoritarismo teórico brasileiro, vejo que Vianna não é o único e nem o primeiro, mas é sem dúvida um dos destaques desta corrente, talvez seu expoente maior. Então, como reagiriam os (as) alunos(as) num debate com estas ideias?

Como vimos, em contato com as ideias de Vianna, nas condições descritas anteriormente, a maioria dos (as) alunos (as) reagiu de maneira a rechaçar as ideias autoritárias do autor. Se tomarmos como exemplo as falas de alguns (algumas) alunos (as) durante as leituras e os debates em sala, as respostas por escrito que deram ao questionário e a própria montagem dos sociodramas, veremos que, em sua maioria, os alunos rechaçam as ideias do autor, abordadas na questão cinco, sendo: para Oliveira Vianna, como vimos, a sociedade brasileira foi se constituindo a partir do poder local dos proprietários de terra que colocavam seus interesses pessoais a cima dos interesses do país. Você concorda com Vianna quando ele diz que apenas um presidente com poderes autoritários seria capaz de colocar os interesses do país acima dos interesses particulares? Veja que a pergunta oferece oportunidade para que os (as) alunos (as) seguissem a linha de pensamento do autor, pois coloca o que podemos considerar ser o ponto forte do autor, ou seja, mostra de onde ele parte, sendo a leitura precisa que faz das condições políticas do país em que o mandonismo local aparecia em destaque.

Bastaria aos (as) alunos dizerem que sim, que Vianna estava certo. No entanto, mesmo aqueles que admitem, assim como outros intelectuais, como Silva (2008) e Gomes (2005), que as análises de Vianna quanto ao processo histórico político do Brasil sejam interessantes, no que se refere aos seus ideais autoritários, eles não aderem. Fica muito claro isso tanto nas falas de A8, nas respostas de O3 e O4 e na montagem sociodramática. Senão vejamos: O4, por exemplo, chega mesmo a dizer que o autor até poderia estar certo em seu tempo,

mas que hoje suas ideias seriam inadequadas, pois as pessoas já não seriam mais tão ingênuas.

Destaco agora, no entanto, algo que havia passado despercebido por mim sobre as respostas que os (as) alunos (as) deram à questão. Relendo as respostas, me parece que a negativa em relação às ideias do autor de que um governo forte, levado a cabo por um líder máximo da nação, se dá mais em função dos perigos deste líder se desvirtuar no processo do que propriamente pela crença de que as pessoas em si seriam melhores tomadoras de decisão do que quem estivesse no governo.

A resposta de O1 parece ser significativa disso que estou tentando mostrar: *“Sim, Eu penso que se tivesse só um governante seria melhor, mas seria muita responsabilidade para uma única pessoa, então seria injusto”*. O1 coloca-se de acordo com o autor, ou seja, a princípio acredita que Vianna estaria certo, mas o aluno parece refletir melhor e acaba por discordar da alternativa autoritária, mas não por considerar injusto para com os cidadãos que teriam direito de se manifestar, mas por considerar injusto com o governante que teria muita responsabilidade.

A10 parece acompanhar O1: *“Não, porque qualquer um que entrar para o cargo de presidente deixará a ganância subir à cabeça e irá colocar seus interesses em primeiro lugar”*. Mais uma vez não é a possibilidade do povo não participar das decisões que aparece como problema maior, mas os riscos do poder estar na mão de única pessoa que se desvirtuaria no processo. A participação do povo nas esferas de decisões aparece que não chega a ser um problema para os (as) alunos (as) desde que tivéssemos um governante bom, porém, como essa opção parece não existir, então melhor não oferecer todo poder a um só. O3, em tom jocoso, assim expõe o que pensa: *“Não, pois se até na democracia os governantes não ligam para os interesses populares, quem dirá uma pessoa com todo poder”*.

Apenas duas alunas do segundo ano noturno disseram concordar com o autor. Uma das respostas neste sentido foi de A5: *“Sim, na medida em que votamos para escolher um bom representante para nosso país ficar melhor”*. Outra foi de A7 *“Sim claro, eles recebem muito poder, então ele ordena como quiser”*. Ambas parecem aproximar-se do tipo de democracia tipificada por Guillermo O'Donnell, sendo a democracia delegativa. O autor, ao problematizar as transições democráticas em países como o Brasil, quais passaram por experiências autoritárias

e cuja tradição política apoia-se em uma cultura clientelista, de prevalência dos interesses privados, personalista, em que a corrupção encontrou terreno fértil, diz que:

As democracias delegativas se fundamentam em uma premissa básica: o (ou, eventualmente, a, isto é, Corazón Aquino, IndiraGhandi e, em certa medida, Isabel Perón) que ganha uma eleição presidencial é autorizado a governar o país como lhe parecer conveniente e, na medida em que as relações de poder existentes permitam, até o final de seu mandato. O presidente é a encarnação da nação, o principal fiador do interesse nacional, o qual cabe a ele definir. O que ele faz no governo não precisa guardar nenhuma semelhança com o que ele disse ou prometeu durante a campanha eleitoral — ele foi autorizado a governar como achar conveniente. Como essa figura paternal tem de cuidar do conjunto da nação, é quase óbvio que sua sustentação não pode advir de um partido; sua base política tem de ser um *movimento*, a superação supostamente vibrante do facciosismo e dos conflitos que caracterizam os partidos. Tipicamente, os candidatos presidenciais vitoriosos nas democracias delegativas se apresentam como estando acima de todas *as partes*; isto é, dos partidos políticos e dos interesses organizados (O'DONNELL, 1991, p. 6, grifo do autor).

Com exceção das duas últimas respostas aqui descritas, as outras todas parecem desconfiar de que a democracia delegativa, ou tipo de representação que dela decorre, conforme definida acima por O'Donnell, seja a melhor forma de democracia. A questão de número quatro, sendo: Na sua opinião, na sua casa prevalecem relações democráticas ou autoritárias? Explique sua resposta com exemplos, nos permite entrever quais noções os (as) jovens trazem consigo sobre o que seria uma democracia. Lembremos que para esta questão, sete alunos (as) disseram que em suas casas prevaleciam relações democráticas e três alunos (as) disseram que prevaleciam relações autoritárias. Além das respostas para esta questão já expostas anteriormente durante os relatos da experiência número sete, exponho outras abaixo:

Para A1: *“Na minha casa prevalecem relações democráticas, onde eu e meu marido discutimos nossas ideias e logo em seguida vemos o que realmente convém para aplicarmos na nossa casa”*.

Segundo O3: *“Democrático, moro com minha mãe e minha irmã e nós três decidimos tudo em unanimidade”*.

Já para O5: *“Na minha casa é democrática, há uma ampla discussão para as escolhas”*.

Das palavras destes (as) alunos (as) surge uma ideia de democracia que se consubstancia em tomadas de decisão coletivas. Democracia está claramente ligada a decidir em conjunto e a participar das decisões que afetam o andamento do lugar onde se mora com mais gente. Estas respostas mostram-se coerentes com as dadas nas outras questões. Os (as) alunos (as) demonstram reconhecer não apenas os ambientes em que faltam este tipo de democracia, como vimos no conjunto dos sociodramas, mas também ambientes em que há democracia. Aparece aí uma democracia radical, que remete à origem do termo na Grécia Antiga. Fundamentalmente uma democracia política em que se possa participar das decisões.

Voltemos nossa atenção agora para as respostas à questão de número 10, sendo: quais pontos das ideias de Vianna você concorda e quais pontos você discorda? Explique o que aprendeu nas últimas aulas sobre a visão do autor sobre o Brasil? Através delas, buscaremos elementos em que os (as) alunos (as) posicionam-se sobre o autoritarismo de Vianna. A5, por exemplo, responde que: *“Discordo da parte que ele não concorda com a democracia”*. Apesar de sucinta, a resposta vai direto ao ponto, ou seja, as ideias do autor no que diz respeito a tentar frear a participação são descartadas pelos (as) alunos (as) como forma de organização da política brasileira.

Outros (as) alunos (as), no entanto, nos ofereceram maiores detalhes em suas respostas. A8, por exemplo, chega a dizer que todos tem capacidade, mas nem todos tem as mesmas oportunidades e, neste sentido, ficariam sim, pouco preparados para fazer suas escolhas. Ou então a resposta dada por A8 que diz que sim, que as pessoas podem eventualmente fazer escolhas para as quais depois se arrependem, mas que a saída para esse problema, segundo ela, não é o autoritarismo. Se levarmos em conta que nos momentos de leituras houve um debate entre as posições segundo as quais ao povo faltaria cultura política (os analfabetos) e os (as) alunos (as) que não concordam com a tese da incapacidade das pessoas em decidir, veremos que esse tema requer maior aprofundamento.

De maneira geral a maioria dos (as) alunos (as) parece aceitar a ideia de que a democracia seria melhor se as pessoas tivessem maiores condições para decidir. Ainda que possamos supor que alguns (algumas) opinam baseados (as) em suas experiências mais próximas e eventualmente possam pensar que as pessoas que não têm as mesmas ideias que as suas seja em função de alguma falta

de informação, a ideia de que é necessária cultura política é discutida por autores como Lefort (2011) e Putnam (2005). Assim como os (as) alunos (as), estes autores, ao identificarem aspectos culturais que levariam ao fortalecimento dos sistemas democráticos, avaliam que a alternativa não é o bloqueio da participação popular das instâncias de decisões, mas ao contrário, sua intensificação ajudaria na solidificação do que poderíamos chamar de cultura democrática.

A cultura democrática, segundo Lefort (2011), está vinculada ao nível de consciência dos direitos que uma sociedade consegue engendrar em seus membros. Para ele, as democracias contemporâneas mais estabelecidas, com mais tempo em atividade, contam com o desenvolvimento de níveis de aceitação dos direitos como ponto importante de seus funcionamentos e seus percursos históricos. Neste ponto, poderíamos dizer que as experiências de leituras, os debates e os sociodramas, revelaram jovens cujos direitos políticos parecem estar mais ou menos consolidados em suas consciências. Podemos considerar que outros pontos poderiam ser aqui melhor desenvolvidos, afinal as respostas dos (as) alunos (as) trazem muitos pontos sobre os quais a Ciência Política se dedica a estudar. Para nós, no entanto, os pontos até aqui levantados, sendo a forma como os (as) alunos (as) atribuíram sentido às ideias autoritárias de Vianna, já são suficientes.

Passemos agora a interpretar os poucos pontos das ideias de Holanda que foram levados à sala para analisarmos a participação dos (as) alunos (as) nestes momentos. Lembremos que tivemos menos tempo do que gostaríamos para desenvolver o pensamento de Holanda em *Raízes do Brasil* (1995). Isso impactou negativamente o que pretendíamos realizar com os jovens estudantes, ou seja, a possibilidade de levar aos (às) estudantes duas teorias que explicassem o processo de formação do país e que ofereciam dois caminhos para que o Brasil adentrasse à modernidade. Como já disse anteriormente, a escolha por Holanda se deu em função de termos um autor que fizesse um contraponto em relação ao projeto político autoritário de Vianna.

Sobre este ponto, Marco Aurélio Nogueira nos adverte, num texto que vim a conhecer apenas depois de já ter feito a opção didática pelos autores em questão, que:

Mas parece-me importante argumentar que a colocação destes dois grandes pensadores em posições políticas antagônicas (Estado forte *versus* sociedade democrática, esquerda e direita, autoritarismo e democracia), em

que pese sua maior ou menor dose de verdade, simplifica demais a questão, não ajuda a que se compreenda melhor nem a originalidade dos diagnósticos alcançados pelos autores, nem o sentido e as implicações políticas de suas propostas reformadoras (NOGUEIRA, 2002, p. 3).

Segundo Nogueira (2002), um dos pontos que aproximaria Holanda de Vianna é o espírito de época. Ao longo das décadas de 1920-1940, o país viveria um período de acertos de conta com seu passado:

A ênfase da época, portanto, estará concentrada no esforço para redescobrir o país real, revê-lo de uma perspectiva renovada, mais rigorosa, científica e objetiva. Sérgio Buarque e Oliveira Vianna não escaparam deste clima, e suas obras são claros documentos desta intenção “epocal” de ir ao encontro de um país que andara escondido nas dobras dos discursos tradicionais, bacharelescos, beletristas, cegos de daltonismo, como diria Oliveira Vianna (NOGUEIRA, 2002, p. 5).

Para Nogueira:

Tanto Oliveira Vianna quanto Sérgio Buarque queriam estabelecer o que nos era singular, o que nos diferenciava dos outros povos, para assim assentar as bases sobre as quais erguer uma nova nação. Não admitiam pensar reformas a partir de esquemas teóricos concebidos em outras terras e com outros propósitos, impotentes portanto para refletir o país real (NOGUEIRA, 2002, p. 6).

Assim, para o autor:

Ambos, além disto, queriam ajustar as contas com certos traços e atores da história nacional. Desejavam denunciar os estragos derivados do predomínio absoluto do latifúndio rural, do exclusivismo agrário, do ruralismo asfixiante e predatório, a partir do que a nação não pudera se constituir de modo unitário e se arrastara na dispersão, na fragmentação, na impotência: Oliveira Vianna não se cansará de bradar contra os clãs, tanto quanto Sérgio Buarque de Holanda denunciará a desordem e anarquia derivadas da tradição portuguesa (NOGUEIRA, 2002, p. 6).

No entanto, este instigante debate não foi possível de ser feito com os (as) alunos (as). A visão de Holanda sobre nosso processo histórico não foi aprofundada com os (as) estudantes e a aula sobre suas ideias se resumiu ao debate em torno do conceito de “homem cordial” e como poderíamos identificar traços deste homem nos dias atuais. Assim, as análises que se seguem se debruçarão sobre este ponto.

Como vimos, muito do que foi debatido em sala, os exemplos escolhidos pela estagiária contidos no seu material didático e os diálogos com os

(as) alunos (as), o tema central da aula foi a relação entre público e privado no Brasil.

Após ler a charge presente no material didático (Figura 1, página 119 deste trabalho), O3 disse que qualquer pessoa faria o mesmo caso tivesse a oportunidade. Naquele momento eu intervi, conforme vimos nos relatos, no sentido de tentar mostrar que em Holanda o homem cordial é fruto do processo histórico do país. Minha intenção era problematizar a questão e mostrar para os (as) alunos (as) que não deveríamos essencializar o povo brasileiro. Contudo, agora faz-se necessário interpretar com maior cuidado. Contrariando minha interpretação, a fala do aluno atualiza a crítica de Holanda, pois o aluno revelara a atualidade do conceito de cordialidade sendo uma expressão dela. Ao aceitar como certa a postura do “tio” da charge, ele revela o que Holanda criticava, ou seja, a dificuldade de se separar as esferas pública e privada. A coisa pública sendo vista como algo permeável pelas relações afetivas.

Contudo, houve reação, A8 colocou-se contrária ao posicionamento do colega, dizendo que este seria um dos problemas do país, ou seja, a confusão que muitos políticos fazem em relação à coisa pública e que ela considerava errado o que o político da charge tinha feito. Mas o debate ocorrido interessa também pelo que não foi problematizado. Na charge em questão, aparece a figura da justiça que deveria ser cega, mas que aparece destampando seus olhos para ver o que estava acontecendo entre o tio e sobrinho ou quem eram os personagens envolvidos. Nem a estagiária, nem eu, nem os (as) alunos (as), naquele momento, problematizamos essa questão, o que teria dado outro rumo para nosso debate. Infelizmente isso não aconteceu.

Podemos dizer que os (as) alunos (as), em comparação com as aulas sobre Vianna, pareciam reconhecer certa atualidade dos autores para explicar a política de hoje. Ainda que em posições opostas, as duas falas nos permitem supor que Holanda carrega elementos teóricos capazes de ajudar a entender a realidade em que vivem, ao menos sobre as questões políticas e os costumes a elas relacionados.

Para concluirmos, podemos dizer que a intencionalidade pedagógica inicial de trazer para o diálogo com os (as) alunos (as) autores da tradição do pensamento social brasileiro foi apenas parcialmente cumprida, pois não tivemos tempo hábil para demonstrar toda explicação histórica contida na obra de Holanda.

Com isso, os (as) alunos (as) saíram com uma visão, ainda que das mais elucidativas, sobre nosso processo histórico oferecida apenas por Oliveira Vianna. Ainda que, como vimos, os (as) alunos (as) parecem ter se apropriado dos pontos fundamentais dos autores trabalhados em sala.

Além disso, longe de desaconselhar a utilização de textos complexos extraídos diretamente das fontes produtoras, as experiências aqui desenvolvidas serviram para mostrar o entendimento da nossa história por meio dos pensadores brasileiros. Os (as) jovens alunos (as) demonstraram interesse em dialogar com os autores, seja durante as aulas de leitura, bem como na elaboração dos sociodramas, se bem que em maior medida em relação a esta última. De suas falas, é possível extrair elementos encontrados nos debates do pensamento social, suas posições frente alguns dos dilemas brasileiros e suas posições diante de pensamentos autoritários. Também foi possível entrever o que pensam sobre os caminhos da participação democrática no país. Como já dissemos anteriormente, no diálogo entre os saberes trazidos pelos (as) alunos (as) e os saberes sociológicos, as experiências aqui desenvolvidas apontam para novos saberes e novas posturas diante do mundo. Com isso, a disciplina de Sociologia promove o debate público e democrático de ideias sobre nós mesmos enquanto sujeitos sociais no devir histórico.

Termino estas análises preliminares das experiências de ensino ainda sem ter confiança sobre o que seja o autoritarismo brasileiro em todas as suas diferentes dimensões. Como vimos, ao trazer trechos de Oliveira Vianna em que o autor faz a defesa das razões pelas quais ele era a favor de um estado autoritário, percorremos com os (as) alunos (as) trechos e cenas da nossa história a partir da perspectiva de Vianna e, em menor medida, também de Sérgio Buarque de Holanda. No entanto, para responder os problemas trazidos pelos (as) alunos (as), talvez tenhamos que chamar ao debate outros autores além dos dois trazidos para as aulas. Assim, poderíamos chamar a participar Gilberto Freyre (1933)

Antes, porém, devemos esclarecer que, ao propor o tema do autoritarismo e escolher como representante dele Oliveira Vianna, este trabalho não se viu na obrigação de oferecer diferentes visões sobre a história do Brasil. Não se propôs aos (às) alunos (as) que entendessem a história do país, mas, antes, entendessem o pensamento autoritário. Isto porque, diante dos dados estatísticos relativos à violência no país, das manifestações públicas organizadas que defendem

a volta de modelos políticos autoritários, das manifestações públicas do atual mandatário do executivo, das perseguições recentes de algumas outras autoridades em relações a obras de arte, este trabalho buscou respostas para questões atuais que entendemos como problemáticas em contradição com o espírito de tolerância, democrático que emana das declarações para os Direitos Humanos.

Assim, acreditamos na necessidade de trabalhar em sala conteúdos que permitam reconhecer nossas características enquanto singularidade histórica social. Isso, entendemos, pode ser útil tanto para quem defende este tipo de posição política, pois poderia melhor compreender se o autoritarismo que defende é comparável ao proposto por Vianna ou se seria outro, levando-o num caso como no outro, a se posicionar diante do modelo teórico apresentado, tanta quanto, também poderia ser útil para aqueles que são contra as posições políticas autoritárias, pois passariam a entender melhor os pontos que os separa efetivamente das visões autoritárias. Os (as) alunos (as) teriam, assim, um modelo com o qual poderiam estabelecer diferentes comparações, compreensões e racionalizações entre suas vidas, aquele conteúdo e a política.

A questão feminista ligada aos problemas levantados pelas alunas não foi superada pelo processo de modernização pelo qual o país passou até aqui (REZENDE, 2015). O patriarcado permanece ativo na sociedade brasileira, em que pese o país ter passado por transformações radicais, como o processo de urbanização acelerada iniciada por volta de 60 anos atrás.

Ainda não sei bem como conectar o que os (as) alunos (as) sentem e intuem existir, ou seja, a ligação entre sua esfera privada, violência contra a mulher, e a esfera do autoritarismo na política. Duas dimensões aparentemente desconectadas entre si. Contudo, podemos convidar Gilberto Freyre (2006) para este debate e veremos com certo detalhe algumas formas de sociabilidade familiar, mas, também ao mesmo tempo, política, uma vez que, segundo ele e também Vianna, a vida social no Brasil era rural, portanto, o senhor era um “mini rei”, ao menos os filhos dos senhores de engenhos eram assim educados e reproduziam desde cedo os atos de crueldade possíveis a quem tudo era permitido no trato com os negros.

A hierarquização das relações sociais reproduzia-se também por todos os níveis da sociedade. Diante da crueldade do cativo e de todas as atrocidades dele decorrentes, Freyre descreve, em *Casa grande e senzala* (1933),

que entre os escravizados que viviam aqui, que detinham domínio do vocabulário, por exemplo, e os recém chegados, formava-se também ali, relações hierarquizadas, de modo que havia uma hierarquização no interior da escravidão.

Importante para nossa questão, me parece, é que a narrativa de Freyre nos permite vislumbrar o problema maior, que é o fato do ambiente rural e doméstico dominarem a cena no país. O senhor de engenho era, ao mesmo tempo, o senhor de tudo e de todos. As consequências políticas daí decorrentes, vimos com Vianna, ou seja, não havia possibilidade de leis capazes de colocar os senhores sob seu domínio. Cada senhor era ele mesmo o legislativo, o executivo e o judiciário de seu pequeno país, ou melhor, de suas grandes extensões de terras.

Podemos dizer que o país se formou de dentro pra fora. De dentro da casa para fora, a esfera pública atrofiada em relação ao ambiente rural das grandes fazendas. Podemos imaginar certa complementaridade entre as explicações históricas de Freyre, Vianna e Holanda para pensarmos sobre o problema trazido pelos (as) alunos (as), ou seja, como relacionar o ambiente familiar, doméstico e tradicional com a esfera política, da formação do estado e seu desenvolvimento como república? Diria que poderíamos começar com Freyre e extrair daí um tipo político dominante, ou seja, o senhor de terras, depois seus familiares e agregados, os que trabalhavam orbitando as casas grandes e, por fim, os que estavam na roça e, depois deles, os recém chegados. Uma sociedade estruturada a partir da escravidão.

A escravidão impôs hierarquias que se reproduziam em camadas com níveis de poderes distribuídos do maior para o menor, sendo do senhor de engenho ao restante das hierarquias. Poderes majoritariamente exercido a partir do caráter pessoal (HOLANDA, 1995). Poderíamos convidar Claude Lefort (1990) para este debate e perguntar qual seria a “personalidade de base” (LEFORT, 1990, p. 79-89) ou as personalidades de base que emergiram socialmente como fruto das condições particulares do país daquele período? Como pensar o autoritarismo identificado por tantos autores, tais como Ângela de Castro Gomes (2005)? Seria possível (e em que medida) transpor historicamente estas personalidades de base autoritária forjada nas entranhas da vida colonial brasileira, estruturada pela e na escravidão, para os dias de hoje?

O problema, conforme posto pelos (as) alunos (as) e qual aparece nas questões 2, 3 e 4 sobre Vianna, sugere que sim. Os (as) alunos (as)

intuitivamente abordaram o problema, o que Vianna falava sobre como deveria ser o exercido o poder político com visitas ao controle dos poderes locais, do tradicional, e disseram o relacionar com suas vivências em seus ambientes de trabalho e as alunas, além disso, em suas relações com os homens.

O mandonismo de Vianna (1939), o personalismo de Holanda (1995), o patriarcalismo de Freyre (2006), o patrimonialismo de Faoro (2004), o escravismo de Souza (2017) são aspectos da realidade brasileira e guardam todas relações com o autoritarismo. Todas estas características acima, amplamente aceitas como interpretações legítimas e originais da nossa história e jeito de ser, são efetivamente aspectos autoritários presentes na história do Brasil. Enquanto intérpretes da história do país, cada um destes prismas nos ajuda a compor um quadro mais amplo em que aparecem traços culturais claramente autoritários. Os filhos dos senhores ensinados a mandar e os outros todos, especialmente os negros e as mulheres, a obedecerem. Dadas as condições teríamos que falar de múltiplas causas (SCHWARCZ, 2019) que resultam em várias personalidades de base autoritárias, como as dos escravos, a do senhor, a das mulheres, etc.

Depois caminharíamos ao mesmo tempo com Vianna e Holanda (NOGUEIRA, 2002) para pensarmos as formas de poder que vão se cristalizando em instituições que respondem aos interesses das camadas proprietárias de terras. Depois passaríamos a caminhar com autores como Ribeiro (1995), Carvalho (2012) e Souza (2017) e aí teríamos que incorporar novos aspectos destes autoritarismos latentes, contínuos, que hoje se deixam transparecer através dos dados referentes, por exemplo, à violência policial, ao racismo, às violências contra a mulher, contra as esquerdas etc.

Como dissemos acima, parece-nos mais apropriado falarmos de autoritarismos no plural do que em autoritarismo. Ainda que possamos aceitar a tese de Souza (2017) de que a escravidão possa ser tida como eixo a partir do qual podemos pensar o autoritarismo brasileiro, porém, como nos mostra Freyre (2006), no Brasil a escravidão não foi um fenômeno unitário, mas assumiu formas variadas, que continha níveis diferenciados, todos eles com fortes características autoritárias, obviamente.

As experiências sociodramáticas realizadas com os (as) alunos (as) do ensino médio não chegaram até estes pontos fundamentais para que os (as) mesmos (as) passassem a conhecer, a partir da análise histórica, a complexidade

que deve ser levada em conta para pensarmos o autoritarismo que reconhecem em suas vidas. Deveríamos ainda acrescentar que seria útil para a compreensão do autoritarismo brasileiro se pudesse comparar com outros autoritarismos mundo afora. Como sugere Lefort, “(...) nada se pode avançar sobre a natureza do político que não ponha em jogo uma ideia da existência ou, o que dá no mesmo, da coexistência humana” (LEFORT, 2011, p. 60).

Como vemos, pensar a questão do autoritarismo no Brasil como tema a ser desenvolvido pedagogicamente no ensino médio requer que se lance mão de diferentes pontos de vista sobre o tema. Como, no momento em que termino este trabalho, as aulas para o ano de 2020 já se iniciaram, terei com as turmas que desenvolveram as atividades sociodramáticas condições de progredir com os (as) alunos (as) sobre estas questões apontadas acima que, acredito, nos ajudarão a situarmos historicamente (os) autoritarismo (os). O país, visto em sua totalidade, viu a escravidão findar, mas as personalidades autoritárias continuam ativas, seja na dimensão doméstica da casa, no trabalho e na política.

Todavia, se o autoritarismo parece ser uma continuação do passado, as aulas de Sociologia no ensino médio não o são. Por meio delas, o autoritarismo pode ser, como diria João Gasparin (2003), decomposto, problematizado, quiçá, alterado. Isso é uma novidade histórica extraordinária presente nas escolas brasileiras. A escola, enquanto meio de promoção de saberes, tem se constituído como instância de crítica social. Nas aulas de Sociologia, como este trabalho é um exemplo, mas não apenas nelas. Ao longo da história escolar dificilmente algum aluno (a) deixa de ser apresentado (a) a alguma crítica mais sistematizada feita em relação à sociedade em que vivemos.

Seja nas aulas de Ciência ou Biologia, questão ambiental, seja nas aulas de História, nosso passado todo, seja na aula de Geografia, a geopolítica, seja com a Filosofia, até mesmo na Matemática, quando ensina os (as) alunos (as) sobre os juros, enfim, é possível identificar as escolas como ambientes sociais que geram, reverberam, atualizam, expõem críticas sociais de diferentes matrizes. As escolas, com todas as suas limitações e diferenças, em que pese o caráter eminentemente reprodutivista e disciplinador que também é um aspecto do autoritarismo brasileiro, têm sido capazes, contraditoriamente, segundo meu ponto de vista, de estabelecerem em alguma medida críticas sociais. Neste sentido, este trabalho é um exemplo. Diante dos dados objetivos que dispomos sobre a realidade social entre

nós brasileiros, diante dos desafios postos pelos marcos legais aos quais nos submetemos todos em quanto nação, a disciplina de sociologia e o uso do sociodrama como método de ensino, pelo o que foi aqui desenvolvido neste trabalho, aparecem com potencial de levar nossos (as) jovens a conhecerem melhor a si mesmos conhecendo a sociedade na qual vivem e são partes integrantes e, com isso, contribuir para superação dos autoritarismos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi analisado e de alguns elementos teóricos aqui trazidos, acreditamos que seja possível afirmar que o sociodrama é portador de inúmeras potencialidades não só para o ensino de Sociologia Brasileira, mas também para diversas pesquisas sociais sobre os (as) jovens e, por extensão, é capaz de resgatar vários sentidos que certos temas adquirem socialmente, como o autoritarismo, por exemplo. Por meio do sociodrama tivemos acesso a alguns pontos das subjetividades presentes nos indivíduos de uma dada sociedade em mutação constante.

Para o ensino, o sociodrama, nas condições em que foram desenvolvidas aqui, mostrou-se capaz de mobilizar em maior medida os (as) alunos (as) para os debates propostos pela disciplina de Sociologia. Comparado com outras formas de ensinar esta disciplina, vimos que os (as) alunos (as) engajam-se com maior interesse, pois o sociodrama os (as) abriu a possibilidade de trazerem para a sala de aula suas vivências sobre a questão do autoritarismo. Isso criou condições para que os saberes dos (as) jovens fizessem parte efetivamente dos debates sociológicos, não de forma apenas abstrata como normalmente se faz, mas praticamente.

Segundo Paulo Freire (1987) uma educação libertadora não é aquela que ocorre de modo exterior aos oprimidos. Ela só se faz com eles. Neste ponto, o sociodrama mostra potencial de fazer com que os (as) jovens passem a repensar seus modos de compreender e vivenciar as conservas culturais que neles se manifestam. Em um país que apresenta, como o Brasil, altos índices de violência contra as mulheres, contra os negros, enfim, que insiste em negar cidadania à maioria de seu povo, o sociodrama é uma possibilidade de realizar uma educação com os (as) jovens e não para ou sobre eles (as).

Partiu-se da ideia de que o ensino de Sociologia deve provocar autoconsciência social. Acreditamos que para os alunos e para as alunas que participaram das experiências sociodramáticas, ocorreu algo próximo a isso. Por meio das cenas dramatizadas, os (as) alunos (as) puderam ver como as mulheres têm percebido comportamentos típicos da masculinidade. As meninas, por sua vez, tiveram oportunidade de refletir sobre suas posturas diante da violência que estão expostas socialmente.

Sem que tenhamos que abandonar as formas de ensino calcadas na racionalidade estrita dos (as) jovens, o sociodrama parece ser capaz de modular o racional e o emocional. Isso parece estar mais condizente com a própria natureza humana: ser ao mesmo tempo seres de razões e de emoções. O aprendizado social envolve sempre emoção e razão (MORIN, 1975; BERGER & LUCKMANN, 2003; CHARLOT, 2000). Assim também foram as experiências sociodramáticas, que pudemos vivenciar com os (as) estudantes. Não eram análises de dados estatísticos, frios e sem rostos que estavam sendo analisados para se criarem saberes sobre a realidade social, mas as experiências vividas pelos (as) próprios (as) jovens e as formas com que eles (as) próprios (as) atribuem sentido às mesmas. O que foi decomposto e analisado não foi a sociedade em abstrato, mas ela conforme se apresenta na vida real, ou seja, através daquilo que fazem seus integrantes individuais.

Por outro lado, enquanto meio de pesquisa, o sociodrama também nos ofereceu a chance de acessar as subjetividades dos (as) alunos (as), ainda que apenas parcialmente. Pode-se perguntar que outras técnicas de ensino seriam capazes de trazer à tona as falas e os sentimentos das estudantes da forma como vieram, como vimos, ao longo das experiências? Assim, acreditamos que o sociodrama abre possibilidades para que os professores possam explorar as vivências dos (as) alunos (as), com suas emoções e razões intrínsecas, para desenvolverem os conteúdos de Sociologia Brasileira nas aulas.

Como vimos, seja pelas respostas aos questionários, seja pelas construções sociodramáticas, os (as) jovens demonstram pouco apreço para com as formas autoritárias de relações sociais. Isso parece ser válido tanto no que diz respeito ao funcionamento das instituições políticas no âmbito de atuação do Estado com também no que diz respeito aos micropoderes presentes nas relações mais íntimas, familiares ou não. Vimos que foi possível extrair dos (as) jovens estudantes que participaram das experiências, especialmente os (as) alunos (as) do ensino médio noturno, visões gerais sobre o que pensam ser relações democráticas. Ao responderem a questão sobre a existência ou não de autoritarismo em suas casas, demonstraram uma visão de democracia radical, em que o respeito às diferenças, às opiniões divergentes, mas principalmente a possibilidade de poderem participar das tomadas de decisões que afetam a todos do grupo familiar aparece como elemento sem os quais não haveria democracia.

Também pudemos perceber que os (as) jovens identificam relações autoritárias em diferentes ambientes sociais dos quais fazem parte e que, destes, é no ambiente de trabalho, na relação com os chefes e patrões, que dizem viver as relações mais próximas do autoritarismo. A igreja, a escola, a polícia e o tráfico também estiveram presentes em suas respostas sobre as relações autoritárias que vivenciam em suas vidas sociais. No entanto, foi a questão de gênero que despontou como aquelas relações sociais que mais carregam o autoritarismo embutido em si. Com isso, acreditamos ter demonstrado algumas das potencialidades para o ensino de Sociologia Brasileira a partir da utilização de pequenas dramatizações realizadas em sala de aula.

Este trabalho, apesar de sugerir algumas conclusões quanto ao uso do sociodrama nas aulas de Sociologia Brasileira, está totalmente aberto a maiores aprofundamentos teóricos. Acreditamos que as experiências sociodramáticas aqui relatadas possam vir a transitar por várias áreas do saber das humanidades. Além de requerer aprimoramentos práticos, seria muito proveitoso se elas fossem aprimoradas também do ponto de vista teórico. Acreditamos que este trabalho, situado nas áreas da Educação e do ensino de Sociologia, dialoga com a Sociologia da Educação, mas está também, na área do ensino de História e no de Artes. Além de dialogar com os estudos sobre a questão das juventudes, sobre a questão de gênero, bem como da Ciência Política e da Antropologia. Enfim, acreditamos que sejam necessários aprofundamentos teóricos que aqui não foram possíveis de serem desenvolvidos ao longo desta pesquisa para melhor compreensão das experiências de ensino aqui relatadas.

Fruto de problemas práticos de ensino, as experiências aqui realizadas necessitam de maior aprofundamento teórico para seu aprimoramento. Por exemplo, autores como Lahire (2002) e por extensão Rezende (2009), quando da análise que aqui foi feita das respostas escritas dadas pelos (as) alunos (as), apesar de fundamentais para este tipo de pesquisa, não tiveram aqui o tratamento que mereceriam. Como estes, outros pontos mereceriam ter sido mais aprofundados. Hoje, talvez tenha eu mais noção do que não sei e do que os (as) estudantes não sabem, do que eu tinha quando iniciei este trabalho. Temas como a ideia de autoritarismo no Brasil, as influências das novas formas de sociabilidade juvenil sobre os (as) jovens estudantes, o debate sobre a noção de experiência nas Ciências Sociais, as aproximações com as práticas do Teatro do Oprimido, o debate

em torno das questões de gênero, etc., são exemplos de lacunas teóricas sobre as quais este trabalho não pôde se dedicar o quanto estes temas mereceriam. São muitas as portas abertas por estas experiências que dão para novas áreas a serem exploradas futuramente.

Estes pontos aqui levantados já são suficientes para demonstrar algumas fragilidades teóricas que este trabalho traz em si. Porém, do ponto de vista prático da sala de aula, este trabalho também requer aprimoramentos e sobre eles também quero tecer alguns comentários. Parece-me ter sido salutar ter começado as experiências aqui relatadas pelas leituras e debates de autores da Sociologia Brasileira. No entanto, o tempo destinado a elas talvez tenha sido maior do que seria aconselhado para este tipo de atividade. Ou melhor, ter demorado quatro aulas com as leituras das ideias Vianna talvez tenha sido demasiado longo. Numa próxima oportunidade de desenvolver experiências semelhantes, destinarei menos tempo para cada autor de forma que traga outros autores para o debate com os (as) alunos (as). Poderia ter equilibrado mais, com leituras de outros autores que também fazem a defesa do autoritarismo ou de autores que trazem, como Sérgio Buarque de Holanda, a defesa de uma modernização do país calcada em princípios democráticos. Assim, em vez de euficar quatro aulas debatendo um único autor com os (as) alunos (as), utilizaria estas aulas com outros autores. Acredito que traria mais elementos teóricos para o debate, além de mostrar aos (às) alunos (as) os debates teóricos no interior da Sociologia Brasileira.

Além disso, o fato de ter sido a primeira vez que atuava efetivamente como pesquisador e professor em sala de aula trouxe, ao meu ver, alguns prejuízos para ambos. Mais grave foi ter visto alguns (umas) alunos (as) saírem das aulas, digamos mais teóricas, sem ter se apropriado por completo dos debates que eram desenvolvidos. Por vezes senti que a parte pedagógica ficou comprometida em função das preocupações em tomar nota de uma ou outra fala ou de dar sequência em um ou outro ponto dos debates ao invés de aprofundar as percepções dos (as) alunos (as).

Considero também, não ter tido tempo suficiente, ao final das dramatizações, para desenvolver os temas dramatizados foi sem dúvida um dos problemas maiores do ponto de vista pedagógico que eu pude detectar. O tempo das aulas de Sociologia é escasso de forma que muitos sociodramas em uma única aula diminuiriam as chances para os necessários debates que devem existir após as

dramatizações. Nas duas oportunidades em que foi possível desenvolver com os (as) alunos (as) debates sobre os temas dos sociodramas, o segundo ano noturno com a questão de gênero e humilhação no trabalho e em uma turma do segundo ano matutino com o tema sobre o racismo, esses momentos mostraram-se muito ricos enquanto reflexão sobre o social dramatizado e o social real.

Assim, quando for planejar novas intervenções pedagógicas como as que relatei aqui, destinarei um tempo maior para os debates que se seguem às apresentações. Se de início eu não sabia como reagiriam os (as) alunos (as) em relação às propostas sociodramáticas, agora eu sei que será necessário mais tempo para que eu possa dialogar mais com os (as) jovens alunos (as) após as experiências desenvolvidas. Talvez uma ou duas apresentações por aula sejam mais aconselháveis em vez de três como ocorreu no período matutino.

Sobre a temática, parece-me que ela proporcionou momentos interessantes de reflexão sobre a democracia e o autoritarismo brasileiro. Assim, para falar com os (as) alunos (as) sobre democracia, este trabalho propôs antes que se falasse sobre a falta dela, ou seja, sobre o autoritarismo. Esse foi um percurso que quero continuar a desenvolver. Como a medicina⁴¹ que constata primeiro a doença e só depois prescreve uma cura, este trabalho optou pelo caminho inverso que normalmente eu vinha seguindo em minhas aulas, ou seja, não queria continuar a oferecer remédios civilizatórios para os (as) alunos (as), noções de democracia, de cidadania, de direitos humanos, etc. sem que eles (as) soubessem para quais doenças eles serviam.

Neste ponto faz-se necessário que comentemos, ainda que brevemente, um fato curioso que envolve este trabalho, qual seja: termos proposto abordar com os (as) alunos (as) a questão do autoritarismo sem que nos remetêssemos ao pior dos períodos autoritários de nossa história, a ditadura militar de 1964-1984. Assim, seria muito rico para a compreensão dos (as) alunos (as) sobre o autoritarismo brasileiro se pudéssemos contar com a ajuda da disciplina de História, por exemplo. Talvez fosse aconselhável que se fizessem experiências deste tipo, ou seja, como as que aqui foram desenvolvidas, no momento em que as

⁴¹ A metáfora com a medicina apenas se justifica como recurso didático para melhor traduzir uma ideia. Ainda que este trabalho possa trazer em seu bojo, enquanto postura política pedagógica, a ideia de que o que se combate aqui são formas gerais de existência do autoritarismo, portanto, uma visão geral da cultura e da história do Brasil, isso não deve significar que entendemos a sociedade como um organismo, nem que este seria uma totalidade harmoniosa ou que tenderia a ser.

aulas de história estiverem abordando o período da ditadura militar no Brasil ou a era Vargas, por exemplo. Penso que isso potencializaria ainda mais as experiências aqui desenvolvidas e as tornariam mais efetivas sob o ponto de vista propriamente político pedagógico.

Termino com vontade de dar sequência nestes tipos de práticas pedagógicas, nos estudos teóricos que a cercam para que possamos efetivamente aprender com o passado e percebermos que ele está mais presente do que gostaríamos que estivesse no que se refere ao desenvolvimento democrático entre nós. Apesar deste trabalho estar todo ele calcado no passado, é com vistas ao futuro que ele se projeta. Como processo pedagógico, sua intencionalidade aponta para uma sociedade mais humana, mais justa e democrática, reafirmando os princípios contidos na nossa constituição cidadã que prevê um Brasil em que as pessoas possam gozar de liberdade de pensamento e de expressão artística, política e de cátedra. Acreditamos que este trabalho colabora para que estes princípios sejam respeitados e praticados para além das garantias formais presentes na nossa carta magna, na vida social real dos (as) jovens estudantes e que eles e elas possam tomar para si a guarda de seus Direitos Humanos plenos.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel, Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Ago. n 5. Set/Dez. n 6, 1997.

AMÂNCIO, Sofia Lai. O fio constitutivo da sociologia empírica de Bernard Lahire. **Revista Sociologia: Problemas e Práticas**, nº 76 , p. 23–49, 2014 Disponível em: <https://journals.openedition.org/spp/1669>. Acesso em 17 mar. 2019.

ARAÚJO, Silvia Maria de; BRIDI, Maria Aparecida. MOTIN, Benilde Lenzi. **Sociologia**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2016.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BACHELAR, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BASSALOBRE, Janete Netto. A educação em tempos de crise paradigmática: análise da proposta de Edgar Morin. **Cadernos de Educação**, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, p. 173-189, julho/dezembro 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o consumo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. Entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de Pesquisa**. v. 39, n. 137, São Paulo Mai/Ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200016 Acesso em 03 fev. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Aprendendo a pensar com a Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. Disponível em: <https://yadi.sk/i/kqOiKN-K3GUFKe>. Acesso em: 22 ago. 2018

BARALDI JÚNIOR, César Luchiari. Oficina linha de montagem. In: LIMA, Ângela Maria de Sousa. et al. (org.). **Sugestões didáticas de ensino de Sociologia**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2012. p. 351-358.

BERGER, Peter L. A.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BERNARDES, Márcia Pereira; SILVA, Narbal. Episteme do sociodrama na Revista Brasileira de Psicodrama. **Revista Brasileira de Psicodrama**, Santa Catarina, v. 24, n. 2, p. 47-57, 2016.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOAL, Augusto. Entrevista. **Série Encontros com a Arte**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=LWwzzDN2A1c&feature=related>. Acesso em: 13 abr. 2019.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 112-121.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

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

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, Distrito Federal, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: a área Ciências Humanas e suas tecnologias.** Brasília, Distrito Federal: CNE, 1999.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio (PCN+): a área Ciências Humanas e suas tecnologias.** Brasília, DF: CNE, 2002.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências humanas e suas tecnologias**, v. 3. Brasília: MEC, 2006. 133 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2019.

BRASIL. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio.** MEC, Secretaria de Educação Básica; CARRANO, Paulo. DAYRELL, Juarez. (Org). Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.69p.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão dos Direitos da Mulher. **Mapa da violência contra a mulher.** Brasília: Câmara dos deputados, 2018. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/comissao-de-defesa-dos-direitos-da-mulher-cmulher/arquivos-de-audio-e-video/MapadaViolenciaatualizado200219.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2019

CARNEIRO, Juliana Furtado; FARIAS JÚNIOR, Raimundo Sérgio; MACEDO, Georgina Marcia Negrão. **A teoria da escola dualista e a expansão do ensino técnico pronatec - da educação básica.** Anais do VII encontro brasileiro de educação e marxismo. Belém, Universidade Federal do Pará, maio, 2016.

CARVALHO, Jose Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** 15 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CASÃO, Carolina Dias Cunha; QUINTEIRO, Cristiane Thaís. Pensando a sociologia no ensino médio através dos PCNEM e das OCNEM. **Mediações:** Revista Ciências Sociais, Londrina, v. 12, n 1, p. 238–255, Jan./Jun, 2007.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes da periferia. **Cadernos de Pesquisa**, 97, p 47-63, maio, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n Especial, p. 17-34, jul./dez. 2002

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Dá relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o estado**: Pesquisas de Antropologia, 5ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves 1990.

COMTE, Auguste. **Os pensadores**. Rio de Janeiro: Abril Cultural, 1978.

CORREIA, Alexandre Jerônimo Lima. **Teoria e métodos em pesquisa sobre ensino de sociologia**. 2012. 300 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

CORREIA, Alexandre Jerônimo Lima. **Uma sociologia da experiência de ensino de sociologia**: reflexões, práticas e histórias de vida. 2018. 308 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

COSTA, Cristina. **Sociologia**: introdução à ciência da sociedade. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1997.

COSTA, Sérgio. O Brasil de Sérgio Buarque de Holanda. **Soc. estado**. Brasília, vol. 29 n.3, 2014.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento**. 2.ed. São Paulo: Editora Perspectivas S.A. 2011.

CUNHA, Ari. **Blog do Ari Cunha**. Disponível em <http://blogs.correiobraziliense.com.br/aricunha/tag/circecunha/page/22/>. Acesso em: 10 nov. 2019.

DAMATTA, Roberto. **Carnavais Malandros e Heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. Rocco: Rio de Janeiro, 1997.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, Set /Out /Nov /Dez, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2019

SILVA, Gaziela Moraes Dias da. Sociologia e Educação: um debate teórico e empírico sobre Modernidade. **Enfoque** – Revista Eletrônica. Rio de Janeiro, v.1 n. 01 p. 66–117, 2002.

DI GIORGI, Cristiano. **Uma outra escola é possível!** Uma análise da inserção social e da democracia na escola do mundo globalizado. Campinas: Mercado de letras, Associação de leitura do Brasil, 2004.

DIMENSTEIN, Gilberto; RODRIGUES, Marta M. Assumpção; GIANSAANTI, Alvaro Cesar. **Dez lições de sociologia para um Brasil cidadão**. São Paulo: FTD, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DUBET, Francois. Quando um sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevistas com Francois Dubet. **Revista brasileira de educação**. São Paulo, p. 222-231, 1997.

DUBET, Francois. El declive y las mutaciones de la institución. **Revista de Antropología Social**, vol. 16, p. 39-66, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España, 2007.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2008.

FAORO, Raymundo, **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. v 2, 16 ed. São Paulo: Globo, 2004.

FERNANDES, Florestan. O ensino de sociologia na escola secundarista brasileira. **Anais** do I Congresso Brasileiro de Sociologia. São Paulo, 1954.

FERNANDES, Florestan, **A integração dos negros na sociedade de classes: (o legado da raça branca)**. 5 ed. São Paulo: Ática, 1978.

FERNANDES, Claudia. **O homem cordial na formação do Brasil**. Disponível em <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiadobrasil/o-homem-cordial-na-formacao-brasil.htm>. Acesso em: 10 nov. 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa ação-pedagógica: práticas de empoderamento e participação. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, São Paulo, v.18 n. 2 p. 511-530, abr./jun., 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25 ed. São Paulo: Globo, 2002. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf> . Acesso em: 04 jan. 2019.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. 9Ed. Rio de Janeiro: Global, 2006.

FERREIRA, Gabriela Nunes. A formação nacional em Buarque, Freyre e Vianna. **Lua Nova**. Revista de Cultura e Política, São Paulo, v. 37, p. 229-247, 1996.

FERREIRA, Adriana de Fátima. et. al. **Relatos e práticas de ensino do PIBID de ciências sociais**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para pedagogia histórica-crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

GASPARIN, João Luiz;PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia Histórico-Crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em 13 jan. 2019

GIDDENS, Anthony. O que fazem os sociólogos?Palestra apresentada na Universidade de Cambridge em 29 de janeiro de 1986. In. SILVA, Fábio Rodrigues Ribeiro da.**Realismo e redes: dilemas metodológicos na obra de Anthony Giddens**. 2010, 455f. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GIDDENS, Anthony.**Sociologia**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOMES, Ângela de Castro. Autoritarismo e corporativismo no Brasil: o legado de Vargas. **Revista USP**. n. 65, p. 105-119, 2005.

HANDFAS, Anita; POLESSA, JúliaMaçairi. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. **BIB. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, v.1, n.74, p.45-61, 2014.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX 1914 – 1991**. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLANDA, Lilian Camila Sousa. **A pesquisa como ferramenta para o ensino de sociologia no Ensino Médio**. 2015. 101 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ciências Sociais). Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2015.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Atlas da violência**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo, 2019. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/06/Atlas-da-Violencia-2019_05jun_vers%C3%A3o-coletiva.pdf>. Acesso em 19 fev. 2020.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

LEFORT, Claude. **As formas de história**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

LEFORT, Claude. **A invenção da democracia: os limites da dominação totalitária**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Ângela Maria Sousa. et al. **Práticas e debates na formação de professores de sociologia/ciências sociais**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013, p. 815-818.

MACHADO, Igor José de Renó; AMORIN, Henrique; BARROS, Celso Rocha de. **Sociologia hoje**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2016.

MAIO, Marcos Chor. A questão racial no pensamento de Guerreiro Ramos. In: MAIO, M. C. SANTOS, R. V. (Orgs.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; CCBB, 1996, p.179-193.

MARX, Karl. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Editora Escala, 2009.

MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento em três sociedades primitivas**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social**. Coleção Escola e Participação, Rio de Janeiro: Loyola, 1988.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

MORAES, Amaury Cesar; TOMAZI, Nelson Dácio; GUIMARÃES, Elisabeth Fonseca. **Análise crítica das DCN e PCN**. In: Seminário Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília: MEC – SEB, v. 1, p. 343-372, 2004.

MORENO, Jacob Levy. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 1975.

MORIN, Edgar. **O enigma do homem: para uma nova antropologia**. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NERY, Maria da Penha; COSTA, Liana Fortunato; GANDOLFO, Maria Inês Conceição. O sociodrama como método de pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Brasília, v 16, n 35, p. 305-313, 2006.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins. **A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a sociologia da educação**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29/09 a 3/10/2013, Goiânia-GO, 2013.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. A diferença que aproxima: relendo Sérgio Buarque e Oliveira Vianna no contra-fluxo da tradição. **Revista Tempo Brasileiro**. n 149, p. 25-42, abr-jun., 2002.

O'DONNELL, Guillermo. Democracia delegativa? **Novos Estudos**, Cebrap. n 31, p. 25-40, out., 1991.

OLIVEIRA, Persio Santos de. **Introdução à sociologia**. 25 ed. São Paulo: Ática, 2004.

OLIVEIRA, Amurabi. Educação e pensamento social brasileiro: alguns apontamentos a partir de Florestan Fernandes e Gilberto Freyre. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 15-44, 2014.

OLIVEIRA, Amurabi. O Currículo de sociologia na escola: um campo em construção (e disputa). **Espaço do Currículo**, Alagoas, v.6, n. 2, p.355-366, maio, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec> 355. Acesso em: 24 ago. 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. **Sociologia para jovens do século XXI**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2007.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. **Sociologia para jovens do século XXI**. 3.ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2013.

PAIM, Antônio. **Oliveira Vianna e o pensamento autoritário no Brasil**. In. Instituições políticas brasileiras / Oliveira Viana. -- Brasília : Conselho Editorial do Senado Federal, 1999. 591 p. -- (Coleção biblioteca básica brasileira).

PALADINI, Priscila de Menezes. Oliveira Vianna e Azevedo Amaral: visões sobre autoritarismo na Era Vargas. In: II Semana de Pós-graduação em Ciência Política, 2014, São Carlos. **Anais...** . São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2014. p. 1 - 20. Disponível em: <http://www.semecip.ufscar.br/wp-content/uploads/2014/12/Oliveira-Vianna-e-Azevedo-Amaral-Vis%C3%B5es-sobre-Autoritarismo-na-Era-Vargas.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Sociologia**. Curitiba: 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_socio.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2019.

PARANÁ. Instituto de Educação Estadual de Londrina – (EFMNP). **Projeto político Pedagógico**. 2017.

PERALVA, Angelina Teixeira. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-24, maio/ago., 1997.

PRADO, Gregório Antônio Fomininski. **Quando o ensino desafia a ciência: Algumas questões sobre presentes nos processos de ensino-aprendizagem de sociologia**. 2013, 226 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Apresentação do grupoterapia**. In: QUILOMBO: vida, problemas e aspirações do negro. Ed. fac-similar do jornal dirigido por Abdias Nascimento. São Paulo: 34 Letras, 2003.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Teoria e prática do psicodrama**. In: QUILOMBO: vida, problemas e aspirações do negro. Ed. fac-similar do jornal dirigido por Abdias Nascimento. São Paulo: 34 Letras, 2003. p. 76-77.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Uma experiência de grupoterapia**. In: QUILOMBO: vida, problemas e aspirações do negro. Ed. fac-similar do jornal dirigido por Abdias Nascimento. São Paulo: 34 Letras, 2003. p.53.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Teoria e prática do sociodrama**. In: QUILOMBO: vida, problemas e aspirações do negro. Ed. fac-similar do jornal dirigido por Abdias Nascimento. São Paulo: 34 Letras, p. 91, 2003.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. Paraná: Editora Scipione, 1978.

REZENDE, Maria José de. Guerreiro ramos e a sociologia em "mangas de camisa": uma proposta de intervenção nos processos de mudança social. **Cadernos CERU**, São Paulo, n. 17, p. 33-51, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/11816>. Acesso em: 8 fev. 2020.

REZENDE, Maria José de. As percepções sociais dos estudantes de ensino médio de uma pequena cidade paranaense: uma leitura sociológica de suas experiências vividas. In: SILVA, Ileziluciana Fiorelli et al. (org.). **Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa**. Paraná: SETI, 2009.

REZENDE, Daniela Leandro. Patriarcado e formação do Brasil: uma leitura feminista de Oliveira Vianna e Sérgio Buarque de Holanda. **Pensamento Plural** (UFPEL), Pelotas, v. 17, p. 07-27, 2015.

SANTOS, Jaqueline Fabeni. **As experiências do ensino de sociologia/ciências sociais no ensino fundamental**: análises das práticas dos professores. 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SARTORI, Giovanni. **Homo videns**: televisão e pós-pensamento. Bauru: Edusc, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHILLING, Flávia. Os direitos humanos, a educação como um direito humano e as lutas contemporâneas: perspectivas. **Revista Diversitas**. (Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo, nº 4, mar./set. 2015. Disponível em: http://diversitas.fflch.usp.br/sites/diversitas.fflch.usp.br/files/inline-files/Revista%20Diversitas%20-%20N%C3%BAmero%204.%20Completa_compressed.pdf. Acesso em: 26 jan. 2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; BOTELHO, André. Simpósio: cinco questões sobre o pensamento social brasileiro. **Lua Nova**. Revista de cultura e política. São Paulo: CEDEC, n. 82, p.139-159. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n82/a07n82.pdf>. Acesso em 8 fev. 2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia clássica: Marx, Durkheim e Weber**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SILVA, Afrânio. et.al. **Sociologia em movimento**. 2.ed. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

SILVA, IleiziLuciana Fiorelli. **A Imaginação Sociológica: desenvolvendo o raciocínio sociológico nas aulas com jovens e adolescentes**. (Experiências e Práticas de Ensino). In: Simpósio Estadual de Sociologia. Curitiba. jun.2005.

SILVA, IleiziLuciana Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.

SILVA, IleiziLuciana Fiorelli. et. al. (Org.). **Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa**. Paraná: SETI, 2009.

SILVA, IleiziLuciana Fiorelli. O ensino de Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: históricos e perspectivas. In: MEC. **Explorando o Ensino: Sociologia**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010.

SILVA, Ricardo. Liberalismo e democracia na Sociologia Política de Oliveira Vianna. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 10, n 20, p. 238-269, jul./dez. 2008.

SILVA, Rodrigo Manuel Dias da. O conceito de experiência social em François Dubet: Possibilidades analíticas. **Mediações**, v. 14, n.1, p. 275-290, Jan/Jun. 2009.

SILVA, Dulce; LEONIDO, Levi. A prática do sociodrama em contexto escolar. **EuropeanReviewofArtisticStudies**, vol. 7, n. 2, p. 23-50, 2016.

SORIANO, Raul Rojas. **Formacion de investigadores educativos: una propuesta de investigacion**. México: Plaza e Valdés, 1992.

SORIANO, Raul Rojas. **Sociodrama real enel aula: una experiencia de investigacion-accões**. México: Plaza e Valdés, 2004.

SOUZA, Agnes Cruz de. **A sociologia escolar**: imbricações e recontextualizações curriculares para a disciplina.2017. Tese (Doutorado em Sociologia), Unesp, São Paulo, 2017.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à lava jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2012.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude e Educação: Interações entre a educação escolar e a educação não-formal.**Educação e realidade**. n. 33 p. 83–98, ago., 2006.

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista Usp**, São Paulo, n.57, p. 210-226, mar/mai, 2003.

SPOSITO, Marília Pontes(coord.) **Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006).v. 1, Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. et al.A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educação Pesquisa**. v.44, dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201712170308>. Acesso em: 27 dez. 2018.

TEIXEIRA, Tania Márcia Baraúna. **Dimensões sócio - educativas do teatro do oprimido de Augusto Boal**: Paulo Freire e Augusto Boal.2007. 335 f. Tese (Doutorado em Educação e Sociedade) - Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona, 2007.

TOMAZI, Nelson DacioConversa sobre Orientações Curriculares Nacionais (OCN's). **Rev. Cronos**, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 591-601, jul./dez. 2007. Disponível em: C:/Users/USER-PC/Downloads/0rwle4z176_20140621201055377_02544.pdf. Acesso em. 15 fev. 2019.

TRONCOSO, Alcimar Enéas Rocha; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto. Aspectos do conceito de juventude nas Ciências Humanas e Sociais: análises de teses, dissertações e artigos produzidos de 2007 a 2011.**Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, jul./dez. 2016. Disponível em:

http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/1747/1234. Acesso em: 27 dez. 2018.

VIANNA, Francisco José Oliveira. **A evolução do povo brasileiro**. 3.ed, Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1938.

VIANNA, Francisco José Oliveira. **O idealismo da constituição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1939.

VICENTE, Daniel Vitor. **Fatores relacionados ao desempenho escolar: uma análise a partir do exame nacional do ensino médio**. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2014: os jovens do Brasil**. Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2014.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 abr. 2019.

ZAVERI, Viviany. FAZZINI, Elvira. Jogos Dramáticos na socialização do Adolescente no Ensino Fundamental. **Cadernos PDE**, Paraná, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unespar-curitiba_arte_artigo_viviany_salom_de_miranda.pdf Acesso em 14 abr. 2019.