



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

KATIE FABIANE RIBEIRO

**JUVENTUDES NO ENSINO MÉDIO: PRODUÇÃO DE VÍDEOS
COMO RECURSO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE
SOCIOLOGIA**

Londrina
2020

KATIE FABIANE RIBEIRO

**JUVENTUDES NO ENSINO MÉDIO: PRODUÇÃO DE VÍDEOS
COMO RECURSO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE
SOCIOLOGIA**

Trabalho apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional de Sociologia (PROFSOCIO), do Departamento de Ciências Sociais, do Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH), da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Sociologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Angélica Lyra de Araújo

Londrina
2020

KATIE FABIANE RIBEIRO

JUVENTUDES NO ENSINO MÉDIO: PRODUÇÃO DE VÍDEOS COMO RECURSO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Trabalho apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional de Sociologia (PROFSOCIO), do Departamento de Ciências Sociais, do Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH), da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Sociologia.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Angélica Lyra de Araújo
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Angela Maria de Sousa Lima
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Elisa Emi Tanaka Carloto
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Ileizi Luciana Fiorelli Silva
1^a Suplente - Universidade Estadual de
Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Eliane Cleide da Silva Czernisz
2^a Suplente - Universidade Estadual de
Londrina – UEL

Londrina, 27 de março de 2020.

Aos meus pais, Valter e Nelci. Os primeiros a me mostrar a importância do conhecimento e da Educação.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de uma construção coletiva. Deste modo, dedico os agradecimentos a todos aqueles que se envolveram diretamente na realização deste:

Agradeço a minha orientadora, Profa. Dra. Angélica Lyra de Araújo, sempre tão humana e ética. Agradeço pela orientação, pela compreensão, pelo companheirismo e por todo suporte que prestou no transcorrer deste trabalho. Sou grata por compartilhar comigo seus saberes e por sempre valorizar os meus.

Agradeço a Profa. Dra. Angela Maria de Sousa Lima, que inspira e motiva todos(as) a sua volta, e a Profa. Dra. Elisa Emi Tanaka Carloto, ambas dedicadas às questões que envolvem o processo de formação das juventudes que vem adentrando as universidades. Sem dúvida, suscitaram muitas reflexões sobre a análise aqui desenvolvida. Obrigada pelas contribuições.

Agradeço ao meu companheiro, esposo e amigo Pedro Paulo Pires. Ao longo destes dois anos foram muitos os desafios que juntos enfrentamos e este trabalho figura-se como um deles. Tivemos longas as conversas sobre o objeto de estudo, sobre os encaminhamentos da pesquisa e minhas angústicas enquanto professora-pesquisadora. Obrigada pelo apoio e compreensão em um momento tão importante. Te amo!

Por fim, agradeço a CAPES, pelo fomento e apoio.

O dilúvio informacional jamais cessará. A arca não repousará no topo do monte Ararat. O segundo dilúvio não terá fim. Não há nenhum fundo sólido sob o oceano de informações. Devemos aceitá-lo como nossa nova condição. Temos que ensinar nossos filhos a nadar, a flutuar, talvez a navegar (LEVY, 1997, p. 20).

RIBEIRO, Katie Fabiane. **Juventudes no Ensino Médio: Produção de Vídeos como Recurso Metodológico Para o Ensino de Sociologia**. 2020. 139f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional de Sociologia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

O objeto desta pesquisa são os jovens estudantes do Ensino Médio público, no município de Cambé, e objetivou-se (re)pensar suas identidades juvenis em interface com o uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) e as possibilidades de mediar o processo ensino-aprendizagem em Sociologia através desse universo. Os estudantes estão inseridos na modernidade líquida (BAUMAN, 2001) e tem como marcas a efemeridade, a individualidade e a fluidez em todos os aspectos da vida social. Neste contexto, outro fenômeno se evidencia: a negação da verdade, a irreflexão e, ao mesmo tempo, uma indiferença com relação aos fatos. Essa nova consciência líquido-moderna é a consciência da pós-verdade (TESICH, 1992), um culto às crenças e paixões individuais, projetadas a longo alcance, de tal modo a criar comunidades que compartilham das mesmas crenças e sentimentos. O ciberespaço (LEVY, 1997) torna-se um lugar próprio deste contexto, haja vista suas características fluidas e de informações constantes, bem como, das Redes Sociais (RECUERO, 2009). Assim, pensar o ensino de Sociologia para os jovens estudantes é pensar em experiências de ensinagem (ANASTASIOU, 2002) e de metodologias ativas (MORAN, 2015) que sejam capazes, em um contexto de irreflexão, de despertar o pensamento crítico e a reflexão sobre a realidade que se inserem. Diante disso, problematizou-se os usos que essas juventudes fazem nas NTIC e as possibilidades para o ensino de Sociologia através deste “universo digital”. A pesquisa ocorreu em 2019 e combinou os métodos quantitativo e qualitativo – por meio de um questionário semiestruturado, pôde-se compreender as interfaces dos jovens estudantes com as NTIC, através do uso das redes sociais e da influência dos *Youtubers* em suas experiências *online* e de aprendizagem; em um segundo momento, propôs-se uma experiência didática através da produção de vídeos, quando realizou-se uma observação participante. A análise dos vídeos que resultaram desta experiência didático-metodológica evidenciou que, apesar de alguns percalços, os estudantes conseguiram desenvolver processos de reflexão sobre a realidade que vivem, perpassando a desnaturalização e o estranhamento do meio, de forma a desenvolver o pensamento crítico. Os resultados apontam para a importância de considerar o potencial das NTIC como recurso para o processo de ensino-aprendizagem de Sociologia em uma perspectiva que centre o processo nos jovens estudantes.

Palavras-chave: Juventudes. Ensino de Sociologia. NTIC. Modernidade Líquida. Pós-Verdade.

RIBEIRO, Katie Fabiane. **Youth in High School: Video Production as a Methodological Resource for Teaching Sociology**. 2020. 139p. Dissertation (Professional Master's Degree in Sociology National Network) – State University of Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

The object of this research is the young students of public high school, in the city of Cambé, and still to (re)think their youth identities in interface with the use of New Technologies of Information and Communication (NTIC) and the possibilities for mediating the teaching-learning process in Sociology through this universe. Students are part of Liquid Modernity (BAUMAN, 2001) and are marked by ephemerality, individuality and fluidity in all aspects of social life. This context shows another phenomenon: the denial of the truth, the no-reflection and, at the same time, an indifference in relation to the facts. This new liquid-modern conscience is the conscience of the Post-Truth (TESICH, 1992), a cult of individual beliefs and passions, projected far-reaching, in such a way as to create communities that share the same beliefs and feelings. The cyberspace (LEVY, 1997) becomes a proper place for this context, given its fluid characteristics and constant information, as well as Social Networks (RECUERO, 2009). Thus, thinking about teaching Sociology to young students is thinking about teaching experiences (ANASTASIOU, 2002) and active methodologies (MORAN, 2015) that are capable, in a context of no-reflection, to tease the critical thinking and reflection about the reality that is getting inserted. Given this, the problematic of this work is the use that these youths make in the NTIC and as possibilities of teaching Sociology through this “digital universe”. The research occurred in 2019 and combined the quantitative and qualitative methods – through a semi-structured questionnaire, displayed the interfaces of young students with NTIC, through the use of social networks and the influence of Youtubers in their online and learning experiences; in a second moment, it proposed a didactic experience through the production of videos, when a participant observation is realized. The analysis of the videos that resulted from this methodological experience and evidenced that, despite some obstacles, the students managed to develop processes of reflection on the reality they live in, going through the denaturalization and the detachment from the social reality, in order to develop a critical thinking. The results point to the importance of considering the potential of NTIC as a resource for the teaching-learning process of Sociology in a perspective that centralizes the process in young students.

Palavras-chave: Youths. Sociology Teaching. NTIC. Liquid Modernity. Post-Truth.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Equipamentos Digitais e Acesso a Internet	68
Gráfico 2 – Frequência de Acesso a Internet.....	69
Gráfico 3 – Plataformas que Costumam Acessar 1/2	70
Gráfico 4 – Plataformas que Costumam Acessar 2/2	70
Gráfico 5 – Sobre o Facebook	72
Gráfico 6 – Sobre o Instagram	73
Gráfico 7 – Perfis Mais Populares no Instagram.....	74
Gráfico 8 – Preferências de Conteúdo no Instagram (Por Sexo).....	76
Gráfico 9 – Sobre o Youtube.....	78
Gráfico 10 – Canais Mais Populares do Youtube	78
Gráfico 11 – Se Costuma Se Informar Pela Internet.....	81
Gráfico 12 – Se Costuma Estudar Pela Internet	82
Gráfico 13 – Experiências Pedagógicas Mediadas Pelas NTIC	83

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Gravação do Grupo 01	93
Imagem 2 – Gravação do Grupo 02	94
Imagem 3 – Gravação do Grupo 03	95
Imagem 4 – Gravação do Grupo 04	95
Imagem 5 – Gravação do Grupo 04	96
Imagem 6 – Gravação do Grupo 05	97
Imagem 7 – Gravação do Grupo 05	98
Imagem 8 – Gravação do Grupo 06	99
Imagem 9 – Gravação do Grupo 07.....	100
Imagem 10 – Gravação do Grupo 08	101
Imagem 11 – Gravação do Grupo 08	102
Imagem 12 – Gravação do Grupo 09	103
Imagem 13 – Gravação do Grupo 10	104
Imagem 14 – Gravação do Grupo 10	105
Imagem 15 – Gravação do Grupo 11	106
Imagem 16 – Gravação do Grupo 11	107
Imagem 17 – Gravação do Grupo 12	107
Imagem 18 – Gravação do Grupo 13	108
Imagem 19 – Gravação do Grupo 14	109
Imagem 20 – Gravação do Grupo 15	110
Imagem 21 – Gravação do Grupo 15	111
Imagem 22 – Gravação do Grupo 16	112
Imagem 23 – Gravação do Grupo 17	113
Imagem 24 – Gravação do Grupo 17	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A Sociologia no Sistema de Ensino Brasileiro: 1892-1986	36
Quadro 2 – A Sociologia no Sistema de Ensino Brasileiro: 1982-2009	41
Quadro 3 – Amostra por Idade, Série e Sexo	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares para toda a Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EMC	Educação Moral e Cívica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
LENPES	Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Sociologia
MCM	Meios de Comunicação de Massa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NTIC	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PCNEM	Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio
PCNEM+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PTD	Plano de Trabalho Docente
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: JUVENTUDES E ENSINO DE SOCIOLOGIA NO CONTEXTO DA MODERNIDADE LÍQUIDA E DA PÓS-VERDADE	20
2.1	MODERNIDADE LÍQUIDA E PÓS-VERDADE	20
2.2	CONTEXTO SOCIOCULTURAL DAS JUVENTUDES	27
2.3	CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL.....	35
3	JUVENTUDES, ESCOLA E AS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.....	58
3.1	JUVENTUDES E ESCOLA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ATRAVÉS DAS NTIC	61
3.2	ENTRE EXPERIÊNCIAS DIGITAIS E O ESTUDAR: O QUE OS JOVENS FAZEM, O QUE OS JOVENS QUEREM	66
4	PRODUÇÃO DE VÍDEOS COMO RECURSO DIDÁTICO NAS AULAS DE SOCIOLOGIA.....	85
4.1	A SEQUÊNCIA DIDÁTICA	86
4.2	OS PERCALÇOS DO PROCESSO	90
4.3	A ANÁLISE DOS VÍDEOS	92
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
	REFERÊNCIAS.....	123
	APÊNDICES.....	130
	APÊNDICE A – Questionário	131
	APÊNDICE B – Roteiro de Vídeo.....	132
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento (Escola 1).....	135
	APÊNDICE D – Termo de Consentimento (Escola 2).....	137

1 INTRODUÇÃO

Em minha trajetória acadêmica e profissional, tem sido um desafio constante compreender as juventudes contemporâneas, pois estes jovens demonstram marcas e características novas e alinhadas ao contexto em que se inserem. Tenho me proposto a este trabalho desde o período de estágio no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Em meados de 2012, problematizei a indisciplina escolar como resistência à disciplinarização dos corpos através de uma observação participante em uma escola pública na cidade de Londrina¹. Este tema me levou a desenvolver uma pesquisa bibliográfica sobre as novas formas de (r)existência juvenil no contexto contemporâneo, de modo a associar a fluidez e liquidez do contexto atual aos modos de ser e agir das juventudes – pesquisa apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso da habilitação em Bacharel em Ciências Sociais (2013)².

Deste modo, ao assumir o cargo de Professora de Sociologia do estado do Paraná através da aprovação em concurso público³, em 2015, procuro constantemente (re)pensar a minha prática profissional e levá-la ao encontro das demandas dos jovens estudantes os quais leciono: em minha experiência, percebo que eles demandam compreensão e respeito aos seus modos de ser e agir e, ainda, demandam a construção de relações mais horizontais e práticas pedagógicas que considerem e façam referência ao “universo” no qual se inserem. Pensando nisso, ao realizar o curso de Especialização em Ensino de Sociologia, procurei analisar as características socioculturais das juventudes atuais, principalmente associadas às categorias “estudo” e “tempo livre” (2016)⁴. Os dados analisados referem-se a uma pesquisa realizada pelo LENPES – Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Sociologia no Colégio Estadual José de Anchieta, localizado na região central de

¹ RIBEIRO, Katie Fabiane. Juventudes em sala de aula: [in]disciplina como resistência? In: LIMA, Angela Maria de Souza *et al.* *Inclusão: Debates em Diferentes Contextos*. Londrina, Universidade Estadual de Londrina, 2013.

² RIBEIRO, Katie Fabiane. *Reflexões Sobre as Novas Formas de (R)existência Juvenil: culturas juvenis ou grupos de estilo?* 2013. 84f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

³ Edital SEAP n.º 017/2013. Disponível em: <<https://www.pucpr.br/processo-seletivo-concursos/concurso-publico-do-quadro-proprio-do-magisterio-do-estado-do-parana-anexos-e-resultados-edital-seap-n-o-017/>>. Acesso em 15/01/2020.

⁴ RIBEIRO, Katie Fabiane. *Caracterização Sociocultural Dos Estudantes Do Ensino Médio: Estudo e Tempo Livre em Uma Escola da Rede Estadual de Londrina*. 98f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Sociologia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

Londrina. Os resultados deste estudo evidenciam justamente a pluralidade do ambiente escolar contextualizado a modernidade líquida e possibilita reflexões sobre as práticas pedagógicas e o próprio ensino de Sociologia. Este estudo aponta a centralidade do uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) nos estudos, nas sociabilidades e no dia-a-dia.

De fato, esta é uma realidade que observo diariamente em sala de aula: *smartphone* em cima da mesa, ao lado do caderno e fone de ouvido pendurado pelo pescoço ou em apenas uma das orelhas. Apesar do uso do aparelho ser proibido em sala de aula, a resistência à regra, por parte dos jovens, é muito forte. Eles guardam quando solicitados, mas pegam de volta logo em seguida. Percebo que este aparelho funciona como uma extensão de si, ficar sem o *smartphone* ao alcance é uma situação que aparenta ser extremamente desconfortável para eles. Ainda, percebo claramente que a proibição não é o caminho: a presença das NTIC no cotidiano dos jovens, principalmente através de seus celulares, está diretamente imbricada às suas formas de se relacionar com o mundo. Assim, enquanto professora de Sociologia que se coloca também na posição de pesquisadora, procuro relativizar os papéis e entender suas lógicas. O que fazer diante dessa realidade?

Há algumas estratégias que tenho desenvolvido com minhas turmas. A primeira é a construção coletiva de contratos pedagógicos⁵ no início do ano letivo. Dentre as “cláusulas” deste contrato, geralmente destaca-se o uso do celular, no qual procuro destacar que não há proibição de uso (haja vista a ineficácia da proibição), mas que seu uso não deve os atrapalhar na realização da atividade ou dinâmica propostas. Isso lhes dá autonomia para analisarem as situações e tomarem suas próprias decisões. No geral, gostam de ouvir música enquanto desenvolvem atividades individuais, de pesquisar os conteúdos na internet e “mexer no celular” quando finalizam suas tarefas antes dos demais. Outra estratégia utilizada é o uso de memes⁶ durante as aulas: utilizo vídeos e imagens que viraram memes para suscitar reflexões a partir da descontração que esta “categoria” de conteúdo proporciona. Além

⁵ Consultar AQUINO, Júlio Groppa. A indisciplina e a escola atual. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 24, nº. 2, p. 181-204, Jul/1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10/08/2019.

⁶ Memes podem ser frases, imagens, vídeos, entre outros, que se tornam virais na internet, isto é, se propagam com grande velocidade e ganham o gosto popular. Em geral, “nascem” nas redes sociais. Para saber mais: <<https://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012/04/o-que-e-meme.html>>. Acesso em 10/08/2019.

disso, costumo trabalhar com análise de reportagens, as vezes impressa, as vezes multimídia e também debater e desenvolver análises de filmes lançados recentemente, sempre a luz do conteúdo estruturante previsto para a série com a qual trabalho. Essas experiências, contudo, vêm se mostrando cada vez mais limitadas. Sinto a necessidade de, reinventar, a cada ano, quais interfaces a disciplina de Sociologia vai estabelecer com o meio digital no qual os estudantes estão imersos, que é muito dinâmico e fluido e que impactam, diretamente, em seus processos de formação e socialização.

Não é novidade a influência dos Meios de Comunicação de Massa (MCM) na formação dos indivíduos. Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985) há muito nos alertaram – de maneira crítica e até pessimista – sobre os impactos da Indústria Cultural: alienação e dominação, principalmente se pensarmos no contexto de uma racionalidade instrumental. Contudo, essas tecnologias vieram para ficar e, pelo contrário, não criou apenas massas dóceis e manipuláveis, pois diversas experiências de resistência e ressignificação dessa “arte vendida” têm sido apontadas por diversos autores/as que estudam o tema, especialmente os que envolvem as juventudes. Adorno e Horkheimer (1985) não viram o nascer das NTIC, dos computadores e do ciberespaço, mas considerando que estes integram os MCM, é possível que tivessem estendido suas impressões também a estas tecnologias. Ou não?

Essas experiências e reflexões têm me inquietado. Ora, se a Sociologia (como disciplina escolar) é ofertada no Ensino Médio e, ainda, se o Ensino Médio é composto predominantemente por jovens, é fundamental que se pense na realidade social que as atuais juventudes estão inseridas, de modo a contextualizar o ensino de Sociologia. Outrossim, se considerar que as principais marcas da realidade contemporânea são a instantaneidade e a fluidez, características evidentes no ciberespaço, a constituição das identidades, vivências e percepções das/dos estudantes (que são, sobretudo, jovens) tem se demarcado por essas características e, portanto, as NTIC evidenciam novos formatos e configurações sociais que podem impactar diretamente no processo pedagógico.

Assim, estes pressupostos me levaram a questionamentos centrais para a atuação de professoras e professores do Ensino Médio, principalmente no que se refere ao Ensino de Sociologia: quais os usos que as juventudes fazem das NTIC? Como pensar o ensino de Sociologia através deste “universo”? De que maneira essas

duas experiências (o uso das NTIC e o ensinar-aprender Sociologia) poderiam se aproximar?

Com isso, este trabalho objetivou (re)pensar as identidades juvenis e as demandas contemporâneas das juventudes em sua relação com a escola, com o Ensino Médio e com o Ensino de Sociologia, em especial, no que se refere as interfaces dos jovens estudantes com as NTIC e com o uso das redes sociais e plataformas digitais. Disso, pensou-se em possibilidades de mediar o processo ensino-aprendizagem em Sociologia através desse universo, pois defende-se que ensinar Sociologia é considerar a relevância do que se faz *online*, pois são experiências reais de interações sociais que norteiam a percepção de mundo desses jovens.

As hipóteses para os questionamentos realizados acima circularam sob quatro vieses complementares: 1) o mundo digital faz parte da socialização das atuais juventudes e, com isso, as redes sociais representam uma nova forma de apre(e)nder sobre o mundo e interagir com ele; 2) dentre as redes sociais que estes jovens acessam, o Youtube adquire centralidade, haja vista o fenômeno dos influenciadores digitais⁷ e a possibilidade de produção de conteúdo para esta plataforma, no contexto de uma *web 2.0*⁸; 3) A produção de vídeos para o Youtube, a partir de conteúdos de Sociologia, se inserem dentro de uma perspectiva de ensino dinâmica e colaborativa, em sinergia com as práticas e demandas juvenis e em interface com as NTIC e, por fim, 4) o uso das tecnologias, em si, não contribuem para com o processo de ensino-aprendizagem: o papel do professor para mediação pedagógica é essencial para que o processo de produção do conhecimento seja efetivo.

Para que estas hipóteses pudessem ser testadas, a metodologia desta pesquisa enfocou seu objeto: os jovens estudantes do Ensino Médio público, no ano de 2019, especificamente estudantes para os quais lecionava, em duas escolas diferentes, no município de Cambé. Essas duas escolas estão localizadas em regiões distintas: uma localiza-se no centro e a outra está na região leste da cidade, considerada uma zona periférica. Apesar dessa distinção, os perfis socioeconômicos

⁷ De acordo com os dados da Infobase Interativa, apresentados pela empresa de comunicação Meio&Mensagem (2016), os influenciadores são tão ou mais importantes do que uma publicidade de 30 segundos no horário nobre da televisão aberta.

⁸ A *web 2.0* representa uma “evolução” com relação ao modelo anterior, a *web 1.0* – de conteúdos estáticos e pouco interativos. A *web 2.0*, neste sentido, apresenta potencial participativo, com mídias sociais colaborativas e redes sociais com conteúdo produzido pelos próprios internautas.

de seus respectivos públicos são bem semelhantes – de acordo com análise dos respectivos Projetos Políticos Pedagógicos. A escola central atende alunos da região em que se localiza, mas também da periferia da região noroeste e da zona rural. O perfil das famílias dessa comunidade é predominantemente de escolaridade baixa e apresentam trabalhos que exigem pouca capacitação profissional. A escola da região leste da cidade atende apenas alunos da região próxima, com um perfil econômico de classe-média baixa e, fundamentalmente, formada por uma comunidade de trabalhadores de setores diversos e, também, subempregados (vendedores ambulantes, boias-frias, etc.).

Assim, nesta pesquisa adotei o método qualitativo por seu caráter exploratório e as possibilidades de compreender as experiências sociais dos sujeitos. Para os objetivos que este trabalho se propôs, a pesquisa abrangeu dois momentos diferentes: o primeiro momento se refere a aplicação de um questionário semiestruturado com o objetivo de mapear as interfaces dos jovens estudantes com as NTIC, o uso das redes sociais, a frequência no uso da internet, como utilizam este universo para fins pedagógicos e quais possibilidades vislumbram para além do que já é praticado; o segundo momento se refere a uma observação participante realizada ao longo do processo de desenvolvimento da experiência didática aqui proposta.

Com relação ao primeiro momento, a pesquisa obteve 165 questionários respondidos (de um universo de 210 estudantes – média de 35 estudantes por turma) de forma impressa, em sala de aula. De acordo com Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2003), um questionário é um instrumento de coleta de dados, composto por uma série ordenada de perguntas, preenchido pelo informante, sem a influência do pesquisador. Ao desenvolver este instrumento de coleta de dados, foram considerados alguns eixos: equipamentos digitais aos quais possuem acesso; conexão com a internet: tipos, usos e frequência de acesso; *Facebook*; *Instagram*; *Youtube*; filmes e séries; experiências didáticas. Destes eixos, derivaram 30 perguntas, entre perguntas abertas, perguntas de ação, diretas e pessoais (MARCONI e LAKATOS, 2003).

Os resultados produzidos neste primeiro momento da pesquisa já evidenciaram informações importantes, cujas respostas eu procurava: quais equipamentos eletrônicos possuem, como acessam, o que acessam e quais experiências mais gostam e interagem. Estes dados fornecem subsídios para a experiência didática que aqui se propôs: a produção de vídeos pelos estudantes,

voltados ao ensino-aprendizagem de Sociologia, processo que se desenvolveu no segundo momento da pesquisa, com o desenvolvimento de uma observação participante. Esta escolha considerou justamente a minha participação natural nas atividades do grupo pesquisado, enquanto professora-pesquisadora. A observação foi individual e, apesar do risco de inferências sobre as informações coletadas, Marconi e Lakatos (2003) destacam a vantagem desta técnica de pesquisa: através da observação, é possível verificar objetivos e motivações sobre os quais os sujeitos da pesquisa podem não ter consciência, mas que orientam seu comportamento. Ainda, permite a evidência de dados que podem não constar em roteiros de entrevistas ou questionários. Deste modo, durante o processo de desenvolvimento da sequência didática aqui proposta, pude observar e registrar em diário de campo o envolvimento dos estudantes na proposta, suas falas, dinâmicas e conflitos que daí decorreram.

Importante destacar que este segundo momento da pesquisa se desenvolveu em apenas uma das escolas em que atuava: a escola localizada na região central da cidade. Fazer esse recorte foi necessário, considerando o rigor teórico-científico que a experiência pedagógica proposta demandava. Essa escolha não se guiou por fatores socioeconômicos, embora possa parecer: conforme enfatizei anteriormente, os perfis socioeconômicos das comunidades são muito semelhantes. A escolha foi realizada em função do próprio comportamento dos jovens estudantes: na escola central, os jovens traziam para a sala de aula muito mais referências do universo digital e se sentiam muito mais confortáveis em falar sobre as suas experiências online.

Assim, o presente trabalho se divide em três capítulos:

No primeiro capítulo, procuro contextualizar nosso tema de estudo a partir das reflexões de Zygmunt Bauman (1995, 1998, 2001) acerca da modernidade líquida e do conceito de pós-verdade, utilizado pela primeira vez por Steve Tesich (1992). Este é o pano de fundo para as reflexões sobre as características das juventudes contemporâneas, que se desenvolvem em um contexto fluido e dinâmico, com experiências vívidas no ciberespaço (LEVY, 1997), sobretudo através das redes sociais (RECUERO, 2009, 2012). Também reflito sobre qual o papel do Ensino de Sociologia diante deste novo contexto. Para tanto, recorro ao processo histórico de inserção da Sociologia no Ensino Médio, no Brasil, de modo a refletir sobre as mudanças na concepção da disciplina e os objetivos atuais propostos, presentes nos documentos oficiais analisados: Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

(BRASIL, 1996), Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 1999), Parâmetros Curriculares Nacionais Complementares (BRASIL, 2002), Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012), Diretrizes Curriculares para toda a Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2013) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Em face disso, destaco a importância da reflexão, em Hannah Arendt (1999, 2000), como objetivo fundamental para a Sociologia no Ensino Médio, considerando a irreflexão presente no contexto da modernidade líquida e da pós-verdade.

No segundo capítulo, evidencio importantes pesquisadores que apontam para o desencontro entre juventudes e escola: Marília Spósito (2000; 2009), Luiza Mitiko Yshiguro Camacho (2004) e Juarez Dayrell (1999, 2003) demonstram, ora através do Estado da Arte sobre o tema, ora através das práticas escolares observadas em suas pesquisas, que as características das juventudes líquidas não têm sido contempladas pela escola, cunhada na modernidade sólida. Diante dessa discussão, apontou-se tentativas de aproximação dessas realidades através do uso das NTIC para mediação pedagógica e a proposição de metodologias ativas de aprendizagem através de autores como Jose Moran (2015), Lea Anastasiou (2002), Maria da Graça Jacintho Setton (2009) e Gabriel Salomon, David Perkins e Tamar Globerson (1991). A partir disso, procedeu-se a análise de dados produzidos no primeiro momento da pesquisa, exposto anteriormente.

No terceiro capítulo apresenta-se o produto final deste trabalho: uma sequência didática que enfoca os conteúdos de Sociologia através da produção de vídeos, com o objetivo de se aproximar do contexto que os jovens estudantes se inserem e provocar a reflexão e produção ativa do conhecimento sociológico. Ainda, descreve-se os percalços deste processo e analisa-se o conteúdo produzido pelos estudantes.

Em síntese, este estudo tem a expectativa de contribuir para com o debate voltado ao ensino-aprendizagem de Sociologia, considerando o potencial das NTIC e os objetivos do ensino de Sociologia na contemporaneidade. Dessa forma, a possibilidade metodológica apresentada – a produção de vídeos – foi fundamentada teoricamente e contextualizada às juventudes e sua realidade, de modo a contribuir para com a compreensão e reflexão da realidade que os cerca através dos referenciais teóricos da Sociologia.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: JUVENTUDES E ENSINO DE SOCIOLOGIA NO CONTEXTO DA MODERNIDADE LÍQUIDA E DA PÓS-VERDADE

Este capítulo tem o objetivo de apresentar os pressupostos teóricos utilizados para pensar a possível relação entre juventudes e ensino de Sociologia através das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC), sobretudo, através das redes sociais. Assim, apresento a discussão sobre o contexto da modernidade líquida e sua relação com a pós-verdade e, neste contexto, insere-se o debate sobre o conceito de juventudes e suas experiências sociais fluidas e digitais. Esses pressupostos teóricos são fundamentais para pensar o ensino de Sociologia em sua dimensão histórico-social e, deste modo, há a tratativa da trajetória da Sociologia enquanto disciplina escolar e seus objetivos nos contextos onde se insere. Contemporaneamente, a Sociologia insere-se em uma realidade fluida e sem espaço definido no Ensino Médio⁹ e, com isto, pretendi pensar quais seriam os objetivos do ensinar-aprender Sociologia neste contexto.

2.1 MODERNIDADE LÍQUIDA E PÓS-VERDADE

Zygmunt Bauman (2001) aponta os termos “fluidez” ou “liquidez” como metáforas adequadas para pensar o momento atual da modernidade, uma nova fase que tem “derretido” forças ordenadoras sociais, dissolvendo as referências sólidas que nossa sociedade construiu até então. O autor argumenta que, embora a modernidade tenha surgido no sentido de derreter as referências sólidas anteriores, o projeto de liquefação moderno objetivou apenas limpar a área para novos e aperfeiçoados sólidos. Nas palavras do autor:

[...] nenhum molde foi quebrado sem que fosse substituído por outro; as pessoas foram libertadas de suas velhas gaiolas apenas para ser admoestadas e censuradas caso não conseguissem se realocar, através de seus próprios esforços dedicados, contínuos e verdadeiramente infundáveis, nos nichos pré-fabricados da nova ordem: nas classes, as molduras que (tão intransigentemente como os estamentos já dissolvidos) encapsulavam a totalidade das condições e perspectivas de vida e determinavam o âmbito dos projetos e

⁹ De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), a Sociologia perde o status de disciplina para integrar a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas enquanto “estudos e práticas”, conforme apresentado no debate deste capítulo.

estratégias realistas de vida. A tarefa dos indivíduos livres era usar sua nova liberdade para encontrar o nicho apropriado e ali se acomodar e adaptar: seguindo fielmente as regras e modos de conduta identificados como corretos e apropriados para aquele lugar (BAUMAN, 2001, p. 13).

A modernidade sólida caracteriza-se pelos imperativos do Iluminismo e do Positivismo: a busca da ordem, a valorização da racionalidade e da Ciência, a crença no progresso. Assim, a modernidade sólida tinha como pretensão, excluir todo o tipo de imprevisto e desordem. Para tanto, de acordo com Bauman (1998; 2010), dois fatores eram determinantes nesta empreitada: o Estado jardineiro e os intelectuais legisladores. O Estado jardineiro buscou expulsar e destruir tudo o que se tinha produzido até então (as ervas daninhas) com o intuito de “plantar”, em seu lugar, novos ideais de projetos e vigiar as ações dos indivíduos. Os intelectuais legisladores, por sua vez, foram personagens importantes da maquinaria moderna sólida e tinham como função sustentar um discurso intelectual no qual apenas eles, dotados de razão, poderiam mostrar o caminho para que os indivíduos alcançassem a felicidade. Nesse período, as instituições sociais operavam no sentido de agir coercitivamente sobre os indivíduos, que sozinhos não tinham a capacidade de decidir sobre suas ações e escolhas. Essas imposições sociais, por parte das instituições, permeavam o campo da universalidade, onde todos os indivíduos, socialmente constituídos, saberiam quando suas ações fossem certas ou erradas.

Conforme Bauman (2001) evidencia, são essas referências que podiam situar, estabilizar e orientar as condutas que estão cada vez mais em falta e que passaram a se “perder”. Isso quer dizer que a construção dos modos de vida no contexto da modernidade líquida está subdeterminada, isto é, não está dada de antemão. Esse nível de “liberdade” nos designa a fazer escolhas e lidar com as consequências dessas escolhas de maneira incerta. Nas palavras do autor, “insegurança no presente e incerteza quanto ao futuro são nossos companheiros constantes na jornada de viver” (BAUMAN, 2001, p. 134).

Isso quer dizer que com a transição da modernidade sólida para a modernidade líquida, só pode-se pensar em responsabilidade social de forma individual, não mais dependente de instituições sociais ou comunidades. Deste modo, têm-se, na atualidade, apenas “artefatos efêmeros da peça da individualidade em curso, e não mais as forças determinantes e definidoras das identidades” (BAUMAN, 2001, p. 30). Toda liberdade concebível e possível de se alcançar já foi atingida, “as

instituições sociais estão mais que dispostas a deixar à iniciativa individual o cuidado com as definições e identidades, e os princípios universais contra os quais se rebelar estão em falta” (BAUMAN, 2001, p. 30).

Isso significa que os fracassos individuais não têm outra justificativa se não o fracasso do desempenho pessoal, o indivíduo se responsabiliza exclusivamente pelas próprias derrotas, despidendo-se gradativamente da ideia de coletividade e cidadania gestada na Ágora. Por conseguinte, o espaço público é onde se projeta as aflições individuais, privadas e, assim, o espaço público se esvazia de questões que são públicas, de sua antiga função. Neste sentido:

Os sólidos que estão para ser lançados no cadinho e os que estão derretendo neste momento, o momento da modernidade fluida, são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas — os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas individualmente, de um lado, e as ações políticas de coletividades humanas, de outro (BAUMAN, 2001, p. 12).

Dessa maneira, a modernidade atual (líquida) se difere da anterior (sólida) por duas razões: a desilusão, com relação à promessa moderna, da crença em um Estado de perfeição, o fim de toda contingência e ambivalência; e da desregulamentação e a privatização das tarefas e deveres modernizantes, isto é, aquilo que se referia à ideia de sociedade e coletividade justa foi individualizado, de modo a atribuir aos indivíduos, e às suas escolhas, a ideia de aperfeiçoamento e o alcance dos modos de vida adequados e felizes. Segundo Bauman (2001):

Resumidamente, a “individualização” consiste em transformar a “identidade” humana de um “dado” em uma “tarefa” e encarregar os atores da responsabilidade de realizar essa tarefa e das conseqüências (assim como dos efeitos colaterais) de sua realização. Em outras palavras, consiste no estabelecimento de uma autonomia de *jure* (independentemente de a autonomia de *facto* também ter sido estabelecida) (BAUMAN, 2001, p. 40).

Para François Dubet (1994) este processo de perda do sistema de referências proporcionadas pela sociedade industrial e, por conseguinte, das instituições, estão perdendo em si mesmas a capacidade de definir as subjetividades. Assim, com a fragmentação da sociedade e a emergência de uma pluralidade de normativas e possibilidades, os indivíduos se veem sem referências e certezas, sem uma definição a priori de qual trajetória deve seguir. Nas palavras do autor:

A identidade dos indivíduos deixa de assentar sobre qualquer princípio fulcral. O papel social e a pessoa separam-se, marcando a morte dos personagens. Na sociedade pós-industrial, já não há, pois, indivíduo, porque a modernidade deixa cara a cara uma racionalidade instrumental, que já não é a Razão das Luzes e do progresso, é uma cultura niilista que não tem outro princípio que não seja a experiência <<autêntica>> do sujeito (DUBET, 1994, p. 72).

Com isso, a modernidade líquida também apresenta uma mudança no pensamento crítico: a insatisfação recorrente desses “indivíduos livres” é frequentemente expressa através de críticas. Entretanto, essa crítica tem limites: ela não alcança os complexos sistemas políticos e as interfaces com a nossa vida cotidiana. Trata-se, de acordo com Bauman (2001), de uma crítica do consumidor – que substitui uma “crítica do produtor” no contexto da teoria crítica clássica de Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985). A modernidade alvo das críticas destes autores era muito mais “pesada”, “sólida” e “sistêmica”, inimiga das contingências, da ambiguidade e instabilidade. Neste contexto, de tendência ao totalitarismo, a liberdade e a autonomia eram alvos das proposições e resoluções modernas. A teoria crítica, neste sentido, defendia a autonomia, a liberdade de escolha e autoafirmação humanas, do direito à diferença. Nas palavras de Bauman (2001):

A sociedade que entra no século XXI não é menos “moderna” que a que entrou no século XX; o máximo que se pode dizer é que ela é moderna de um modo diferente. O que a faz tão moderna como era mais ou menos há um século é o que distingue a modernidade de todas as outras formas históricas do convívio humano: a compulsiva e obsessiva, contínua, irrefreável e sempre incompleta modernização; a opressiva e inerradicável, insaciável sede de destruição criativa (ou de criatividade destrutiva, se for o caso: de “limpar o lugar” em nome de um “novo e aperfeiçoado” projeto; de “desmantelar”, “cortar”, “defasar”, “reunir” ou “reduzir”, tudo isso em nome da maior capacidade de fazer o mesmo no futuro — em nome da produtividade ou da competitividade) (BAUMAN, 2001, p. 36).

Há, contudo, em andamento, forças desejosas de recuperar, de certa forma, a estabilidade da modernidade sólida e preencher o vazio deixado pela antiga crença/ilusão na universalidade da verdade científica absoluta. O projeto de modernidade, pautado em promessas, dentre elas a racionalidade iluminista, sua instrumentalidade e o avanço da ciência falhou e, com isso, há tentativas de negação desse projeto: a pós-verdade, neste contexto, entendida como “um adjetivo definido

como ‘relativo à ou denotando circunstâncias nas quais fatos objetivos tem menos influência na formação da opinião pública do que apelos à emoção às crenças pessoais’” (OXFORD, 2016, s/p, tradução minha) seria uma crítica a esse projeto fracassado de modernidade, que levou a sociedade moderna a viver esta nova fase, de incertezas, fluidez e mudanças constantes.

O conceito de pós-verdade aparece pela primeira vez em um artigo publicado em 1992 por Steve Tesich, à revista *The Nation*. Na ocasião, Tesich (1992) lamentava que, após as revelações dos fatos que levaram Richard Nixon ao impeachment, o povo americano passou a não querer enxergar a verdade dos crimes cometidos por aqueles que compunham o governo americano. Deste modo, Tesich (1992) evidencia o surgimento da pós-verdade:

Estamos nos tornando rapidamente protótipos de um povo que monstros totalitários só podiam babar em seus sonhos. Todos os ditadores até agora tiveram que trabalhar duro para suprimir a verdade. Nós, por nossas ações, estamos dizendo que isso não é mais necessário, que adquirimos um mecanismo espiritual que pode denotar a verdade de qualquer significado. De um modo muito fundamental, nós, como pessoas livres, decidimos livremente que queremos viver em algum mundo pós-verdade (TESICH, 1992, s/p, tradução minha).

Conforme André Guerra e Cláudia Barbosa (2017), a apropriação do termo pós-verdade vem evidenciando a facilidade com que as pessoas estão se deixando “enganar”, como estão deixando de viver a “verdade”, como estão aceitando versões absurdas e mentirosas da realidade. Guerra e Barbosa (2017) percebem, em todas as revisões realizadas¹⁰, o caráter indissociável entre verdade e mentira e destacam: não se trata de um culto a mentira, mas a indiferença com relação à verdade dos fatos.

Segundo Bauman (1995; 2001), o empenho da modernidade sólida era de ordenar a realidade, produzindo universalidades a partir da racionalidade instrumental e do cientificismo. O sistema de verdades fundado nessa racionalidade e no rigor matemático tornou-se o princípio através do qual as sociedades modernas se formaram. Contudo, de acordo com Denise Amon (2017), essas proposições que davam esperança aos indivíduos não se sustentaram, os fundamentos da ciência moderna passaram a ser criticados e, no contexto da modernidade líquida, é

¹⁰ Steve Tesich (1992), Ralph Keyes (2004), Eric Alterman (2004), David Roberts (2010), Gabriel Priolli (2017), *The Economist* (2016) e Orlando Adamo (2017).

necessário lidar com a dominação, injustiça e humilhação produzidas. Deste modo, neste projeto proposto pela modernidade sólida, revelou-se heterogeneidades, ambivalência, desordens.

Assim, essa nova fase da modernidade, a modernidade líquida de Bauman (1995, 2001), representa um rompimento com o estágio da modernidade sólida: enquanto a modernidade sólida caminhava com o ideal da verdade absoluta frente à construção do conhecimento, a consciência pós-moderna caminha questionando a superioridade de qualquer verdade, aceitando a pluralidade sem qualquer projeto de submetê-la a algum universal ou relação de subordinação. Por conseguinte, a sociedade, tomando como regra que a verdade é o conjunto de crenças e as emoções – na acepção da palavra pós-verdade, não mais os saberes da ciência baseados na evidência, submete-se à nova proposta de conduta, irrefletidamente.

Hannah Arendt (1999, 2000) faz uma crítica à racionalidade instrumental e ao conhecimento produzido por esta. Em *Eichmann em Jerusalém*, Arendt (1999) acompanhou o julgamento do oficial nazista como correspondente do jornal estadunidense *The New Yorker*. Ao fazer a cobertura do caso e as entrevistas à Eichmann, Arendt (1999) se demonstra perplexa com a banalização do mal provocado pela incapacidade do assassino de refletir sobre seus atos – tratava-se de uma obediência cega às ordens de seus superiores. Com isso, a autora aponta para a ausência do pensamento como possível motivo a atos maus.

Isso leva Arendt (2000) a discutir, mais tarde, sobre o papel da reflexão e da irreflexão. Assim, a autora diferencia pensamento e conhecimento: trata-se da busca pelo sentido e a busca pela verdade, respectivamente. Enquanto o conhecimento procura resultados acumuláveis, verdades e o domínio do mundo de maneira instrumental, o pensamento lida com os significados, com os sentidos atribuídos ao mundo, aos fatos, às pessoas (não se interessa, portanto, por uma verdade universal):

Em outras palavras, o intelecto (*Verstand*) deseja apreender o que é dado em sentidos, mas a razão (*Vernunft*) quer compreender seu significado. A cognição, cujo critério mais elevado é a verdade, deriva esse critério do mundo das aparências no qual nos orientamos através das percepções sensoriais, cujo testemunho é auto-evidente, ou seja, inabalável por argumentos e substituível apenas por outra evidência. Como tradução alemã da palavra latina *perceptio*, o termo *Wahrnehmung*, usado por Kant (o que me é dado na percepção e deve ser verdadeiro [*Wahr*]), indica claramente que a verdade está situada na evidência dos sentidos. Mas esse não é o caso do significado e da faculdade do pensamento que busca o significado; essa faculdade não

pergunta o que uma coisa é ou se ela simplesmente existe – sua existência é sempre tomada como certa – *mas o que significa, para ela, ser* (ARENDT, 2000, p. 45, grifos da autora).

Deste modo, a própria modernidade sólida, ao submeter o pensamento (antes voltado à contemplação, meditação e busca de sentidos) à racionalidade instrumental, submeteu-o a uma única finalidade, a produção do conhecimento e, com isso, desviou-o de seu objetivo primário. Neste sentido, em uma leitura arendtiana, no contexto da pós-verdade, o pensar é deixado à margem, o que abre espaço para a banalização do mal (ARENDT, 1999, 2000).

Fernão Lara Mesquita (2018) aponta para os riscos que a pós-verdade apresenta em um contexto democrático, fundamentalmente devido à presença de uma rede mundial de computadores. O uso da pós-verdade pode, de acordo com a análise do autor, “subverter ou minar a democracia, o único sistema de constituição do poder do Estado em que a ‘opinião pública’ é o fator determinante” (MESQUITA, 2018, p. 33). Em sua análise, Mesquita evidencia que as democracias funcionam sob regras conhecidas e definidas e que, neste contexto, o “inimigo” explora ilimitadamente os “recursos” disponíveis:

Não se pode esconder impunemente uma denúncia levada a uma redação, mas pode-se facilmente escolher a quais dossiês dar-lhe ou não “acesso” e, uma vez dentro das redações, decidir quais serão publicados, cercados ou não de todos os emocionantes recursos de *son et lumière* possíveis. Pode-se fazer minguar uma culpa muito grande falando baixo e pouco dela ou inflar uma culpa muito pequena falando alto e insistentemente nela. Pode-se “relacionar”, “envolver” ou “ligar” fortemente alguém a alguém, mesmo que essa ligação seja tênue e fortuita, com a mera justaposição de matérias. Pode-se descontextualizar um fato para fazê-lo parecer o que não é, condenar à não existência midiática alguém que vive de voto, brincar com a inversão da relevância do que alguém disse ou deixou de dizer até fazer do sujeito o avesso de si mesmo. Pode-se promover o linchamento moral de quem não declamar pela cartilha “correta” até que a mentira deixe de ser uma questão moral e se transforme numa questão de sobrevivência, expediente do qual guardam uma memória atávica os povos que viveram sob escravidão ou sob regimes de terror (MESQUITA, 2018, p. 37).

Assim, em um contexto democrático, a pós-verdade adquire relevância na formação da opinião pública que, sem submeter as informações à uma análise reflexiva e crítica, passa a acreditar sem questionar. Neste sentido, as reflexões de Mesquita (2018) reiteram as preocupações de Arendt (1999, 2000) sobre a relação

entre irreflexão e banalização do mal. Na imensidão da internet, artigos científicos disputam espaço com textos inventados, distorcidos e até plagiados, fragilizando as fontes do conhecimento. Deste modo, o uso irrefletido dessa tecnologia pode conduzir a condutas passivas e a ausência do pensamento crítico. Qual seria o resultado disso? Quais as possibilidades que este caminho pode levar?

Para Guerra e Barbosa (2017), estamos em face de um novo estatuto ontoepistemológico¹¹ da própria realidade. Nesta “zona cinzenta”, de insegurança e sem previsão do amanhã (BAUMAN, 2001), a verdade ainda é uma questão relevante “atestando a presença da mentalidade moderna exacerbada dentro do espírito pós-moderno” (AMON, 2017, p. 40). Neste contexto de insegurança e desconfiança, ao buscar-se uma “verdade confiável”, a “verdade universal” se tornou fragmentada e particular. Diante das inseguranças e incertezas da modernidade líquida, reiteram-se crenças, preconceitos e medos das recorrentes transformações. As comunidades se tornaram espaço de legitimação de verdades, pluralizando-se e formando coletivos voláteis, com crenças tomadas por verdades.

Segundo Amon (2017) o *modus operandi* da modernidade sólida era da dúvida, na modernidade líquida é a crença: “a pós-verdade renegou o projeto de modernidade a deslocar o espaço da verdade contido pela ciência para situá-lo distante, a margem da empiria, junto as crenças e as emoções” (AMON, 2017, p. 50). Assim, a pós-verdade é uma reação ao fracasso da modernidade sólida em sua busca pela verdade unívoca através da ciência. Deste modo, a angústia (devido a impossibilidade de compreender em absoluto os fenômenos) acabou gerando uma ambivalência para além da visão dicotômica verdade/mentira que a modernidade sólida trazia: a pós-verdade, com isso, surge para dar conta do vazio que um dia foi preenchido pela promessa da universalidade da verdade científica. Desde modo, ousa afirmar que a verdade (unívoca, absoluta) está para a modernidade sólida tal como a pós-verdade está para a modernidade líquida.

2.2 Contexto Sociocultural das Juventudes

De acordo com Philippe Ariès (1981), a ideia de juventude, tal como hoje a concebemos, começou a se formar no final do século XIX e só se concretizou no

¹¹ Ontológico: estatuto da realidade, o que é ou não real; Epistemológico: o processo do conhecimento, como se dá a compreensão da realidade.

século XX, com a música de Wagner, Siegfried, que “pela primeira vez exprimiu a mistura de pureza (provisória), de força física, de naturismo, de espontaneidade e de alegria de viver que faria do adolescente o herói do nosso século XX, o século da adolescência” (ARIÈS, 1981, p. 46). Neste mesmo sentido, Carles Feixa (2008) aponta em sua análise que cada sociedade define tais etapas e lhes atribui significados: os “púberes”, das sociedades tradicionais, sem Estado; os “efebos”, dos Estados antigos; os “mozos”, das sociedades camponesas pré-industriais; os “muchachos”, da primeira industrialização; e os “jóvenes”, das sociedades modernas pós-industriais. Deste modo, evidencia que a difusão das condições sociais e das imagens culturais que hoje associamos à juventude surge, indubitavelmente, com a industrialização.

Por conseguinte, autores como Helena Wendel Abramo (1994), Angelina Peralva (1997), Luis Antonio Groppo (2000) e Juarez Dayrell (1999, 2003) evidenciam o caráter sociocultural da noção de juventude. A delimitação de faixas etárias corresponde a etapas dos ciclos vitais que correspondem, por sua vez, a um fenômeno da vida social. É neste sentido que as juventudes carregam uma noção que muda de acordo com o tempo-espço, ou seja, a cada contexto político, histórico, cultural, social podem ser construídas novas e diferentes concepções de jovens ou de juventudes. Assim, segundo Groppo (2000):

[...] a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos. Ao mesmo tempo, é uma situação vivida em comum por certos indivíduos. [...]. Trata-se não apenas de limites etários pretensamente naturais e objetivos, mas também, e principalmente, de representações simbólicas e situações sociais com suas próprias formas e conteúdos que têm importante influência nas sociedades modernas (GROPPO, 2000, p. 8).

Em vista disso, ao considerar o conceito de juventude enquanto categoria social e histórica, é possível denotar pluralidade e diversidade nas formas de ser jovem, com marcadores de classe, de raça/etnia, de gênero e de localidades (e suas interfaces). Isso demonstra a existência de necessidades, imaginários e vivências múltiplas na realidade cotidiana, o que leva a compreensão que o conceito de juventude só pode ser pensado no plural: **as juventudes**. Deste modo, é possível observar certo consenso em pensar as juventudes como uma categoria que teve sua

gênese história na modernidade e é fruto de processos e construções sócio-históricas e culturais.

Portanto, a compreensão das juventudes é fundamental para o entendimento da realidade na qual nos inserimos, pois ao observar a(s) juventude(s), é possível estabelecer uma relação direta entre as peculiaridades das manifestações juvenis como respostas vinculadas ao contexto social em que se realizam. Assim, acompanhar as metamorfoses dos significados e das vivências sociais da juventude pode vir a ser um recurso "iluminador" para o entendimento das metamorfoses da própria modernidade. Nas palavras de Peralva (1997):

Enquanto o adulto vive ainda sob o impacto de um modelo de sociedade que se decompõe, o jovem já vive em um mundo radicalmente novo, cujas categorias de inteligibilidade ele ajuda a construir. Interrogar essas categorias permite não somente uma melhor compreensão do universo de referências de um grupo etário particular, mas também da nova sociedade transformada pela mutação (PERALVA, 1997, p. 23).

Com isso, considerando que juventude e modernidade estão imbricados, também pode-se afirmar que compreender as características da contemporaneidade é de suma relevância para a compreensão das juventudes atuais. Deste modo, recorre-se as reflexões de Bauman (2001, 2010) para refletir sobre a geração que o autor chama de Y, fundamentalmente filhos da geração X¹².

As juventudes atuais (geração Y) nasceram em um mundo diferente de seus pais e avós, "um mundo de emprego abundante, oportunidades aparentemente infinitas de prazer, cada um mais atraente que o outro – e capaz de multiplicar esses prazeres cada vez mais sedutores" (BAUMAN, 2010, pp. 59-60). Não há memórias de austeridade, escassez e tempos difíceis¹³. Além disso, a atual fase da modernidade é marcada por profundas, contínuas e aceleradas mudanças nas condições de vida. Com isso, os jovens atuais diferem-se muito dos padrões em que seus pais foram socializados e evidencia-se um conflito geracional muito visível:

¹² Geração que tinha, à época da publicação de "44 Cartas do Mundo Líquido Moderno" (2013), entre 28 e 45 anos (BAUMAN, 2013).

¹³ Atualmente, há mais que um prenúncio de tempos difíceis para esses jovens. A respeito, ler: BRASIL ECONÔMICO. No Brasil, 4 a cada 10 jovens perderam a renda na pandemia. Disponível em: <<https://economia.ig.com.br/2020-08-29/no-brasil-4-a-cada-10-jovens-perderam-a-renda-na-pandemia.html>>. Acesso em 29 de agosto de 2020.

A consequência disso é que jovens e velhos tendem a se perceber mutuamente com um misto de incompreensão e mal-entendido. Os mais velhos temem que os recém-chegados ao mundo acabem estragando e destruindo a “normalidade” que conhecem e lhes parece confortável e decente, mas que custaram tanto a construir e preservar com carinho; os mais jovens, ao contrário, têm uma enorme urgência de consertar o que os mais velhos estragaram (BAUMAN, 2010, p. 20)

Outro aspecto, importante para compreensão das juventudes atuais, é a questão do consumo. Essas juventudes, conforme aponta Bauman (2010), tem no consumo o seu reconhecimento social e sua representação (fugaz) do eu. Em “Os Gastos dos Adolescentes”, Bauman (2010) evidencia que o estilo de vida de um adolescente médio na Grã-Bretanha é aproximadamente £9.000 por ano, cerca de doze vezes a mais o que um adolescente normal costumava gastar trinta anos atrás. Isso ocorre, principalmente, pela facilidade com que se tem acesso aos bens de consumo na atualidade. Há, entretanto, consequências:

A forma de vida em que a geração jovem de hoje nasceu, de modo que não conhece nenhuma outra, é uma sociedade de consumidores e uma cultura “agorista” – inquieta e em perpétua mudança – que promove o culto da novidade e da contingência aleatória. Numa sociedade e numa cultura assim, nós sofremos com o suprimento excessivo de todas as coisas, tanto os objetos de desejo quanto os de conhecimento, e com a assombrosa velocidade dos novos objetos que chegam e dos antigos que se vão (BAUMAN, 2012, p. 34).

Este contexto de consumo e descarte, sustentado pelo sistema de crédito, é uma das poucas atividades com garantia de crescimento contínuo e imune aos caprichos dos mercados de consumo. Bauman (2010, 2012) evidencia que, sob esta lógica, perde-se os laços afetivos com os objetos adquiridos, pois em uma realidade de mudanças constantes, os objetos saem de moda tão rápido quanto se popularizam, o que faz com que a troca se suceda de forma acelerada e o consumo seja constante: “o importante é sempre guardar o estilo, não a parafernália de acessórios que o compõem; e esse estilo exige que os acessórios se sucedam uns aos outros em velocidade cada vez mais acelerada” (BAUMAN, 2010, p. 55).

Esta lógica do descarte e da efemeridade perpassa outros aspectos da vida e das relações juvenis: se manter em movimento é fundamental. Promessas duradouras e eternas não faz parte da socialização dos jovens e, portanto, a lógica apresentada é outra:

Ann-Sophie, vinte anos, estudante da Copenhagen Business School, respondeu da seguinte maneira as perguntas formuladas por Flemming Wisler: “Não quero que minha vida me controle demais. [...] O mais importante é se sentir à vontade. [...] Ninguém quer ficar parado no mesmo emprego por muito tempo”. Em outras palavras: mantenha abertas suas opções. Não jure fidelidade do tipo “até que a morte nos separe” a qualquer coisa ou a qualquer pessoa. O mundo está cheio de oportunidades maravilhosas, sedutoras e promissoras; é loucura perder qualquer delas tentando se amarrar de pés e mãos a compromissos irrevogáveis (BAUMAN, 2010, p. 15).

Bauman (2010), a partir do excerto acima, apresenta uma característica fundamental dos jovens no contexto da modernidade líquida: a mudança é algo presente, remodelar e refazer a própria identidade, de maneira constante, torna-se uma necessidade diante de uma identidade que não mais satisfaz. Neste contexto, de acordo com o autor, os equipamentos eletrônicos são fundamentais: é possível criar e recriar perfis e estabelecer os mais diversos tipos de relações. *Online*, é possível multiplicar as experiências de interações e encontros entre indivíduos, ao mesmo tempo em que reduz a duração destes contatos, enfraquecendo os laços, tornando-os curtos e descartáveis. Isso porque, o mundo virtual tem como atrativo a ausência de contradições e conflitos, presentes no mundo *off-line*. Os botões excluir, bloquear e deixar de seguir possibilitam uma experiência real, tão agradável quanto superficial. Deste modo,

O contato face a face é substituído pelo contato tela a tela dos monitores; as superfícies é que entram em contato. Por gentileza do Twitter, “surfar”, o meio de locomoção preferido em nossa vida agitada, cheia de oportunidades que nascem e logo se extinguem, afinal chegou à comunicação inter-humana. O que se perde é a intimidade, a profundidade e durabilidade da relação dos laços humanos (BAUMAN, 2010, p. 27).

Assim, contextualizando as juventudes à modernidade líquida, Bauman (2010) evidencia que os jovens apresentam características cada vez mais distintas das gerações anteriores: a falta de preocupação com estabilidade e o futuro, experiências e vontades que caracterizam-se pela fluidez e pelo consumo, individualização crescente, identidades cambiantes e relações superficiais. Essas vivências e existências são potencializadas pelos computadores, celulares e internet,

pois o digital é, por definição, fluido, desprovido de qualquer essência estável e está em constante mutação.

Esta realidade foi possibilitada, de acordo com Pierre Levy (1997), a partir do momento que a informática passou a fundir-se com outras tecnologias da informação e da comunicação (TIC):

Os anos 80 viram o prenúncio do horizonte contemporâneo da multimídia. A informática perdeu, pouco a pouco, seu status de técnica e de setor industrial particular para começar a fundir-se com as telecomunicações, a editoração, o cinema e a televisão. A digitalização penetrou primeiro na produção e gravação de músicas, mas os microprocessadores e as memórias digitais tendiam a tornar-se a infraestrutura de produção de todo o domínio da comunicação. Novas formas de mensagens "interativas" apareceram: este decênio viu a invasão dos videogames, o triunfo da informática "amigável" (interfaces gráficas e interações sensório-motoras) e o surgimento dos hipertextos (hipertextos, CDROM) (LEVY, 1997, p. 34).

Assim, conforme Levy (1997) evidencia, o crescimento do ciberespaço¹⁴ resultou de um movimento internacional de jovens ansiosos para experimentar formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas propunham. Por conseguinte, o autor defende que a emergência do ciberespaço é fruto de um verdadeiro movimento social, "com seu grupo líder (a juventude metropolitana escolarizada), suas palavras de ordem (interconexão, criação de comunidades virtuais, inteligência coletiva) e suas aspirações coerentes" (LEVY, 1997, p. 128). Vê-se, portanto, uma clara relação entre juventudes e ciberespaço.

O advento da Internet, por conseguinte, transformou profundamente a socialização juvenil. Com a possibilidade de expressão e comunicação através de ferramentas de comunicação mediadas pelo computador, como as redes sociais, os indivíduos puderam reinventar as formas de socialização e sociabilidades. De acordo com Raquel Recuero (2009, 2012), as redes sociais propiciaram a publicização da vida social privada, reiterando o que Bauman (2001) afirma sobre o processo de individualização presente na modernidade líquida. Conforme abordado anteriormente, o conceito de individualização de Bauman (2001) diz respeito ao processo de

¹⁴ De acordo com Levy (1997, p. 16), "o termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo".

afastamento dos indivíduos com relação à comunidade, de modo a destituir a esfera pública de seu caráter social.

Outro aspecto decorrente dos sites de redes sociais é a formação de comunidades virtuais de interesse comum, pois estes sites facilitam esse encontro. No contexto da modernidade líquida, estas comunidades tendem a ser voláteis. Ao pensarmos em associação ao contexto de pós-verdade (Amon, 2017), é através destas comunidades que as redes sociais possibilitam o desenvolvimento de espaços de legitimação de crenças e paixões, em detrimento dos fatos e de uma suposta verdade. De acordo com Hunt Allcott e Matthew Gentzkow (2017), foram exatamente as redes sociais o local de disseminação de um dos principais produtos da era da pós-verdade: as *fake news*¹⁵. As redes sociais, conforme Recuero (2009):

[...] seriam uma categoria do grupo de softwares sociais, que seriam softwares com aplicação direta para a comunicação mediada por computador. Embora esses elementos sejam mais focados na estrutura do sistema utilizado pelos autores é, entretanto, na apropriação que reside a principal diferença apontada pelas autoras. Nesta definição, o foco da atenção dos sistemas não está mais na busca dos atores pela formação das redes sociais através de novas conexões. A grande diferença entre sites de redes sociais e outras formas de comunicação mediada pelo computador é o modo como permitem a visibilidade e a articulação das redes sociais, a manutenção dos laços sociais estabelecidos no espaço off-line (RECUERO, 2009, pp. 102-103).

Deste modo, as redes sociais mediam conexões e possibilitam a publicação e a visualização por parte de outros atores. Os usuários, assim, constroem formas de apropriação desta ferramenta, de modo a maximizar o acesso aos valores sociais, influenciando percepção e construção de capital social (RECUERO, 2012). Recuero (2009, 2012) aponta para uma mudança no capital social através da mediação dos sites de rede social: “uma primeira mudança significativa que esses sites proporcionam é relacionada com o capital social relacional, ou seja, com as conexões construídas, mantidas e amplificadas no ciberespaço” (RECUERO, 2009, p. 107).

Ao ampliar as possibilidades de conexões sociais, o ciberespaço propicia a produção de valores e novas formas de capital social. Isto é, essas conexões

¹⁵ “Notícias que são intencionalmente e comprovadamente falsas, podendo enganar os leitores” (ALLCOTT, GENTZKOW, 2017, p. 213).

mediadas pelas redes sociais, apesar de muitas vezes artificiais¹⁶, produzem valores. Recuero (2009) aponta que, ao estarmos conectados, aumentamos a visibilidade social dessas conexões. Deste modo, a visibilidade é um valor produzido pela apropriação das redes sociais:

A visibilidade é constituída enquanto um valor porque proporciona que os nós sejam mais visíveis na rede. Com isso, um determinado nó pode amplificar os valores que são obtidos através dessas conexões, tais como o suporte social e as informações. Quanto mais conectado está o nó, maiores as chances de que ele receba determinados tipos de informação que estão circulando na rede e de obter suporte social quando solicitar (RECUERO, 2009, p. 108).

Assim, aumentar a visibilidade social de um nó tem efeitos não apenas na complexificação da rede, mas, igualmente, no capital social obtido pelo ator. A visibilidade pode, com isso, contribuir para obtenção de outros valores, como a reputação¹⁷, a popularidade¹⁸ e a autoridade¹⁹. Com isso, pode-se afirmar que é através da produção e obtenção destes valores, através dos sites de redes sociais, que os jovens criam e recriam sua própria identidade e as conexões decorrentes.

Outro aspecto importante, inerente às redes sociais, é a facilidade no acesso à informação. De acordo com Recuero (2009), as redes sociais possibilitaram que a difusão de informações ocorresse de maneira mais rápida e interativa, através dos fluxos de informação dentro da própria rede. Com isso, a autora defende que as publicações de cada indivíduo não ocorrem de forma aleatória, mas baseiam-se na percepção de valor contida na informação que será divulgada. Dessa forma, os valores produzidos através do uso das redes sociais são fundamentalmente importantes para a difusão de informações, tais como a autoridade, a popularidade e a influência, que são atribuídos aos nós.

¹⁶ Essas conexões podem ser são mantidas apenas pelo sistema e não pelas interações, e diferem-se, portanto, das interações *off-line* (RECUERO, 2009, 2012).

¹⁷ “O conceito de reputação implica diretamente no fato de que há informações sobre quem somos e o que pensamos, que auxiliam outros a construir, por sua vez, suas impressões sobre nós” (RECUERO, 2009, p. 109).

¹⁸ “A popularidade é um valor relacionado à audiência, que é também facilitada nas redes sociais na Internet” (RECUERO, 2009, p. 111).

¹⁹ “É uma medida da efetiva influência de um ator com relação à sua rede, juntamente com a percepção dos demais atores da reputação dele. Autoridade, portanto, compreende também reputação, mas não se resume a ela” (RECUERO, 2009, p. 113).

Para Levy (1997), o “dilúvio informacional” relaciona-se diretamente com o ciberespaço. Neste contexto, o autor chama a atenção para a velocidade de surgimento e de renovação dos saberes. Trata-se, parafraseando Bauman (2001), da destruição criativa. Por conseguinte, a produção e transação de conhecimentos são incessantes e tudo passa a estar acessível ao indivíduo comum, através do ciberespaço e das tecnologias intelectuais (hiperdokumentos, mecanismos de pesquisa, base de dados, etc.). Assim,

Como essas tecnologias intelectuais, sobretudo as memórias dinâmicas, são objetivadas em documentos digitais ou programas disponíveis na rede (ou facilmente reproduzíveis e transferíveis), podem ser compartilhadas entre numerosos indivíduos, e aumentam, portanto, o potencial de inteligência coletiva dos grupos humanos (LEVY, 1997, p. 158).

Essa nova relação com o saber se relaciona diretamente com as capacidades de navegar e surfar pelo turbilhão de informações e conhecimentos presentes no ciberespaço. O saber deixa de ser totalizável, tangível e restrito a pequenos grupos (LEVY, 1997). Isso nos leva a mudanças estruturais das fontes e critérios de verdade e dos sujeitos autorizados e reconhecidos como produtores de conhecimento, o que nos remete ao contexto da pós-verdade: o ciberespaço e as redes sociais tornam-se locais propícios de disseminação das inverdades e *fake news*. Trata-se de “pequenos pacotinhos de código multiplicáveis e aceleráveis ao infinito podem operar essas falsificações e semeá-las em escala global precisamente dentro de cada ouvido que já se tenha declarado alguma vez disposto a aceitá-las e viralizá-las” (MESQUITA, 2018, p. 37), de modo a minar a democracia através da influência da opinião pública, especialmente na população jovem, já que a imersão no ciberespaço é própria e comum deste grupo social.

2.3 Contexto Histórico-Social do Ensino de Sociologia no Brasil

Ao pensar na trajetória das Ciências Sociais/Sociologia, no Brasil, evidenciam-se duas dimensões: a científica e a escolar. Entende-se, como Ileizi Luciana Fiorelli Silva (2010), que essas duas dimensões se complementam, “se cruzam e se retroalimentam das condições institucionais que lograram ao longo da história” (SILVA, 2010, p. 19). Contudo, ressaltando as especificidades de cada um

dos campos e para os fins que se propõe este tópico, o enfoque será a Sociologia no campo escolar.

A presença da Sociologia na Educação Básica, no Brasil, é marcada por um movimento de intermitência, entre obrigatoriedade, facultatividade e ausência nos currículos. O primeiro autor a evidenciar essa característica foi Celso de Souza Machado (1987) que, em 1984, procurou saber se a Sociologia esteve presente no currículo da escola secundarista anteriormente e quais as experiências pedagógicas até então realizadas. Sintetizo, na tabela a seguir, a trajetória histórica da disciplina, conforme as conclusões de Machado (1987):

QUADRO 1 – A SOCIOLOGIA NO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO: 1892-1986

Introdução – Retirada	Legislação	Modalidade de Ensino	Nome da Disciplina
1892 (Não implementada)	Projetos de Lei de Rui Barbosa	Escola Secundária; Escolas Normais; Faculdades de Direito.	Elementos de Sociologia e Direito Constitucional, Instrução Moral e Cívica, Sociologia.
1890 - 1897 (Não implementada)	Decreto n. 330 de abr./1890 Decreto n. 2.857 de nov./1897	Ensino Secundário; Escola Normal; Escola Politécnica.	Sociologia e Moral, Sociologia, Moral, Sociologia e Noções de Moral Teórica e Prática
1925-1942	Decreto n. 16.782-A de jan./1925 Decreto n. 18.564 de jan./1929 Decreto n. 19.890 de abr./1931 Decreto n. 4.244 de abr./1942	Escola Normal; Ensino Superior; Ensino Universitário; Ensino Secundário.	Sociologia
1961-1971	Lei Federal n. 4024 de dez./1961 Lei Federal n. 5.692 de ago./1971	Colegial; Ensino Médio.	Optativas ou Obrigatórias Complementares: Organização Social e Política Brasileira, Estudos Sociais e Elementos de Economia, dentro outros nomes a nível estadual.

1971-1982	Deliberações CEE n. 10/72 e n. 18/72 (SP)	Primeiro Grau; Segundo Grau.	Disciplinas diversificadas, escolhidas pela escola e aprovadas pelo Conselho de Educação competente.
1984-1986	Resolução SE n. 236 de out./1983 em São Paulo Introdução gradativa em outros estados	Segundo Grau	Sociologia, Ciências Sociais, Fundamentos da Sociologia, Sociologia Geral e Problemas Sociais e Econômicos Contemporâneos (parte diversificada do currículo).

Fonte: MACHADO, Celso de Souza. O Ensino da Sociologia na Escola Secundária Brasileira. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 115-142, 1987.

Ante o exposto, é interessante perceber que a Sociologia nunca desapareceu dos bancos escolares. Apesar desse movimento não linear, é possível aferir sua presença ora através da força do Currículo, ora através de conteúdos complementares, diversificados e interdisciplinares. Outro ponto a se destacar, fundamental para compreensão dessa trajetória, é o que Amurabi Oliveira e Evelina Antunes F. de Oliveira (2017) pontuam: os movimentos de introdução da Sociologia na escola devem ser compreendidos dentro de um conjunto mais amplo de transformações pelas quais o Brasil passava. Os projetos de lei e pareceres de Rui Barbosa, por exemplo, eram apenas uma das propostas educacionais existentes à época. De forte cunho e apelo positivista, Rui Barbosa visava modernizar a instrução pública. Os projetos de lei, contudo, não chegaram a ser objeto de debate, pois o Parlamento, à época, passou a ser dominado por outros problemas de natureza política (a passagem do Império a República) (MACHADO, 1987; OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2017).

O Decreto n. 330, de 12 de abril de 1890, chamado de Reforma Benjamin Constant, indicou a introdução da disciplina Sociologia e Moral para o Ensino Secundário do Ginásio Nacional; para a Escola Normal, incluía a disciplina Sociologia e, separadamente, a disciplina Moral; quanto ao Ensino Superior, incluía Sociologia e Noções de Moral Teórica e Prática na Escola Politécnica (MACHADO, 1987). De acordo com Oliveira e Oliveira (2017), havia uma clara influência de positivismo na concepção hierárquica das ciências e da compreensão do lugar da Sociologia na dimensão formativa dos estudantes. Outro aspecto relevante é a falta de uma delimitação de fronteiras entre a Sociologia e outras disciplinas presentes no

Currículo. Essa reforma, contudo, parece não ter sido colocada em prática (MACHADO, 1987) e em 1897, através do Decreto n. 2857/1897, a Sociologia é retirada do Ensino Secundário.

A Sociologia é reintroduzida e efetivamente implementada em 1925, pela Reforma João Luís Alves Rocha-Vaz (Decreto n. 16782-A/1925), e figurava-se entre as disciplinas com menor carga horária. Com a Reforma Francisco Campos (Decreto n. 19890/1931), a Sociologia passa a integrar os chamados cursos complementares. Neste momento a Sociologia poderia ser considerada “a arte de salvar rapidamente o Brasil” (MACHADO, 1987, pp. 119-120) ou, ainda, destinada a “renovação intelectual” do país (MEUCCI, 2011 *apud* OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2017). Neste período, a educação secundária no país era destinada as elites e a Sociologia era apresentada como uma disciplina conservadora e preocupada com a “harmonia” social (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2017).

A Reforma Capanema (Decreto n. 4244/1942) interrompe a continuidade da Sociologia nos currículos escolares e, de acordo com Machado (1987), a exclusão da Sociologia foi um dos traços mais antidemocráticos da reforma em questão. Contudo, mesmo com o encerramento da Sociologia nos cursos complementares, Oliveira e Oliveira (2017) assinalam que ela continuou a ser lecionada nas Escolas Normais. Ainda, apontam que o desaparecimento da Sociologia dos currículos escolares ocorreu de modo simultâneo a sua institucionalização em nível superior – houve, assim, um redirecionamento de seu campo de ensino. Nas palavras de Silva (2010):

Embora no período [...] de 1942 a 1964, registramos uma inflexão da Sociologia nas escolas secundárias, os espaços de pesquisa e ensino nas universidades e centros de investigação que foram criados e patrocinados pelos governos estaduais e federal e por agências internacionais continuaram sendo ampliados (SILVA, 2010, p.21).

Já em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4024/1961) introduziu, no âmbito das escolas médias e do sistema federal de ensino, disciplinas obrigatórias complementares (Organização Social e Política Brasileira) e optativas (Elementos de Economia e Estudos Sociais). Para os sistemas estaduais de Ensino Médio, os respectivos conselhos de educação indicariam uma lista para opção das escolas. No levantamento realizado por Machado (1987), havia cerca de cento e cinquenta disciplinas dentre as quais, a escola poderia escolher Sociologia ou Ciências Sociais. Com a Reforma Passarinho (Lei n. 5692/1971), não constava

Sociologia ou Ciências Sociais no núcleo comum e nacional obrigatório, com a possibilidade de constar na parte diversificada do currículo – escolhida pela escola e aprovadas pelo Conselho de Educação. Importante destacar que este período foi marcado por uma educação de cunho tecnicista e conservador. Conforme Nise Jinkings (2017) destaca:

O golpe de 1964 visou romper o movimento em curso de efervescência política no país, que estimulava e enriquecia o pensamento crítico nas escolas e nas universidades. Na época anterior ao golpe, a Sociologia era disciplina optativa ou obrigatória complementar nos currículos escolares de vários Estados, com base na LDB de 1961 (MACHADO, 1987). Com a instalação do governo ditatorial, a Sociologia passa a ser uma das inúmeras disciplinas optativas que poderiam ser inseridas na parte diversificada dos currículos. Entretanto, a censura e a repressão político-militar obstaculizavam o trabalho docente com a disciplina (JINKINGS, 2017, p. 43).

Assim, na área de humanidades, duas disciplinas se destacaram com a Reforma Passarinho: Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSP), que foram introduzidas como obrigatórias e tinham forte caráter ideológico: eram voltadas a inculcação de ideias conservadoras e formação de indivíduos disciplinados (JINKINGS, 2017).

Já nos anos finais da ditadura, no contexto de efervescência política, emergiam pedagogias críticas a concepção produtivista da educação que dominou o discurso e legislação educacional oficial da ditadura. Essas concepções politizaram o discurso pedagógico, “defendendo a universalização da educação básica e a escola pública unitária, que integra formação intelectual e preparação para o trabalho” (JINKINGS, 2017, p. 46). A partir de então, houve a inclusão da disciplina no âmbito das esferas estaduais paulatinamente:

Como antecedentes da LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) de 1996, temos iniciativas dos Estados de São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pará, Maranhão, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, que, na década de 1980, realizaram reestruturações curriculares no que se chamava Segundo Grau e atualmente é denominado de Ensino Médio. Tais reestruturações procuravam adequar os currículos aos tempos de redemocratização e os textos recontextualizados nos órgãos oficiais refletiram a produção (SILVA, 2010, p. 26).

Simultaneamente, a comunidade educacional se organizava para elaborar seu projeto de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDBEN (JINKINGS, 2017). Contudo, o projeto original, de forte inspiração socialista, sofreria profundas transformações durante sua longa tramitação na Câmara dos Deputados. De acordo com Jinkings (2017), o texto final (LDBEN 9394/96) acabou incorporando elementos conservadores, em sintonia com as forças políticas dominantes do período. Com relação ao ensino de Sociologia, a disciplina seguia dependendo as leis estaduais para ocupar posição nos currículos de Ensino Médio e a nova LDBEN não lhe deu novo fôlego:

Art. 36 [...] Parágrafo 1º - Os Conteúdos, metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:
[...] III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996, s/p).

Assim, a Sociologia, junto com a Filosofia, perde o status de disciplina e passa a se encontrar em uma situação ainda frágil no currículo do Ensino Médio. Apesar disso, os debates acerca da LDBEN impulsionaram a discussão sobre a Sociologia no Ensino Médio a nível nacional. Já em 2001, o então presidente e sociólogo Fernando Henrique Cardoso veta integralmente o Projeto de Lei 9/00, do Deputado Federal Padre Roque, que alterava o Art. 36 da LDBEN, explicitando a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia enquanto disciplinas.

Somente anos mais tarde, a Sociologia e a Filosofia passaram a ser reconhecidas como parte do currículo, através da Resolução CNE n. 04/2006 e pela Lei n. 11684/2008, que estabelece a obrigatoriedade dessas disciplinas nas redes pública e privada de Ensino Médio, em todo o território nacional. Essas determinações foram o resultado de intensas lutas que se adensaram no interior do debate sobre o currículo (SILVA, 2010). Toda essa trajetória foi elaborada por Silva (2010) em um quadro sinóptico considerando, para além da história da legislação, conforme enfoque do estudo de Machado (1987), o movimento dos vários sujeitos em torno dessas legislações e do processo de inclusão dessa disciplina nos currículos das escolas. Reproduzo abaixo o período que corresponde ao período de reinserção da disciplina, de 1982 a 2009, em complemento a tabela anterior:

QUADRO 2 – A SOCIOLOGIA NO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO: 1982-2009

REINSERÇÃO GRADATIVA DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO	
1982	Lei 7.044, de 18 de outubro, que torna optativa para escolas a profissionalização no ensino médio.
1983	Associação dos Sociólogos de São Paulo promove a mobilização da categoria em torno do “Dia Estadual de Luta pela volta da Sociologia ao 2º Grau”, ocorrido em 27 de outubro.
1984	A Sociologia é reinserida nos currículos das escolas de São Paulo.
1986	A Sociologia passa a constar dos currículos das escolas do Pará e do Distrito Federal.
1989	A Sociologia torna-se disciplina constante da grade curricular das escolas do Pernambuco, Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro. A constituinte mineira e fluminense tornam obrigatório o ensino de Sociologia.
1996	Nova Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9394, de 20 de dezembro, na qual, os conhecimentos de Sociologia e Filosofia são considerados fundamentais no exercício da cidadania.
1997	A Sociologia torna-se disciplina obrigatória do vestibular da Universidade Federal de Uberlândia.
1998	Aprovação do Parecer nº 15, de 1º de junho, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), nas quais os conhecimentos de Sociologia são incluídos na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.
1999	Ministério da Educação lança os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) que trazem as competências relativas aos conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política.
2000	No novo currículo das escolas públicas do Distrito Federal, a Sociologia aparece como disciplina obrigatória das três séries do ensino médio, com carga semanal de duas horas-aula.
2001	Vetado pelo Presidente da República, o projeto de lei do Deputado Padre Roque, do Partido dos Trabalhadores do Paraná, que torna obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia em todas as escolas públicas e privadas.
2001	Veto presidencial em apreciação no Congresso Nacional.
2003	Inicia-se nova equipe no MEC e nas secretarias de ensino médio e ensino profissionalizante (Governo de Luiz Inácio Lula da Silva – LULA, 2003-2006). UEL introduz Sociologia nas Provas do Vestibular.
2004	Forma-se uma equipe para rever os PCNEM. O MEC solicita às sociedades científicas a indicação de intelectuais ligados ao ensino para reformularem os PCNEM. Amaury Moraes e sua equipe inicia a elaboração das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Sociologia.
2005	Amaury Moraes elabora o Parecer que questiona as DCNEM e encaminha ao MEC que encaminha ao CNE. Cria-se o Grupo de Trabalho Ensino de Sociologia na Sociedade Brasileira de Sociologia e ocorrem duas sessões especiais sobre as questões do ensino no Congresso em Belo Horizonte.

2006	O CNE analisa a matéria e vota favorável ao Parecer e à mudança das DCNEM, tornando a Filosofia e a Sociologia componentes ou disciplinas curriculares obrigatórias em ao menos uma série do Ensino Médio.
2007	Vários estados da federação questionam essa medida junto ao CNE e aguardam o debate antes de implementarem; foram os casos de SP e RS. A maioria dos estados continuou a implantação da disciplina, elaborando diretrizes curriculares estaduais, realizando concursos públicos para professores de Sociologia e estruturando materiais didáticos. A SBS realiza junto com a USP o 1º Seminário Nacional de Ensino de Sociologia nos dias 28 de fevereiro a 2 de março, na Faculdade de Educação da USP. Cria-se a Comissão de Ensino de Sociologia no Congresso da SBS em Recife e mantém-se o GT Ensino de Sociologia, entre outras tantas atividades. O Sinesp e a Apeosp organizam o 1º Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia e de Filosofia, em julho, em São Paulo, com a participação de cerca de 800 pessoas. UFPR introduz Sociologia nas provas do Vestibular. A Editora Escala cria a Revista mensal Sociologia: Ciência & Vida, revista vendida na maioria das bancas do País.
2008	Diante das resistências de alguns estados em acatar a mudança das DCNEM o Sindicato dos Sociólogos de São Paulo – Sinesp liderou mais um movimento de pressão pela aprovação da lei que obriga o ensino de Filosofia e Sociologia nas três séries do Ensino Médio, no Congresso e Senado Federal. Em 2 de junho de 2008, o Presidente da República em exercício, José de Alencar, assinou a lei 11.684. A UFRN, com o apoio da SBS realiza o 1o Seminário Nacional de Educação e Ciências Sociais, nos dias 18 e 19 de abril, em Natal. A FE-UFRJ, com o apoio do MEC e SBS, realizou o 1o Encontro Estadual sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica, no Rio de Janeiro, em 19 a 21 de setembro de 2008. A FCS da UFG, realizou o 5o Seminário sobre Sociologia no Ensino Médio, em Goiânia-GO, em setembro de 2008.
2009	O CNE regulamenta o modo de implantação da Filosofia e Sociologia nas três séries do Ensino Médio pela Resolução nº 1, de 15 de maio de 2009, ordenando que se conclua a efetivação dessa medida até 2011. A SBS realiza o 1o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica, nos dias 25 a 27 de julho na UFRJ (participação de cerca de 300 pessoas) e mantém o GT Ensino de Sociologia no seu Congresso bianual, realizado na sequência e que comemorou os 60 anos de existência da entidade. A FCS da UFG, realizou o 6º Seminário sobre Sociologia no Ensino Médio, em Goiânia-GO, em setembro de 2009.

Fonte: SILVA, Ileizi Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury Cesar [Org.]. *Sociologia: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. [Coleção Explorando o Ensino] v. 15, 2010.

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) de 2006 são um marco para a Sociologia no Ensino Médio. Evidenciam a superação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 1998, e dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM), de 1999. Neste documento, destaca-se os objetivos e possibilidades para o ensino de Sociologia, que ultrapassam o clichê “formação para a cidadania” conforme consagra o dispositivo legal (LDBEN nº 9.394/96, Art. 36, § 1º, III) quando relaciona “conhecimentos de Sociologia” e “exercício da cidadania”. Apesar de haver conteúdos na Sociologia diretamente ligados ao tema, esta não é uma prerrogativa exclusiva da disciplina:

A Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, “tribo”, país, etc. Traz também modos de pensar (Max Weber, 1983) ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar. É possível, observando as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade. Isso em termos sincrônicos ou diacrônicos, de hoje ou de ontem (BRASIL, 2006, p. 105).

Neste sentido, considerando que o pensamento sociológico caracteriza-se pelos processos de desnaturalização e estranhamento, as OCNEM (BRASIL, 2006) incentivam esse duplo papel da Sociologia como ciência através de “traduções” e “recortes” (conceitos, temas e teorias). Trata-se, neste sentido, de pensar sociologicamente através de uma mediação adequada, realizada pelo/a professor/a:

[...] a presença do professor é fundamental, e o ensino é um ponto de partida básico. Mas isso não significa dizer que o ensino se reduza à transmissão de um saber como se fosse uma palestra, uma conferência ou uma simples leitura na frente dos alunos. Se se atentar bem, aqui não é só a *mensagem* que importa, mas sobretudo a mediação (ou o meio) com que se apresenta essa mensagem (BRASIL, 2006, p. 109).

Conforme Amaury Cesar Moraes e Elisabeth da Fonseca Guimarães (2010), estranhar diz respeito ao espanto diante de algo que não se espera e desnaturalizar é compreender as construções sociais dos fenômenos. Estes dois processos, de acordo com os autores, conferem a especificidade do olhar das Ciências Sociais e

possibilitam o distanciamento do objeto de análise. Com isso, Moraes e Guimarães (2010) defendem que o papel da Sociologia no Ensino Médio é propiciar o exame de situações de forma crítica e investigativa. Os caminhos para tal podem ser explicativos (quando enfoca-se a teoria), discursivos (quando enfoca-se o conceito) ou empíricos (quando o foco é temático).

A partir disso, para além de uma formação crítica, pretende-se a “humanização” do indivíduo, de modo a “construir e demonstrar a ‘maior’ racionalidade, mesmo diante de valores e tradições” (BRASIL, 2006, p. 109). Ademais, citando Florestan Fernandes (1950 *apud* BRASIL, 2006), as OCNEM relacionam os conhecimentos sociológicos “à necessidade de ampliar a esfera dos ajustamentos e controles sociais conscientes, na presente fase de transição das sociedades ocidentais para novas técnicas de organização do comportamento humano” (FERNANDES, 1950 *apud* BRASIL, 2006, p. 110). Neste sentido, nota-se que este documento traz como objetivo para a Sociologia, a racionalização dos fenômenos sociais e o despertar do uso da razão nos jovens. Este apelo ao uso da razão já estava presente nos PCNEM (BRASIL, 1999), quando defendia que, por via do conhecimento sociológico sistematizado, é possível que o educando desenvolva instrumentais teóricos para analisar criticamente a realidade em que vive.

Essa característica do ensino de Sociologia relaciona-se com a própria constituição da Ciência em si, no século XIX. Naquele momento, de transformações profundas e forte influência iluminista, havia a preocupação de determinados pensadores e investigadores sociais em desenvolver um conjunto de explicações racionais e científicas, o que deu origem à “ciência da sociedade”. Florestan Fernandes (1960), ao tratar da herança intelectual da Sociologia, ressalta exatamente a vinculação da Sociologia às condições histórico-sociais de existência, de modo a evidenciar que foram necessidades das situações concretas de existência social que levaram à constituição da Sociologia como explicação científica do mundo social. De acordo com as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNEM+ (2002):

Enquanto as tentativas de explicação do mundo social sempre ocorreram, a definição dos conceitos e das regras da investigação sociológica e, portanto, a estruturação da Sociologia como ciência da sociedade somente aconteceu com o desenvolvimento da razão, da ciência e da sociedade industrial (PCNEM+, 2002, p. 87).

Assim, a teoria sociológica se relaciona diretamente com a racionalidade apregoada pelos Iluministas, com as condições histórico-sociais que a fizeram “necessária”. Deste modo, as influências do Iluminismo, na valorização da racionalidade humana, e o forte apelo Positivista creditam à Sociologia, enquanto ciência, a eficácia absoluta em compreender a sociedade. Essa particularidade do pensamento sociológico, conforme vê-se nos PCNEM (1999) e OCNEM (2006), transfere-se para os pressupostos e objetivos da Sociologia como disciplina escolar²⁰.

Diante disso, interroga-se: como pensar a Sociologia em um contexto de pós-verdade, no qual o uso dessa racionalidade (cunhada na modernidade sólida) está cada vez mais em desuso? Como pensar a Sociologia dentro deste contexto de transformações contínuas e intensas, de destruição criativa, de redes fluidas e cambiantes e de uma modernidade líquida?

No período seguinte, que compreende 2010 até os dias atuais, mudanças substanciais foram ocorrendo. Em 2012, o CNE publica a resolução 02/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM. Com isso, temos a publicação, em 2013, de novas Diretrizes Curriculares Nacionais.

As DCNEM (BRASIL, 2012) estabelecem, no artigo 5º, as bases para o Ensino Médio:

I - formação integral do estudante; II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador; IV - sustentabilidade ambiental como meta universal; V - indissociabilidade entre educação e prática social [...]; VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo [...]; VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular (BRASIL, 2012, p. 2).

Ademais, estabelece uma organização curricular na qual a Sociologia se insere enquanto disciplina obrigatória na área de conhecimentos em Ciências Humanas. Diante disso e com a publicação das Diretrizes Curriculares para toda a Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2013), procura-se contribuir para o

²⁰ Apesar dessa característica comum, há profundas diferenças entre os PCNEM (1999) e OCNEM (2006), conforme será possível observar mais adiante, neste trabalho.

desenvolvimento pleno dos jovens, determinando uma formação que ultrapassa a finalidade profissional, mas objetiva também a formação cidadã. Deste modo, quer-se garantir às juventudes, através dessas formalizações,

[...] novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais (BRASIL, 2013, p. 145).

Assim sendo, as próprias DCNEB (BRASIL, 2013) reconhecem que as juventudes apresentam novas demandas e assinalam que uma significativa parte pode ser atendida por meio da transformação do currículo escolar e do projeto político-pedagógico das escolas. Reconhecem, ainda, outras mudanças necessárias para que este atendimento se efetive:

Para responder a esses desafios, é preciso, além da reorganização curricular e da formulação de diretrizes filosóficas e sociológicas para essa etapa de ensino, reconhecer as reais condições dos recursos humanos, materiais e financeiros das redes escolares públicas em nosso país, que ainda não atendem na sua totalidade às condições ideais. É preciso que além de reconhecimento esse processo seja acompanhado da efetiva ampliação do acesso ao Ensino Médio e de medidas que articulem a formação inicial dos professores com as necessidades do processo ensino-aprendizagem, ofereçam subsídios reais e o apoio de uma eficiente política de formação continuada para seus professores – tanto a oferecida fora dos locais de trabalho como as previstas no interior das escolas como parte integrante da jornada de trabalho – e dotem as escolas da infraestrutura necessária ao desenvolvimento de suas atividades educacionais o Ensino Médio (BRASIL, 2013, p. 146).

Contudo, ao pensarmos estas necessidades associada à Emenda Constitucional nº 95/2016, que congela os gastos públicos por 20 anos, fundamentalmente, em serviços essenciais como saúde e educação, evidencia-se uma clara contradição: como pensar em ampliação no acesso ao Ensino Médio, melhorias na formação docente (inicial e continuada) e infraestrutura escolar adequada as demandas contemporâneas, com investimento público reduzido?

Este quadro de contradição se aprofunda ao analisar a Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017²¹, conhecida como Reforma do Ensino Médio. A Resolução 03/2018, alinhada a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018)²², atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

De acordo com o Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2017), a Reforma do Ensino Médio é um instrumento para a melhoria da educação no país, mudando estruturalmente o sistema atual do Ensino Médio. Diz-se que, ao propor a flexibilização da grade curricular, permite-se que o estudante escolha uma área de conhecimento para aprofundar seus estudos. Essa nova estrutura terá uma parte comum obrigatória a todas as escolas²³ e outra parte flexível. Essa parte flexível será organizada por meio da oferta dos seguintes itinerários:

Art. 36. [...] I - linguagens e suas tecnologias;
II - matemática e suas tecnologias;
III - ciências da natureza e suas tecnologias;
IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
V - formação técnica e profissional (BRASIL, Lei nº. 13.415 de 16/02/2017).

O primeiro aspecto que se coloca como relevante, na análise dos itinerários formativos, é a ausência do termo “Tecnologias” no que se refere ao itinerário das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Desvalorizar e descreditar esta área do conhecimento com relação à produção tecnológica é ignorar que a tecnologia sem os

²¹ Conversão da Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016, publicada no dia 23 do mesmo mês, no Governo de Michel Temer, tendo como Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho, conhecida como “MP do Ensino Médio”. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

²² O contexto político no qual esta política pública foi gestada refere-se a um contexto de crise e ameaças ao processo democrático. Os primeiros debates em torno da BNCC ocorreram entre setembro de 2015 e março de 2016, período de acirramento de uma crise política que culminou com um golpe contra a democracia através do “impeachment” da então presidenta Dilma Rousseff. Ler mais em: MICARELLO, Hilda A. L. da S. A BNCC no Contexto de Ameaças ao Estado Democrático de Direito. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 41, p. 61-75, set./dez. 2016.

²³ Essa parte comum é norteada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, aprovada em 14 de dezembro de 2018. A BNCC orienta as aprendizagens essenciais e os itinerários formativos. Com relação aos itinerários, estes dependem do detalhamento dos currículos locais e estaduais. Adiante, discutiremos a respeito mais detidamente.

aspectos humanos e sociais que a envolvem não tem sentido algum. De acordo com Levy (*apud* HERNANDES, 2019, s/p):

[...] a chegada de computadores pessoais, depois, a internet, o smartphone e por aí vai, transformam o sistema de comunicação em nossa sociedade. [...] Cada vez que temos grandes transformações no sistema de comunicação, temos uma transformação na cultura e na civilização.

Ainda, Levy (2019) destaca a importância das tecnologias para as ciências humanas no que se refere à formação da inteligência coletiva: “em vez de palavras escritas com tinta em papel, você tem códigos digitais que não são totalmente materiais” (*apud* HERNANDES, 2019, s/p).

A partir das considerações de Levy (2019), é possível aferir as influências sociais nas transformações técnicas e tecnológicas que, por sua vez, impactam nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. Deste modo, a ausência das “Tecnologias” na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas descontextualiza esta área do conhecimento no Ensino Médio e, ainda, a marginaliza no processo de formação dos jovens estudantes.

Avançando na análise, o MEC evidencia que os itinerários formativos possibilitam o protagonismo dos jovens frente às seus propósitos sociais e profissionais:

[...] o Ensino Médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho (BRASIL, 2017, s/p).

Através desta flexibilização e oferecimento de itinerários formativos, a pretensão é oferecer maior autonomia às juventudes que estão cursando e que cursarão o Ensino Médio, mediante escolha do itinerário desejado – enquanto discurso. Entretanto, o direito de escolha pelo jovem estudante apresenta-se como uma falácia. A Lei nº. 13.415/2017 não garante, em nenhum momento, o direito dos estudantes de escolherem seus itinerários, uma vez que nela não há a obrigação de se oferecer todos os itinerários formativos (nem mesmo mais de um) em cada escola. Conforme dispõe a Resolução 03/2018:

§ 6º Os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município, em áreas distintas, permitindo-lhes a escolha, dentre diferentes arranjos curriculares, atendendo assim a heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações (BRASIL, 2019, p. 7).

Isto quer dizer que, nem mesmo dentro do mesmo município, há a obrigatoriedade de oferta de todos os itinerários formativos. A oferta dos itinerários formativos, ainda, está vinculada as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino. Assim, se analisarmos que cada itinerário deve ser ofertado em áreas distintas e a precariedade estrutural das escolas públicas, quais opções de “escolha” essa Reforma oportuniza para os jovens? Quais distâncias seriam necessárias percorrer para que se possa cursar o itinerário de interesse?

Outro retrocesso explicitado na Lei nº. 13.415/2017 diz respeito à desvalorização das licenciaturas de modo geral com a institucionalização da inserção dos “profissionais com notório saber” no itinerário de “formação técnica e profissional”. O Artigo 61, da referida lei, demarca clara desregulamentação da profissionalização docente e destoa totalmente das exigências da Resolução CNE/CP nº. 02/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Art. 6º O art. 61 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: "Art. 61.... IV profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36. (BRASIL, Lei nº. 13.415, de 16/02/2017).

A Resolução CNE/CP nº. 02/2015 regulamenta, para admissão de docentes no Ensino Médio, além de profissionais graduados que tenham realizado programas de complementação pedagógica ou segunda licenciatura²⁴, profissionais que tenham concluído curso de pós-graduação *stricto sensu*, orientado para o magistério na educação básica. Profissionais que devem ser preparados para a valorização da diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa e de faixas geracionais e

²⁴ Conforme autoriza a Resolução CNE/CP nº. 02/2015.

socioculturais distintas, de forma a produzir e buscar equidade entre um público tão distinto como o da escola pública. Essa prerrogativa da Lei n. 13.415/2017, de contratação de “profissionais com notório saber”, apesar de sua atuação se restringir apenas no itinerário de formação técnica e profissional para ministrar conteúdos afins à sua formação ou experiência profissional, questiona a importância da formação em licenciatura para a profissão docente. Ora, trata-se claramente da desvalorização da formação docente, da pesquisa e extensão voltadas ao ensino e questões que envolvem a escola e a atuação do professor, que geralmente ocorrem no interior dos cursos de licenciatura.

Com relação às disciplinas que hoje compõem o Ensino Médio, com exceção de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês, nenhuma tem sua posição garantida neste novo currículo. A Língua Espanhola perde status de disciplina, podendo ser ofertada de maneira opcional, desprezando-se todo contexto multilíngue e plural do país e evidenciando-se ainda mais a contradição entre a escola, as diversidades e as especificidades histórico-sociais e culturais de cada região brasileira.

Art. 35A. § 4º Os currículos do Ensino Médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da Língua Inglesa e poderão ofertar outras Línguas Estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o Espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, Lei nº. 13.415, de 16/02/2017).

O § 4º da Lei nº. 13.415/2017 se contradiz, inclusive, com o próprio § 8º do mesmo Artigo 35A, quando este segundo diz que ao final do Ensino Médio o educando deve demonstrar domínios para a “produção moderna” e para as “formas contemporâneas de linguagem”. Fica evidente que exigir uma única língua estrangeira, desvalorizando do ponto de vista político-pedagógico, a promoção da pluralidade linguístico-cultural, demarca significativa divergência não só com a política dos acordos internacionais com o Mercosul e a UNESCO, assim como também coloca a realidade das juventudes do Brasil bem mais distante do que pode-se interpretar como “produção moderna” ou “formas contemporâneas de linguagem”.

As disciplinas Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia são compreendidas na Lei 13.415/2017 como “estudos e práticas” e dependem da BNCC (BRASIL, 2018) para o estabelecimento das competências, habilidades, objetivos e

conhecimentos necessários para formação geral do jovem²⁵. A BNCC (BRASIL, 2018), por sua vez, trata de maneira transversal os conhecimentos de Filosofia, Geografia, História e Sociologia, compreendendo-os como parte integrada da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Além disso, dispõe:

Considerando as aprendizagens a ser garantidas aos jovens no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Cada uma delas pode ser desdobrada em outras ou ainda analisada à luz das especificidades de cada região brasileira, de seu território, da sua história e da sua cultura (BRASIL, 2018, s/p).

Assim, enquanto parte das aprendizagens essenciais, a Sociologia conjuntamente com a Filosofia, a Geografia e a História, devem provocar as consciências juvenis “para a descoberta da transitoriedade do conhecimento, para a crítica e para a busca constante da ética em toda ação social” (BRASIL, 2018, s/p). Já no que se refere à tratativa da Sociologia nos itinerários formativos e como eles serão ofertados, depende do detalhamento dos currículos locais e estaduais, ainda em desenvolvimento.

Deste modo, a situação da Sociologia torna-se tão flexibilizada e instável quanto no período anterior à Lei nº. 11.684/2008 que altera o Art. 36 da Lei nº. 9.394/1996, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nas três séries do Ensino Médio. Lembramos que entre 1996 e 2008, o que amparava a Sociologia no currículo da Educação Básica era este Artigo 36, § 1º, Inciso III, da LDBEN nº. 9.394/96, com a determinação de que “ao fim do Ensino Médio, o educando deveria apresentar domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Há uma sensação de retrocesso na história já intermitente de inserção da Sociologia no currículo do Ensino Médio no Brasil, pois como em 1996 onde ela se configurava como “conhecimentos de Sociologia” para o “exercício da cidadania”, agora ela perde o status de disciplina para, então, se apresentar como “estudos e práticas”. Com isso, ainda é possível perceber tensões,

²⁵ As disciplinas tradicionalmente inseridas nesta modalidade, como História e Geografia, estão excluídas da formação comum dos estudantes, ou seja, não foram sequer mencionadas na lei nº. 13.415/2017. Há, contudo, menção na BNCC e fazem parte das competências relacionadas à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

no que se refere ao Ensino de Sociologia, que corroboram a tese de intermitência da Sociologia no currículo do Ensino Médio.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), a Sociologia como parte que integra a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tem como objetivo o desenvolvimento de seis competências:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p. 570).

É possível perceber a ênfase na interdisciplinaridade das ciências humanas nas competências apresentadas, sem, contudo, nenhuma garantia de condições que garantam sua efetividade. Ainda, a Resolução CNE/CP nº. 03/2018, ao retomar o discurso de competências e habilidades e a ênfase na formação técnico-profissional do jovem estudante (presentes na BNCC), relega à escola pública e aos filhos de trabalhadores a frequentam, uma formação tecnicista. De acordo com a BNCC:

§ 3º As aprendizagens essenciais são as que envolvem **competências e habilidades** entendidas como conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, **profissionais** e emocionais, **atitudes e valores** continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver demandas

complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da **atuação do mundo do trabalho** (BRASIL, 2018, s/p, grifos meus).

O trecho acima, apesar de também evocar a prática da cidadania, não prevê uma formação crítica e reflexiva, mas sim a formação de “atitudes e valores [...] integrados” ao “exercício da cidadania”.

A formação básica destes jovens, conforme o documento, é organizada por áreas do conhecimento (linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas) e deve contemplar estudos e práticas de língua portuguesa, de matemática, conhecimento do mundo físico e natural, da realidade social e política, da arte, da educação física, da história do Brasil e do mundo, da história e cultura afro-brasileira, da sociologia, da filosofia e da língua inglesa. Contudo, essa formação geral básica pode ser contemplada em todos ou em parte dos anos do curso do ensino médio²⁶.

Neste sentido, questiona-se como dar uma tratativa adequada e aprofundada nas questões que tocam o exercício da cidadania, se reduziu-se, em tempo, a importância de todos estes conhecimentos. Ao analisar essa questão associada a um currículo que preza pela formação de atitudes e valores, fica claro o tipo de “cidadão” que quer-se formar.

Todo este contexto de transformações no âmbito da Educação se insere dentro de um contexto social maior e igualmente preocupante. No contexto da pós-verdade, o cenário político-social do país se agrava. De um golpe de Estado (jurídico, midiático e parlamentar) a um governo autoritário, eleito à custa de *fake news* e, ainda, de acordo com Frigotto (*apud* CAJAZEIRO, 2019), baseado em três fundamentalismos: o religioso, o político e o econômico.

Gaudêncio Frigotto (2017) evidencia que o atual golpe instaurado no Brasil, que se materializou em 31/08/2016, reitera algumas estratégias da classe dominante brasileira, utilizadas no passado, para interromper duas conquistas dos grupos da comunidade civil, empenhados na luta por uma sociedade mais justa: a Constituição de 1988 e a eleição, em 2002, do ex-operário Luiz Inácio Lula da Silva. Nas palavras do autor:

²⁶ Com exceção dos estudos de língua portuguesa e da matemática que devem ser incluídos em todos os anos escolares.

Com a crise econômica, externa e interna, o que a classe dominante não admitiu foi abrir mão do lucro e dos privilégios [...] Insuportável também se tornou para as classes dominantes a ampla liberdade de organização de movimentos sociais e culturais que lutam por seus direitos negados sem o estigma da criminalização [...] Mas também imperdoável à classe dominante brasileira, sempre caudatária e associada aos centros hegemônicos do grande capital, são os significativos passos que foram dados nas relações internacionais, reforçando o continente latino-americano, participando no conjunto de países que constituem o BRICS e a correlata diminuição da submissão ao império norte-americano, este sempre implicado, direta ou mais veladamente, nos golpes de Estado em toda a América Latina (FRIGOTTO, 2017, p. 22-23).

Neste contexto, ecoam vozes que impactam diretamente no projeto educacional do país, representado pelo “Escola sem Partido”. Estas vozes se colocam contra os *petralhas* e *mortadelas*²⁷ (FRIGOTTO, 2017), de modo a direcionar o ódio e o preconceito contra a população pobre e indivíduos que lutam por justiça e igualdade social. Deste modo, o Escola sem Partido afirma que a escola estaria sendo comandada pelos “petralhas”, tratando os profissionais da educação como “doutrinadores” e seus estudantes como “manipuláveis”. Assim, de maneira desonesta,

[...] trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto, da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres etc.. Um partido que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia (FRIGOTTO, 2017, p. 31).

Disso, passam a se sobressair, na esfera política, figuras autoritárias e com posturas antidemocráticas. Do golpe de agosto de 2016 à eleição, em 2019, de um presidente que se pauta em discursos enérgicos, ignorantes e pós-verdadeiros. Que se elegeu através de mentiras e *fake news*²⁸. Uma figura que ataca violentamente os grupos marginalizados e excluídos que, a duras lutas, vinha conquistando espaço e a

²⁷ Duas expressões, ícones nas redes de internet. Mortadela, em referência a população pobre e Petralha, em referência não só ao Partido dos Trabalhadores (PT), mas a qualquer indivíduo que defenda e lute por justiça e igualdade social.

²⁸ Ver: AVENDAÑO, Tom; BETIM, Felipe. ‘Fake News’: a guerra informativa que já contamina as eleições no Brasil. *El País*, 11 fev. 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/09/politica/1518209427_170599.html>. Acesso em 10/08/2019.

efetivação de alguns de seus direitos básicos²⁹. Assim, de acordo com Frigotto (*apud* CAJAZEIRO, 2019, s/p):

[...] o quadro da educação já era muito dramático desde o golpe de agosto de 2016. Mas o golpe tinha ainda internamente uma correlação de forças, especialmente com um governo fraco, e que saiu do mandato com 5%, 6% de apoio. Entretanto, a eleição de um governo de extrema-direita, por uma estratégia que hoje a sociedade começa a tomar consciência de como foi, agravou enormemente isso. Então a educação está no olho do furacão, sob três ou quatro fundamentalismos. O fundamentalismo econômico, cuja tese é de que a educação superior, por exemplo, não é um lugar para todos, e com uma visão estreita de educação, que sirva ao mercado. Não existe sociedade, não existe direito, existe o mercado. O fundamentalismo político, que considera o opositor como inimigo. O movimento social é inimigo, o sindicalismo é inimigo, o pensamento de esquerda é inimigo, partido político que não seja alinhado é inimigo. Então não se trata de debater o inimigo, trata-se de eliminá-lo. E o bloco do fundamentalismo religioso.

Deste modo, ao considerar o ensino de Sociologia como um produto histórico-social, contextualizado a uma realidade político-social líquida e pós-verdadeira, observa-se através da análise dos PCNEM (1999) e dos PCNEM+ (BRASIL, 2002), que os objetivos para a Sociologia nestes documentos já não correspondem a contemporaneidade. Outrossim, se considerarmos as OCNEM (2006) que já possui características mais democráticas e críticas com relação aos documentos anteriores, observamos ainda a ênfase na racionalidade. Isso porque a formação de homens e mulheres que sejam capazes de direcionar suas vidas pela razão e pela compreensão racional da vida, da natureza e da cultura já não encontra mais ressonâncias. A racionalidade, característica da modernidade sólida, já não atende as demandas da modernidade líquida, sobretudo no contexto da pós-verdade. AS DCNEB (2013) vêm ao encontro dessa perspectiva, de pensar nas transformações sociais e quais inspirações ideológicas e/ou filosóficas seriam interessantes adotar, de maneira contextualizada a estas transformações. Contudo, conforme viu-se acima, as DCNEB (BRASIL, 2013) foram sucedidas por uma série de medidas e determinações que precarizam ainda mais a educação.

²⁹ Ver: SOUZA, Beatriz. 7 vezes em que gays e mulheres foram alvo de Bolsonaro. *Exame*, 11 dez. 2014. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/7-vezes-em-que-gays-e-mulheres-foram-alvo-de-bolsonaro/>>. Acesso em 10/08/2019,

Em suma, o contexto da modernidade líquida e da pós-verdade está presente nas formas de ser, estar e existir das juventudes; outrossim, permeia o contexto social e político que vivenciam, são característicos do mundo digital e, ainda, impactam diretamente nas políticas públicas que norteiam a educação e o ensino de Sociologia. Se a Modernidade Líquida representa o rompimento com a Modernidade Sólida que buscava eliminar quaisquer ambivalências (BAUMAN, 1995; 1998; 2001), se este contexto possibilitou a projeção da pós-verdade (TESICH, 1992; GUERRA e BARBOSA, 2017; AMON, 2017) e da irreflexão (ARENDT, 1999; 2000), se estes processos estão inerentemente associados ao surgimento do Ciberespaço (LEVY, 1997) e das redes sociais (RECUERO, 2009; 2012) e se este contexto é o que permeia e dá forma às juventudes (BAUMAN, 2010; 2012), é fundamental contextualizar o ensino de Sociologia. Assim, diante desta realidade, de fluidez e mudanças constantes, de individualização crescente, de socialização e sociabilidades digitais, de pulverização das relações, de uma cultura informacional, de irreflexão, de crise política, ameaças ao Estado Democrático de Direito, se emerge o questionamento sobre o papel que a Sociologia tem a desempenhar no Ensino Médio.

Para responder a este questionamento, procurei retomar a trajetória histórica do ensino de Sociologia no Ensino Médio, no Brasil, de modo a refletir sobre seus objetivos e os contextos em que se realiza desde os Projetos de Lei de Rui Barbosa, de 1892 (MACHADO, 1987; SILVA, 2010; OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2017; JINKINGS, 2017) ao contexto atual: Resolução 02/2012, DCNEB (2013), Emenda Constitucional 95/2016, Reforma do Ensino Médio (Lei 13415/17), BNCC (2018) e crise político-social (FRIGOTTO, 2017).

A partir dessa análise, defendo que a especificidade e a importância da Sociologia no Ensino Médio não é o de ensinar/aprender, fundamentalmente, uma infinidade de conceitos e teorias, nem mesmo apenas racionalizar instrumentalmente a própria realidade. Em uma leitura arendtiana, a própria racionalidade instrumental (da qual surge a Sociologia) leva a banalização do mal e a incapacidade de um olhar crítico sobre a realidade onde se insere (ARENDT, 1999; 2000). Conforme viu-se anteriormente, para Arendt (2000), o pensar subordinado a Ciência, na ânsia de busca pelas verdades, acaba por deixar de lado a busca pelos sentidos, o exame de opiniões e valores, o questionamento sobre aquilo que acredita – como é o caso de Eichmann (ARENDT, 1999). Deste modo, o conhecimento racional instrumental entra em conflito com o sentido do pensar. Por conseguinte, considerando todo este contexto, o papel

da Sociologia seria fundamentalmente o de desenvolver o pensamento e a reflexão para que os jovens possam, em um contexto individualista e enganoso, examinar por si mesmos a imensidão de informação acessível e transformá-las em conhecimento. Com isso, a Sociologia seria realmente capaz de despertar o pensamento crítico entre os indivíduos, que poderiam discernir o comportamento ético e os fatos objetivos no contexto da modernidade líquida e da pós-verdade.

A partir disso, o próximo capítulo pretende contextualizar o objeto de estudo deste trabalho³⁰ no cenário da modernidade líquida e da pós-verdade, de modo a refletir sobre as relações práticas que pode se estabelecer com as NTIC, a escola e o Ensino de Sociologia.

³⁰ Os jovens estudantes do Ensino Médio, em duas escolas públicas, no município de Cambé.

3 JUVENTUDES, ESCOLA E AS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Ao considerar as juventudes e suas relações com as transformações históricas, sociais e culturais, é fundamental pensar na escola e nos processos educativos. Se a juventude, hoje, insere-se num contexto de mudança contínua – o contexto da modernidade líquida, onde emerge o individualismo, a fluidez, a instantaneidade, a mudança contínua e a efemeridade das relações (BAUMAN, 2001) –, tais mudanças afetam diretamente as instituições e o processo de socialização de novas gerações. Neste cenário, alguns autores vêm apontando para desencontros entre a escola e as juventudes, como Marília Spósito (2000; 2009), Luiza Mitiko Yshiguro Camacho (2004) e Juarez Dayrell (1999, 2007).

Marília Spósito (2009), ao fazer um segundo balanço da produção discente sobre o tema Juventude no interior da Pós-Graduação no Brasil (período que compreende 1999-2006)³¹, afirma que o número de trabalhos sobre jovens não são significativos se compararmos com outros temas estudados nas áreas de Educação, Serviço Social e Ciências Sociais³². Em Educação, representa apenas 6,1% da produção discente, em Serviço Social representa 7,8% e, em Ciências Sociais, apenas 4,8%. Assim, apesar de apresentar um universo consistente (1427 trabalhos no total), esses números demonstram certa incongruência, principalmente se considerarmos que a compreensão das juventudes é fundamental para o entendimento da realidade na qual nos inserimos. Ainda, se considerarmos a centralidade da juventude na realidade escolar e na prática educativa, observa-se lacunas e necessidade de estruturação, haja vista que os estudos que se referem à temática juventude e escola totalizam, no período pesquisado (1999-2006), apenas 188 trabalhos (13,17% do universo total)³³. Há, neste sentido, um desencontro entre a importância social dos jovens nos espaços escolares e a pequena importância que as pesquisas científicas denotam a eles.

³¹ O primeiro balanço – Juventude e Escolarização (Spósito, 2000) – cobriu o período 1980-1998.

³² De acordo com a autora, “a investigação realizada privilegiou apenas a produção dessas três áreas, considerando como eixo delimitador os estudos que contemplem, na formulação de seus apoios teóricos, uma *dominante social*” (SPÓSITO, 2009, p. 11).

³³ A produção na área de Educação é predominante, com 173 trabalhos. No interior das Ciências Sociais foram produzidos apenas 13 e em Serviço Social, 02.

Outro aspecto desse desencontro é apontado na pesquisa de Luiza Mitiko Yshiguro Camacho (2004) que evidencia que o jovem, no espaço escolar pesquisado, é visto como um ser incompleto, inacabado, sem identidade própria e que, conseqüentemente, a escola confere aos jovens estudantes um tratamento circunscrito aos aspectos racional, cognitivo e pedagógico. Deste modo, a escola ignora que o aluno é um sujeito social, um jovem que se constitui como sujeito de direitos. Segundo a autora (2004, p. 338):

[...] é possível pensar que a escola, ao não ter a capacidade de construir relações condizentes com as características, interesses, expectativas, linguagens dos seus jovens alunos, termina por criar rupturas, às vezes irreversíveis, entre o mundo escolar e o mundo juvenil do aluno. A conseqüência pode ser o afastamento não apenas simbólico mas real desses jovens da escola (CAMACHO, 2004, p. 338).

Neste mesmo sentido, Dayrell (1999) aponta que é a categoria aluno que costuma “guiar” toda a prática pedagógica e as relações que mantém com os jovens, uma naturalização do aluno como uma realidade universal e homogênea, cuja condição é de minoridade e assimetria com o mundo adulto. Nas palavras de Lea Anastasiou (2013):

Ainda temos na cabeça que o aluno ideal é aquele que fica calado, que “não atrapalha” a aula, não pergunta, não participa. E hoje o ensino está todo centrado no aluno, está baseado na chamada metodologia ativa, que tem como foco a atividade cerebral, porque ninguém aprende sem sinapses conduzidas para o objeto da aprendizagem. Isso torna o aluno muito mais ativo, ele não aguenta a exposição, não se concentra na exposição por muito tempo. Ele está acostumado a fazer quatro ou cinco coisas ao mesmo tempo: está no computador, ouve música, manda recado no celular e ainda conversa com a mãe. Esse aluno não consegue ficar parado assistindo a uma aula. Então eu acho que a nova geração de professores está enfrentando esse grande desafio: o modelo de ensino que ele viveu não serve hoje (ANASTASIOU *apud* AGÊNCIA UEL, 2013, s/p).

Há conflitos que decorrem disso, pois conforme Dayrell observou (1999; 2007), é a partir do cumprimento e/ou transgressão de normas e regras, impostas e/ou negociadas, em que o jovem aluno vivencia o dilema que é atender as expectativas do professor e da instituição de aluno e, simultaneamente, afirmar sua subjetividade

através de estratégias variadas. Neste sentido, se tornar aluno tem implicado menos em se submeter a um padrão e mais em:

[...] estabelecer relações entre sua condição juvenil e o estatuto de aluno, tendo de definir a utilidade social dos seus estudos, o sentido das aprendizagens e principalmente, seu projeto de futuro. Enfim, os jovens devem construir sua integração em uma ordem escolar, achando em si mesmos os princípios da motivação e os sentidos atribuídos à experiência escolar (DAYRELL, 2007, p. 1120).

A articulação dessa dupla condição (jovem e aluno) pode ser observada através da sociabilidade. A interação no cotidiano escolar demarca identidades, estilos, grupos, e possibilita reconhecimentos interpessoais, enquanto jovem e aluno. Conforme aponta Dayrell (2007), é através dessa sociabilidade que ocorre a apropriação e a atribuição de sentidos a escola:

As relações entre eles ganham mais relevância do que as regras escolares, constituindo-se em uma referência determinante na construção de cada um como aluno, tanto para adesão quanto para a negação desse estatuto. No caso dos jovens pobres, a sociabilidade ganha uma maior dimensão à medida que a ausência de equipamentos públicos e de lazer nos bairros deslocam para a escola muitas das expectativas de produção de relações entre os pares (DAYRELL, 2007, p. 1121).

Esse descompasso e as tensões decorrentes entre a escola, que tem como marcas históricas o conservadorismo e a manutenção das relações de poder, e as juventudes, que ao adentrar a escola, carregam consigo sua história, cultura e saberes, evidencia como os espaços-tempos³⁴ rígidos e a lógica disciplinadora ainda presentes na escola destoam completamente do atual contexto social, dinâmico, flexível e fluido, de individualização crescente e de pluralidade cultural presente em nossa sociedade, que se reflete nas diversas formas de ser, estar e se manifestar das juventudes. De acordo com Dayrell (2007, p. 1119),

[...] na escola, ainda domina uma determinada concepção de aluno gestada na sociedade moderna. Naquele momento havia uma clara

³⁴ Espaço-tempo na escola no sentido de destacar como o espaço escolar assume um papel central na invenção dos horários, pois a escola é também um espaço para cerceamento do tempo. Assim, pensar nos períodos letivos, nos horários e nas disciplinas escolares é pensar, simultaneamente, nas dimensões físicas das salas, corredores, pátios e demais espaços da escola.

separação da escola com a sociedade e quando o jovem adentrava naquele espaço, deixava sua realidade nos seus portões, convertendo-se em aluno, devendo interiorizar uma disciplina escolar e investir em uma aprendizagem de conhecimentos. Ao mesmo tempo, não se considerava os alunos na sua dimensão de jovens, numa tendência em representar ambos os conceitos como se fossem, de alguma forma, equivalentes (DAYRELL, 2007, p. 1119).

Assim, contemporaneamente, a relação de autoridade do professor frente ao aluno é questionada e somente legitimada (quando legitimada) a partir da construção da relação entre eles, e não somente sobre o papel que cada um ocupa. Com relação ao processo de ensino-aprendizagem, há a crítica a um currículo distante da realidade dos jovens, além de considerar que cada jovem-aluno se envolve nos conteúdos de forma diferenciada, levando em consideração as estratégias de manutenção de sua dupla-condição e o sentido encontrado ao que é aprendido/ensinado. Camacho (2004) questiona: como o aluno pode se interessar pelo trabalho escolar quando ele é fragmentado, caótico e desconexo? Como esse aluno pode se interessar pelo seu trabalho se ele é tratado, nas instituições educativas, como um ser fragmentado, separado e desarticulado? Essas dimensões manifestam, deste modo, as tensões que se concretizam através de “participação e/ou passividade, pela resistência e/ou conformismo, pelo interesse e/ou desinteresse, expressão mais clara da forma como cada um elabora a tensão entre o ser jovem e o ser aluno” (DAYRELL, 2007, p. 1122).

3.1 JUVENTUDES E ESCOLA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS Através das NTIC

Diante desta relação de desencontro entre escola e juventudes, surgem alguns esforços de aproximação e diálogo. Neste contexto, emergem discussões que procuram relacionar o uso das NTIC à educação, fundamentalmente ao considerar as experiências contemporâneas dos jovens. De acordo Marc Prensky (2001), observa-se contemporaneamente a emergência de nativos digitais³⁵ e isso traz impactos diretos para a educação e o processo pedagógico. A respeito, Prensky (2001) destaca:

³⁵ O termo “nativo digital” descreve os jovens que nasceram em uma época na qual tecnologias digitais já eram uma realidade e a exposição a elas concederia a essa geração talentos e características inéditas. Este conceito se contrasta com o termo “imigrantes digitais”, pessoas nascidas em um mundo analógico que forçosamente lidam com a tecnologia, contudo, sem a desenvoltura e a lógica dos nativos.

Nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado. Os alunos de hoje não mudaram apenas em termos de avanço em relação aos do passado, nem simplesmente mudaram suas gírias, roupas, enfeites corporais, ou estilos, como aconteceu entre as gerações anteriores. Aconteceu uma grande descontinuidade. Alguém pode até chamá-la de apenas uma “singularidade” – um evento no qual as coisas são tão mudadas que não há volta. Esta então chamada de “singularidade” é a chegada e a rápida difusão da tecnologia digital nas últimas décadas do século XX (PRENSKY, 2001, s/p).

Essas novas características dos jovens estudantes associadas ao advento das NTIC, para Anastasiou (*apud* AGÊNCIA UEL, 2013) são as condições de trabalho dos professores e é com elas que estes profissionais devem trabalhar. Deste modo, a autora propõe transformar a aula em um processo conjunto. O professor, nesta proposta, não “dá” aula, mas “faz” a aula junto com os estudantes, transforma a aula em algo “vivo” e dinâmico. Trata-se, nas palavras de Anastasiou (2002), de um “processo de ensinagem”, isto é, de uma “nova aventura” e de uma nova forma de “saborear” a sala de aula:

O processo de ensinagem se efetivará nesse trabalho conjunto, na parceria dos professores entre si e com os alunos, numa nova aventura do ensinar e aprender, do *saborear* na sala de aula [...]. Nisto está contido um desafio, uma aventura e o compromisso da conquista do conhecimento, com posicionamento de sedução e parceria, na direção de um fazer solidário. Por tudo isto, consideramos a ensinagem como desafio a uma ação docente inovadora e comprometida (ANASTASIOU, 2002, p. 76).

Neste raciocínio, surgem reflexões e propostas relacionadas ao uso das NTIC no processo pedagógico e propostas de intervenção relacionadas a metodologias ativas. Jose Moran (2015), ao debater o tema, defende uma educação híbrida. Segundo ele, a educação sempre combinou espaços, tempos, atividades e públicos diferentes. De acordo com o autor:

Na educação, acontecem vários tipos de mistura, *blended* ou educação híbrida: de saberes e valores, quando integramos várias áreas de conhecimento (no modelo disciplinar ou não); de metodologias, com desafios, atividades, projetos, *games*, grupais e individuais, colaborativos e personalizados. Também falamos de tecnologias híbridas, que integram as atividades da sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais. Híbrido também pode ser um currículo mais flexível, que planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita, ao mesmo tempo, caminhos personalizados

para atender às necessidades de cada aluno. Híbrido também é a articulação de processos de ensino e aprendizagem mais formais com aqueles informais, de educação aberta e em rede. Implica misturar e integrar áreas, profissionais e alunos diferentes, em espaços e tempos distintos (MORAN, 2015, pp. 28-29).

Este processo, a partir das possibilidades que as NTIC trazem consigo, se amplifica de inúmeras formas. A conectividade produz redes e laços antes inimagináveis e estamos, no contexto da *web 2.0*, o tempo todo aprendendo e ensinando. Com isso, de acordo com o autor, passamos de consumidores da grande mídia a “prosumidores” – produtores e consumidores – de múltiplas mídias e plataformas, consumindo informações e produzindo conteúdos, comentando e compartilhando nossos saberes e visões de mundo. Assim:

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso, a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também deve fazê-lo digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um (MORAN, 2015, p. 29).

Deste modo, o autor defende que na contemporaneidade, considerando que a própria realidade é híbrida – ou ainda, líquida e volúvel (BAUMAN, 2001), um modelo estanque de educação já não se efetiva. Ensinar e aprender se mesclam em inúmeras oportunidades e, com isso, as instituições escolares e professoras/es vem desenvolvendo possibilidades de construir saberes e mobilizar os jovens. Moran (2015) aponta que, em modelos inovadores, as instituições optam por redesenhar seu projeto e espaços físicos, propondo modelos educacionais mais integrados, sem disciplinas, e “metodologias com base em atividades, desafios, problemas e jogos, e em que cada aluno aprende no seu próprio ritmo e de acordo com sua necessidade, além de aprender também com os outros estudantes em grupos e projetos” (MORAN, 2015, p. 29)³⁶.

³⁶ O autor cita alguns exemplos de instituições inovadoras: Projeto Âncora, Escola Municipal Campos Salles (São Paulo), escolas públicas do projeto NAVE – Núcleo Avançado de Educação (Rio de Janeiro e Recife) e as escolas públicas associadas ao High Tech High. No Ensino Superior, Moran (2015) cita

Já em instituições com um modelo curricular disciplinar – o caso das instituições públicas de ensino no estado do Paraná, procura-se envolver mais o estudante no processo ensino-aprendizagem, com metodologias ativas, como o ensino por projetos, o ensino híbrido ou *blended* e a sala de aula invertida. As metodologias ativas centralizam o processo ensino-aprendizagem no jovem estudante, oportunizando que o mesmo se responsabilize e participe ativamente da construção do conhecimento.

A sala de aula invertida é, na visão de Moran (2015), um dos modelos mais interessantes para se fazer avanços dentro do modelo disciplinar. Nesta metodologia, concentra-se no ambiente virtual aquilo que é informação básica e, para a sala de aula, desenvolve-se as atividades mais criativas e que precisam de orientação. Assim, a/o professor/a pode oferecer problemas mais complexos a quem já domina o conteúdo básico e orientar aqueles que ainda não adquiriram o essencial, para que possam avançar.

Com relação à metodologia de ensino por projetos, vê-se a importância da integração de diferentes disciplinas e áreas do conhecimento para resolução de problemas. Pode-se integrar esta metodologia às demais, combinando e hibridizando cada vez mais o processo. Deste modo, Moran (2015) defende que as metodologias de ensino devem “evoluir”, no sentido de incorporar propostas mais centradas no aluno, na colaboração e na personalização. O uso das NTIC, em Moran (2015), no contexto de uma educação híbrida, apesar de não ser o elemento principal, é fundamental para as metodologias propostas. Conforme o autor apresenta, “embora ter boa infraestrutura e recursos gere muitas possibilidades de integrar atividades presenciais e on-line, muitos professores conseguem realizá-las de forma estimulante com recursos tecnológicos mínimos” (MORAN, 2015, p. 41).

Para além do ensino híbrido, Gavriel Salomon, David Perkins e Tamar Globerson (1991) afirmam que o potencial da tecnologia não está na ferramenta em si, mas na maneira como são utilizadas e nas contribuições que proporcionam. Nas palavras de Salomon, Perkins e Globerson (1991):

Nenhum impacto importante pode ser esperado quando a mesma atividade antiga é realizada com tecnologias que fazem com que seja um pouco mais rápido ou mais fácil; a própria atividade tem que mudar

[...]. Consequentemente, para projetar efeito desejável com ou de uma tecnologia inteligente, se requer muito mais do que apenas a introdução de um novo programa ou ferramenta (SALOMON, PERKINS E GLOBERSON, 1991, pp. 7-8, tradução minha).

Isto é, o puro uso da tecnologia não provoca quaisquer mudanças no processo ensino-aprendizagem e, portanto, pensar que apenas o uso das NTIC pode renovar a educação e solucionar a crise que a escola tradicional se encontra, é uma visão tecnicista do processo educativo. Salomon, Perkins e Globerson (1991) destacam que os efeitos *com* a tecnologia podem redefinir e melhorar o desempenho dos estudantes, à medida que estes trabalham em parceria com tecnologias, assim como os efeitos *da* tecnologia podem ser cumulativos, isto é, os resíduos deste trabalho em parceria podem “equipar” os jovens com habilidades de pensamento e cognição. Contudo, os autores alertam:

Tais benefícios provavelmente não ocorrerão automaticamente conforme as tecnologias avançam. Em vez disso, eles precisam ser cultivados por meio do design apropriado das tecnologias e de seus ambientes culturais. [...] Tecnologias e ambientes culturais que promovem a atenção plena são mais propensos a produzir resíduos cognitivos do que tecnologias que permitem ao usuário cair na inconsciência (SALOMON, PERKINS e GLOBERSON, 1991, p. 8, tradução minha).

Deste modo, a introdução de tecnologias na educação não implica necessariamente novas práticas pedagógicas, pois pode-se apenas dar ao ensino tradicional uma roupagem nova, como seria o caso dos livros eletrônicos, tutoriais multimídia e cursos a distância disponíveis na Internet, que não incorporam nada de novo no que se refere à concepção do processo de ensino-aprendizagem. As tecnologias, neste contexto, são apenas instrumentos. Sua importância reside no processo da mediação pedagógica, quando propicia a interação, o diálogo, a colaboração e o compartilhamento entre os sujeitos em diferentes espaços e tempos, experiências próprias das NTIC no contexto da *web* 2.0.

Nesta conjuntura que se desenha, da relação entre NTIC, juventudes e educação, destaca-se a análise de Maria da Graça Jacintho Setton (2009). A autora, ao fazer um balanço³⁷ da produção discente no interior da Pós-Graduação no Brasil,

³⁷ O levantamento foi realizado a partir da base de teses e dissertações da Capes e compreendeu o período 1999-2006. Compreendeu as áreas de Educação, Serviço Social e Ciências Sociais pois considerou-se uma *dominante social* como eixo delimitador.

sobre a relação entre jovens e mídias, observou que apenas 74 trabalhos foram escritos sobre o tema³⁸. A discussão sobre o uso das TIC como recurso pedagógico na educação contava apenas com 11 trabalhos. De maneira geral, Setton (2009) destaca que essas análises discutem a reflexividade e o uso crítico das tecnologias. Trata-se de estudos que tratam de mídias participativas, a partir de metodologias alternativas, e enfocam o processo de produção do conhecimento, a horizontalização das relações pedagógicas e o estudante como sujeito real de seu processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, enfatiza-se o potencial das NTIC no interior do espaço-tempo escolar sem, contudo, destacar a categoria jovem ou juventude.

3.2 ENTRE EXPERIÊNCIAS DIGITAIS E O ESTUDAR: O QUE OS JOVENS FAZEM, O QUE OS JOVENS QUEREM

Considerando o exposto no tópico acima – o potencial nas NTIC para estabelecer diálogo com os jovens estudantes e a incipiência do tema no quadro da produção discente no Brasil, pretendeu-se avançar na análise e focar o objeto central desta análise: os jovens estudantes. Como professora de Sociologia da rede pública de ensino do estado do Paraná, na cidade de Cambé, tive o privilégio de pensar nos jovens, para os quais leciono, enquanto objeto de estudo e assumir formalmente a postura de professora-pesquisadora³⁹.

Como primeira etapa desta pesquisa, apliquei um questionário semiestruturado que intentou mapear as experiências digitais dos jovens e as relações deste comportamento com a escola e o estudar. De acordo com pesquisa realizada pela ComScore (2015), jovens brasileiros/as de 15 a 24 anos correspondem a 22,4% dos/as usuários/as da internet no país, tornando-os/as um grupo de muita importância para a realização desta pesquisa. O instrumento de coleta de dados possui 29 questões. No momento de elaboração deste questionário, optei por solicitar algumas informações que não tinham relação com as NTIC, as quais foram: nome do colégio (para possíveis fins comparativos, haja vista que foram duas escolas envolvidas na pesquisa), o nome do aluno (mesmo sem qualquer fim avaliativo, essa informação me

³⁸ Este número, por área: 61 na área da Educação, 13 em Ciências Sociais e 01 em Serviço Social.

³⁹ Destaco que essa postura já é adotada cotidianamente, porém sem toda a formalidade que a metodologia científica para um trabalho deste porte exige.

seria valiosa para cruzar com a observação participante, que seria realizada posteriormente) e outros dados potencialmente importantes, como sexo, idade e série.

Primeiramente, pensei em aplicar este questionário em formulário *online*, contudo, alguns empecilhos se colocaram: a) os laboratórios de informática das duas escolas nas quais eu trabalhava não estavam funcionando no período de realização desta coleta de dados e b) caso eu pedisse que respondessem o questionário em casa através de link, como eu poderia garantir que todos receberiam ou teriam condições de responder? Assim, o questionário foi aplicado em folha impressa na primeira semana de abril de 2019, no período matutino. Para isso, houve o consentimento livre e esclarecido das direções responsáveis pelas escolas envolvidas na pesquisa.

Importante destacar a forma como esta pesquisa foi conduzida, para que se compreenda quais foram as minhas inferências: ao adentrar em sala conforme horário da disciplina de Sociologia nas escolas, me apresentei enquanto estudante do programa de Mestrado Profissional na Universidade Estadual de Londrina que estava pesquisando as possibilidades pedagógicas do uso nas NTIC e que, deste modo, compreender os usos e o comportamento digital deles era fundamental. Com isto, quis demonstrar que, naquele momento, eu não era somente a professora deles, mas uma pesquisadora envolvida em um projeto de pesquisa. Com isso, esclareci que o questionário não tinha caráter avaliativo, que não era necessário omitir qualquer informação, que ninguém além de mim veria suas respostas⁴⁰ e, ainda, procurei frisar sobre a importância de responderem as perguntas com sinceridade.

Na primeira turma que apliquei o questionário, pediram que eu realizasse a leitura junto com eles. Atendi a solicitação e, por isso, acabei adotando a mesma postura nas demais turmas pesquisadas. Desta maneira, eu lia e explicava cada pergunta e esperava alguns minutos até todos terminarem de responder. Em uma aula com duração de 50 minutos foi possível responder todo o questionário. Considerando que a coleta de dados ocorreu em 06 diferentes turmas, o tempo total para coleta de dados foi de 300 minutos (5 horas-relógio). De um universo total de 210 estudantes, tem-se por amostra 165 questionários respondidos – número total de estudantes presentes nas datas de aplicação do instrumento. Desta amostra, 53% são do sexo feminino e 47% do sexo masculino, dividem-se em 5 turmas de 1º ano e 1 turma de

⁴⁰ Na exposição e tratativa dos dados nesta pesquisa, os nomes foram omitidos.

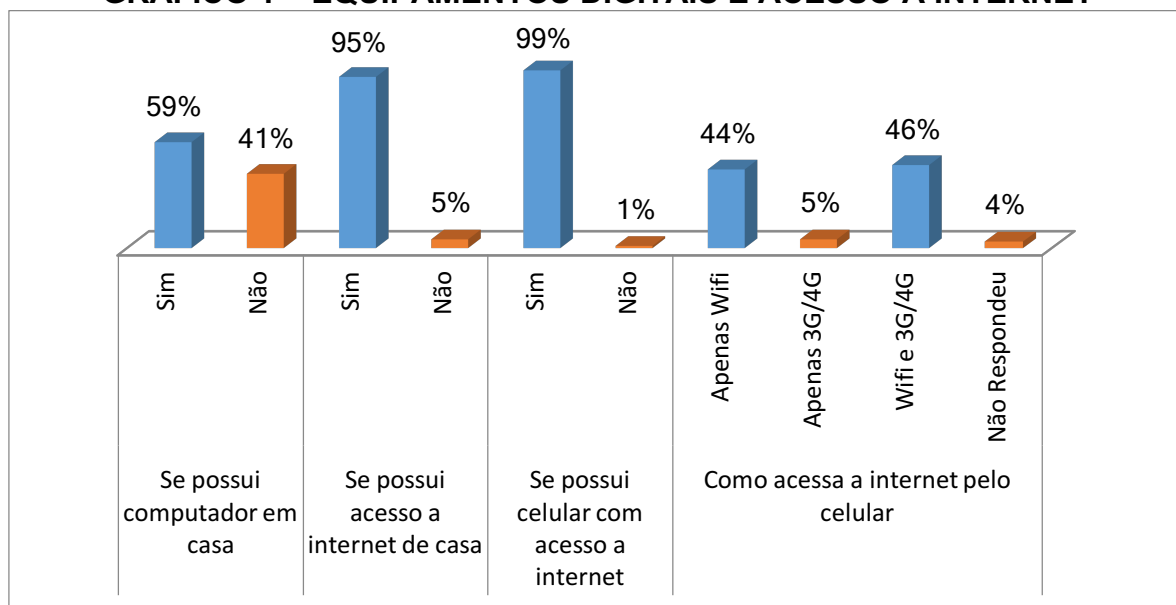
3º ano, de duas diferentes escolas na cidade de Cambé – Paraná, com idades entre 14 e 20 anos, conforme segue:

QUADRO 3 – AMOSTRA POR IDADE, SÉRIE E SEXO																
Feminino									Masculino							
	14	15	16	17	18	19	20	N.R.	14	15	16	17	18	19	20	N.R.
1º ano	4	51	13	6	0	1	0	2	2	34	16	11	3	1	0	0
3º ano	0	0	2	2	3	2	0	0	0	0	1	8	0	1	1	0

Fonte: Dados elaborados pela autora, 165 (2019).

Primeiramente, os jovens foram questionados sobre os equipamentos digitais que possuem e qual o tipo de acesso à internet que estabelecem através das seguintes perguntas: 1. Você tem computador em casa? 2. Você possui acesso à internet na sua casa? 3. Seu celular tem acesso à internet? 3.a. Se sim, você acessa através de rede *wifi* ou 3g/4g? Seguem os resultados obtidos:

GRÁFICO 1 – EQUIPAMENTOS DIGITAIS E ACESSO A INTERNET



Fonte: Dados elaborados pela autora, 165 (2019).

Observa-se que um número expressivo possui acesso a computadores, *smartphones* e internet. Apesar disso, não pode se dizer que este é um dado universal: quase metade da amostra não possui computador em casa, sendo que 5% não possui internet em casa. Contudo, todos os que possuem celular acessam a internet, seja em

redes *wifi* de vizinhos, amigos ou contratando pacotes 3G/4G. Isto vai de encontro com a informação sobre a frequência de acesso a internet:

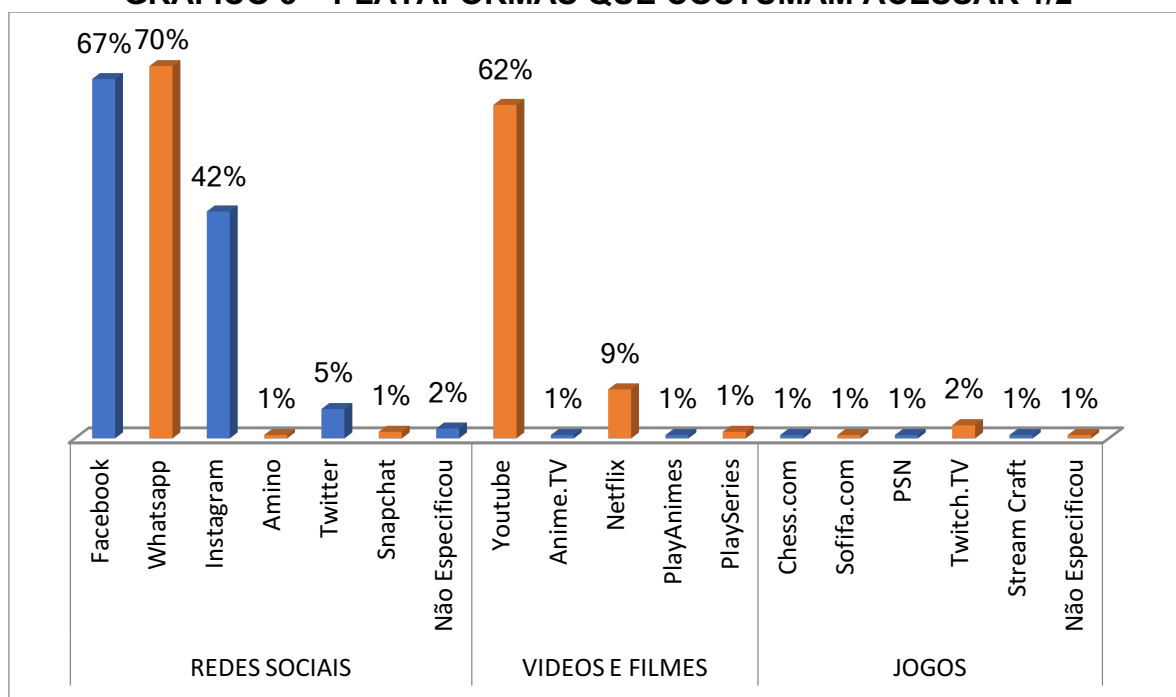
GRÁFICO 2 – FREQUÊNCIA DE ACESSO À INTERNET



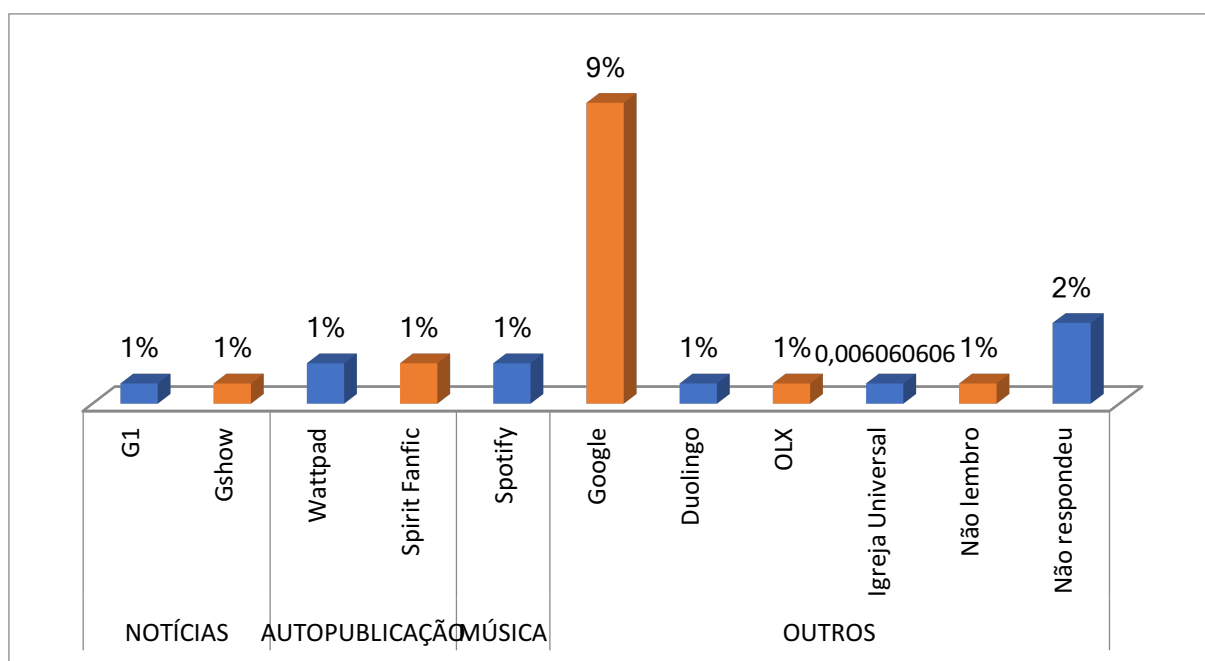
Fonte: Dados elaborados pela autora, 165 (2019).

O percentual que não respondeu a esta pergunta (2%) em outros momentos da pesquisa, informaram plataformas digitais e conteúdos que acessam *online*. Isso possibilita a seguinte afirmação: todos os jovens pesquisados acessam a internet, sendo que 94% acessam todos os dias.

Sobre os sites e plataformas digitais que costumam acessar, solicitou-se que elencassem as principais plataformas, de forma espontânea, ou seja, não houve sugestões ou opções para assinalarem – eles deveriam refletir sobre a prática cotidiana para responder ao questionamento. O número de plataformas citadas foi muito diversificado e, para fins de visualização, optou-se por dividir estes dados em duas tabelas complementares:

GRÁFICO 3 – PLATAFORMAS QUE COSTUMAM ACESSAR 1/2

Fonte: Dados elaborados pela autora, 165 (2019).

GRÁFICO 4 – PLATAFORMAS QUE COSTUMAM ACESSAR 2/2

Fonte: Dados elaborados pela autora, 165 (2019).

A partir dessa informação, é possível aferir o uso de quatro plataformas principais: *WhatsApp*, *Facebook*, *Youtube* e *Instagram*. Isto vai ao encontro de Recuero (2009) que destaca a centralidade das redes sociais nas novas formas de socialização das juventudes:

[...] advento da Comunicação Mediada pelo Computador [...] mais do que permitir aos indivíduos comunicar-se, amplificou a capacidade de conexão, permitindo que redes fossem criadas e expressas nesses espaços: as redes sociais mediadas pelo computador (RECUERO, 2009, p. 16).

De acordo com a autora, uma rede social é definida como um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas conexões (interações ou laços sociais) (RECUERO, 2009). Essa interação mediada pelo computador gera e mantém relações sociais que, por conseguinte, podem gerar laços sociais. Essas relações, contudo, possuem uma particularidade com relação a interação *off-line*: há certo distanciamento entre as pessoas envolvidas na construção dessa relação, considerando, por exemplo, o anonimato em vários aspectos, já que a relação entre o corpo físico e a personalidade do ator já não é imediatamente dada ao conhecer. Deste modo, é mais fácil iniciar e terminar relações, pois estas muitas vezes não envolvem o “eu” físico.

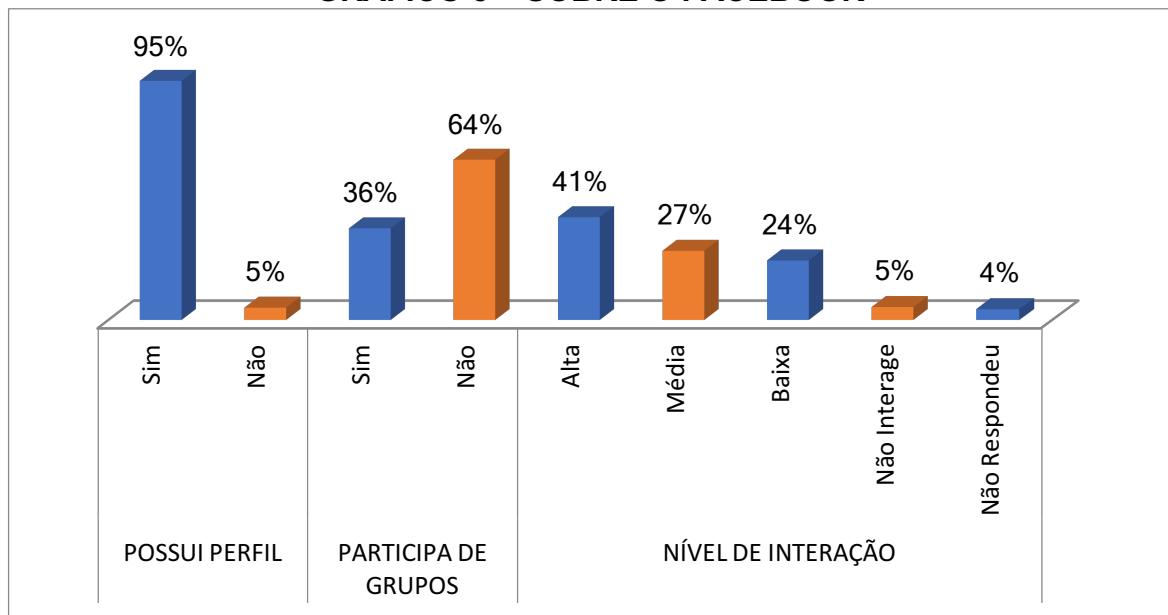
As redes sociais apresentam novas possibilidades de sociabilidade que, *online*, podem ocorrer a qualquer tempo e horário: basta dois atores se conectarem (sem ser preciso, de fato, construir laços). Dentre as plataformas que podem consideradas redes sociais, três figuram-se como as mais acessadas: o *WhatsApp*, o *Facebook* e o *Instagram*.

O *WhatsApp* surgiu como uma alternativa ao sistema de SMS e agora possibilita o envio e recebimento de diversos arquivos de mídia: fotos, vídeos, documentos e localização, além de textos e chamadas de voz. Basta ter o aplicativo instalado no celular e uma conexão com a internet. De acordo com o site do aplicativo, “mais de 1 bilhão de pessoas, em mais de 180 países usam WhatsApp para manter contato com amigos e familiares, em qualquer hora, em qualquer lugar” (WHATSAPP, *online*, s/p). O nome do aplicativo é um trocadilho para a frase “What's Up” em inglês.

O *Facebook* é uma rede social criada pelo americano Mark Zuckerberg enquanto este era aluno de Harvard. Inicialmente pensada somente para estudantes da instituição, logo se estendeu a estudantes secundaristas e a qualquer um maior de 13 anos de idade. Recuero (2009) explica que o *Facebook* funciona através de perfis e grupos. Em cada perfil, é possível publicar e compartilhar postagens diversas (textos, imagens, vídeos). Também é possível participar de grupos de interesse e, ainda, acompanhar figuras públicas e/ou empresas através de suas páginas. Além

disso, possui um sistema de mensagens próprio, na qual pode-se enviar mensagens a outros usuários de forma privada. O sistema é muitas vezes percebido como mais privado que outros sites de redes sociais, pois apenas usuários que fazem parte da mesma rede podem ver o perfil uns dos outros. Também é possível personalizar para quem sua atividade na rede pode aparecer. Com relação a esta rede social, 95% da amostra possui perfil, com participação e níveis de interação diversos:

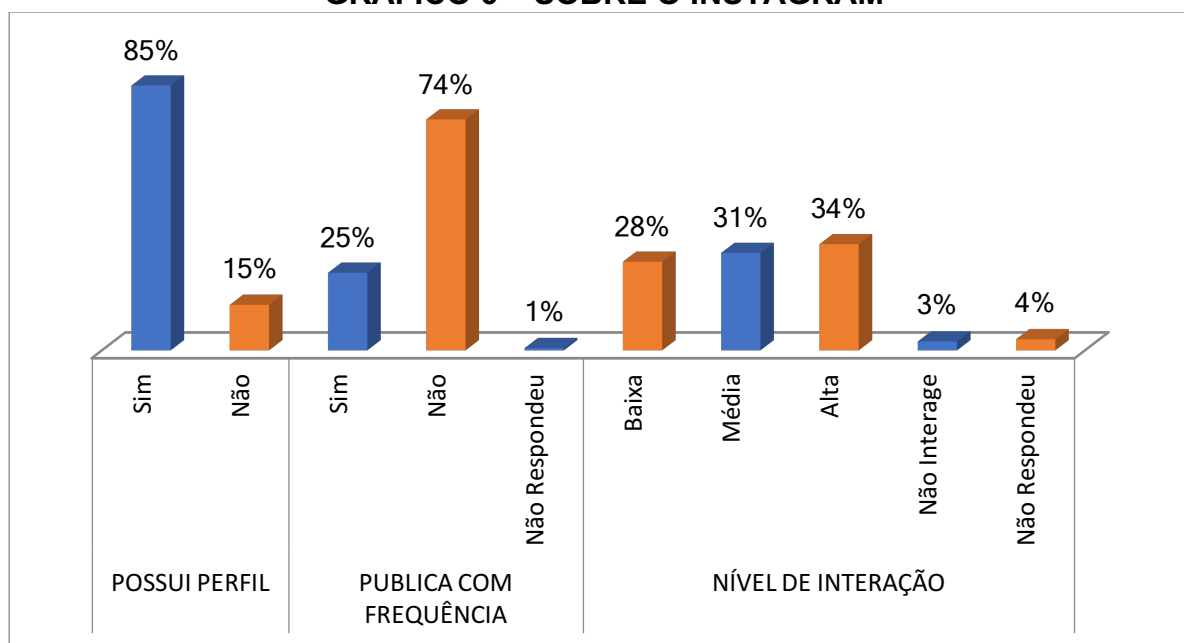
GRÁFICO 5 – SOBRE O FACEBOOK



Fonte: Dados elaborados pela autora, 165 (2019).

O *Instagram*, por sua vez, é uma plataforma específica para celular. Trata-se de um aplicativo que permite compartilhar com seus seguidores ou grupos de amigos fotos e vídeos em tempo real. Também é possível ver, comentar e curtir publicações compartilhadas por amigos no *Instagram*. Este aplicativo, chamado de “terra dos influenciadores” pela revista Exame (FONSECA, 2019, s/p) é uma plataforma que tem sido muito utilizada por empresas com vistas a publicidade das marcas, através dos influenciadores digitais. Nesta plataforma, 85% da amostra possui perfil. Contudo, é possível observar que publicam conteúdo e interagem com menor frequência, se compararmos ao *Facebook*:

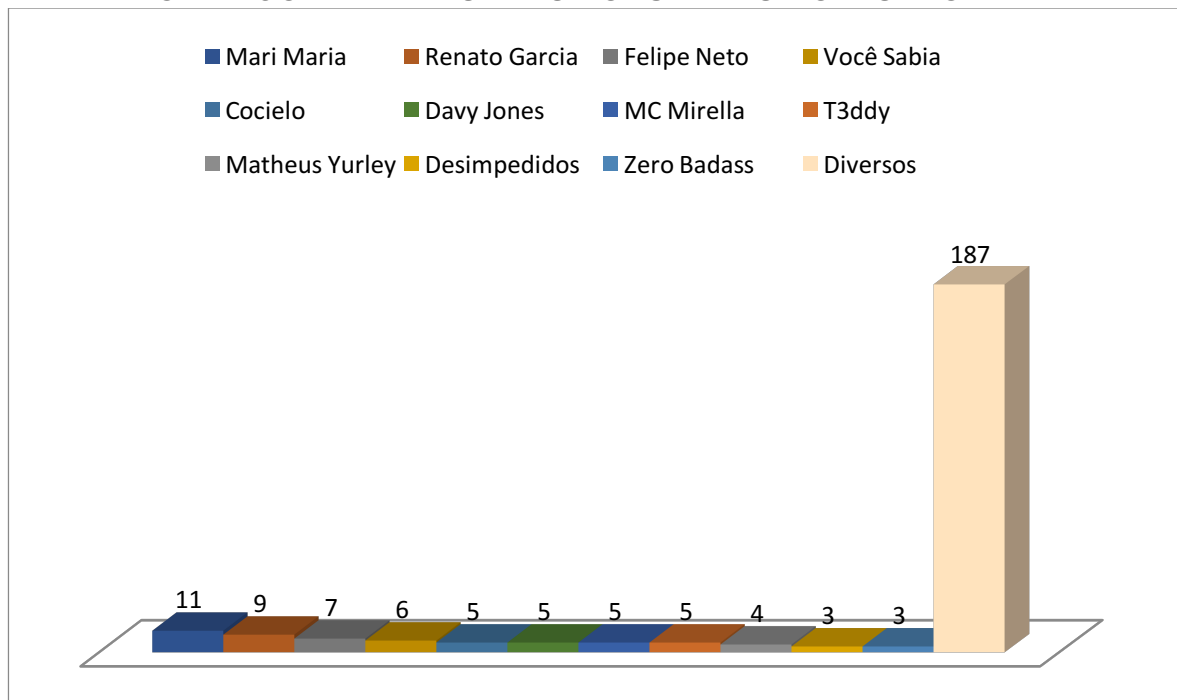
GRÁFICO 6 – SOBRE O INSTAGRAM



Fonte: Dados elaborados pela autora, 165 (2019).

Ainda sobre o *Instagram*, os estudantes foram questionados sobre os Influenciadores Digitais, isto é, indivíduos que possuem um número grande de seguidores engajados em suas redes sociais e, através dessas redes, exercem influência na tomada de decisão de compra de seus seguidores⁴¹. Como pode-se observar no quadro a seguir, as respostas foram muito diversificadas: foram citados um total de 176 perfis de Influenciadores Digitais que os jovens interagem e acompanham pelo *Instagram*.

⁴¹ Saiba mais em: *Revista Una*. Entenda O Que é um Influenciador Digital, 31/08/2018. Disponível em: <<https://www.una.br/blog/entenda-o-que-e-um-influenciador-digital-e-qual-o-seu-papel/>>. Acesso em 20/12/2019.

GRÁFICO 7 – PERFIS MAIS POPULARES NO INSTAGRAM

Fonte: Dados elaborados pela autora, 165 (2019).

Entre os diversos, figuram-se perfis que foram citados duas vezes cada um: Blackoutz, Calango PVP, Camila Loures, Carlinhos, Cristiano Ronaldo, El Gato, Fallen, Fatos Desconhecidos, Francine Ehlke, Game Play, Isadora Pompeo, Jana Taffarel, Kim, Lara Silva, Laura Brito, Maísa, O Que Não Dizer, Paula Stephanea, Play Hard, Thiago Ventura, Tio Patriota e Yoda e, ainda, houveram 143 perfis citados uma única vez.

Dentre os Influenciadores Digitais mais citados, figuram-se Mari Maria e Renato Garcia. Mas quem são estes indivíduos e o que os torna figuras especiais e de destaque entre os jovens?

Mari Maria, como é conhecida nas redes sociais, se chama Mariana Maria de Neiva Couto. Suas redes sociais, voltadas ao público feminino, trabalha conteúdos relacionados a beleza, especialmente maquiagens. Mari Maria conta em entrevista à Revista Glamour (ALMEIDA, 2016) que na época da escola sofria muito *bullying* por causa das sardas que possui no rosto. Nascida em Belo Horizonte, cursou Estética mas não concluiu. Ao começar a produzir vídeos com dicas de maquiagem para seu canal no Youtube em meados de 2014, relata que sua timidez e insegurança a atrapalhou muito. Em apenas dois anos acumulou 1,2 milhão de seguidores no *Instagram* e 770 mil inscritos no Youtube. Hoje, quatro anos depois, conta com 14,1

milhões de seguidores no *Instagram*, 8,5 milhões de inscritos no canal do Youtube e tem sua própria linha de maquiagem. A partir desta breve trajetória da *Influencer*, é possível facilmente entender o porquê de seu sucesso entre as jovens: ela era uma pessoa comum, insegura, tímida e que sofria bullying na escola – quantas não se identificam com esta história? Mas a trajetória de Mari Maria não para por aí: em apenas quatro anos, se tornou uma figura de destaque, que influencia milhões de pessoas e que gerencia sua própria marca de maquiagem sem nenhum tipo de formação em Nível Superior. Considerando essa cultura imediatista da modernidade líquida e da primazia das emoções em relação a pós-verdade, contexto no qual os jovens se inserem, como não olhar para esta *Influencer* e enxergar um exemplo a ser seguido?

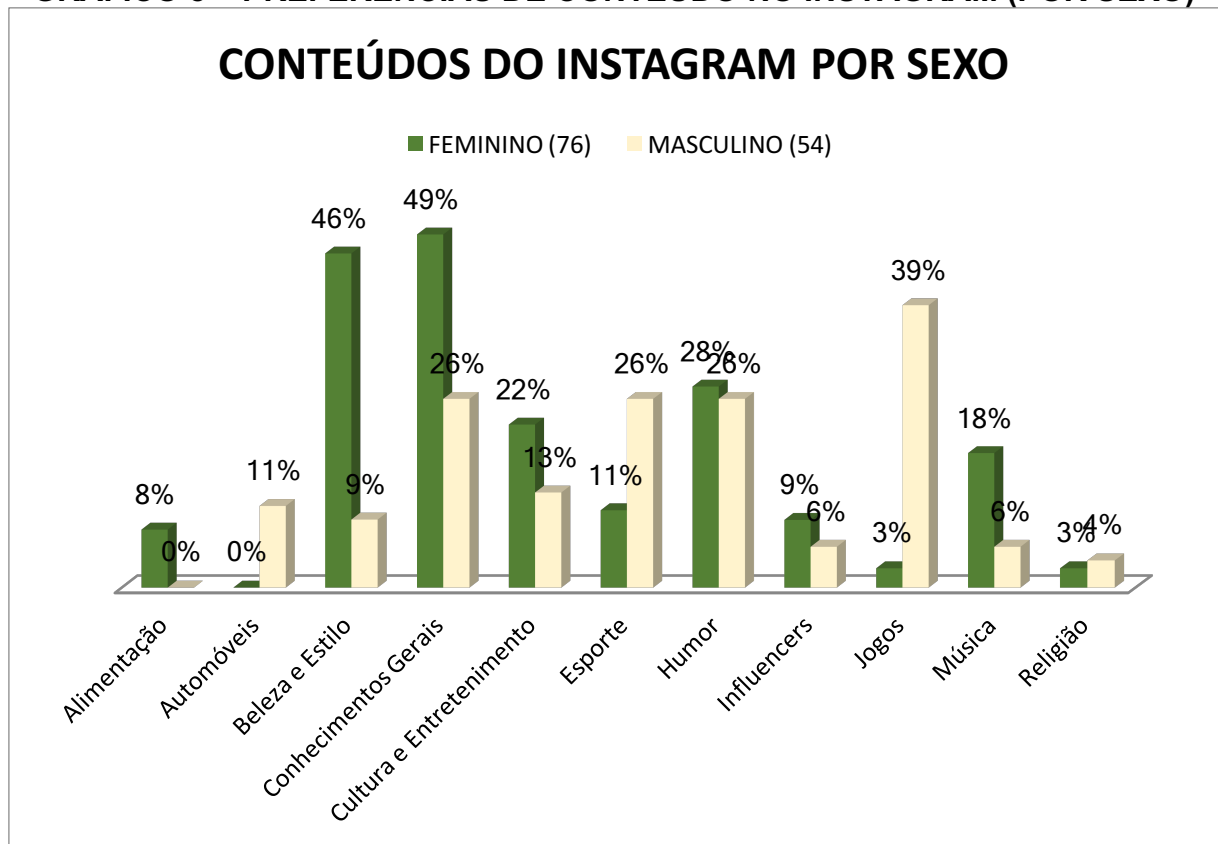
Renato Garcia, por sua vez, é um *Youtuber* londrinense (cidade ao lado de Cambé, na qual realizei a pesquisa). Criou seu canal em 2011 e acumula, atualmente, 16,5 milhões de inscritos e possui 4,4 milhões de seguidores no *Instagram*. Na época, com apenas 16 anos, postou seu primeiro vídeo sobre a moto que acabara de adquirir: uma Titan 150 cilindradas. Hoje, com 25 anos, possui sua loja virtual (www.lojarenatogarcia.com.br) na qual vende produtos de sua própria marca: camisetas, chinelos, moletoms, óculos, etc. Seu canal no Youtube é especializado em vlogs com testes em automóveis e ostenta, em seus vídeos, suas posses (como motos e carros de luxo e até mesmo jet-skis). O canal também produz conteúdos de aventura, terror e “*trollagens*”. Novamente, retomo o questionamento: considerando o contexto da modernidade líquida, do consumo e da individualização crescente, fica evidente o porquê de Renato Garcia ter tanto destaque: se enxergam, se identificam e se espelham no *Influencer* por sua trajetória.

Os Influenciadores Digitais, deste modo, produzem conteúdos que os jovens seguem e acompanham. Eles tornam-se referência, pois adquirem novos valores sociais através destas plataformas, utilizadas como “ferramentas de trabalho”: eles possuem visibilidade, reputação, popularidade e tornam-se figuras de autoridade naquilo que se propõem a falar – tal como Recuero (2009) afirma. De acordo com a autora, a visibilidade é um valor por si só e decorre da própria presença do ator na rede. Contudo, em um “mar” de indivíduos, o destaque que os Influenciadores possuem é um grande diferenciador e demarcador identitário. A reputação, por sua vez, decorre da visibilidade obtida e trata-se da percepção construída de alguém pelos demais atores: no caso de Mari Maria e Renato Garcia, por exemplo, a reputação é

de sucesso e riqueza e, ainda, figuram-se como casos que demonstram a possibilidade (ou criam a ideia de possibilidade) de os jovens também obterem com a mesma facilidade com que parecem ter obtido. A popularidade de Mari Maria e Renato Garcia é incontestável: os números de seguidores e inscritos em suas redes demonstram exatamente a audiência que possuem. Sobre autoridade, Recuero (2009) afirma que trata-se da possibilidade de influência que um nó ou um ator possui na rede: no caso dos *Influencers* apresentados, é possível também aferir-lhes este valor, se considerarmos que ambos possuem suas próprias marcas de produtos e figuram-se entre os mais acompanhados pelos jovens pesquisados.

Desta forma, plataformas digitais como o *Instagram* possuem grande centralidade no consumo de conteúdo *online* pelos jovens e fazem parte de seu processo de socialização. Sobre os conteúdos que consomem nesta plataforma, seguem preferências no gráfico abaixo:

GRÁFICO 8 – PREFERÊNCIAS DE CONTEÚDO NO INSTAGRAM (POR SEXO)



Fonte: Dados elaborados pela autora, 165 (2019).

Os dados acima evidenciam um padrão no tipo de conteúdo consumido por sexo/gênero: enquanto as meninas se interessam mais por temas como alimentação

e beleza, os meninos se interessam mais por jogos e esporte. Além disso, estes dados mostram que as meninas estão muito mais propensas às influências digitais, pois se mostram um grupo muito mais ativo no que se refere a consumo de conteúdo *online*: com exceção de esportes, jogos e automóveis, elas acessam os demais conteúdos com muito mais frequência. Além disso, da amostra total (165) desta pesquisa, 87 se autodeclararam do sexo feminino e 78 do sexo masculino. Deste modo, 87% da amostra do sexo feminino afirmaram acompanhar conteúdos pelo *Instagram* e apenas 69% da amostra do sexo masculino responderam os conteúdos que acompanham.

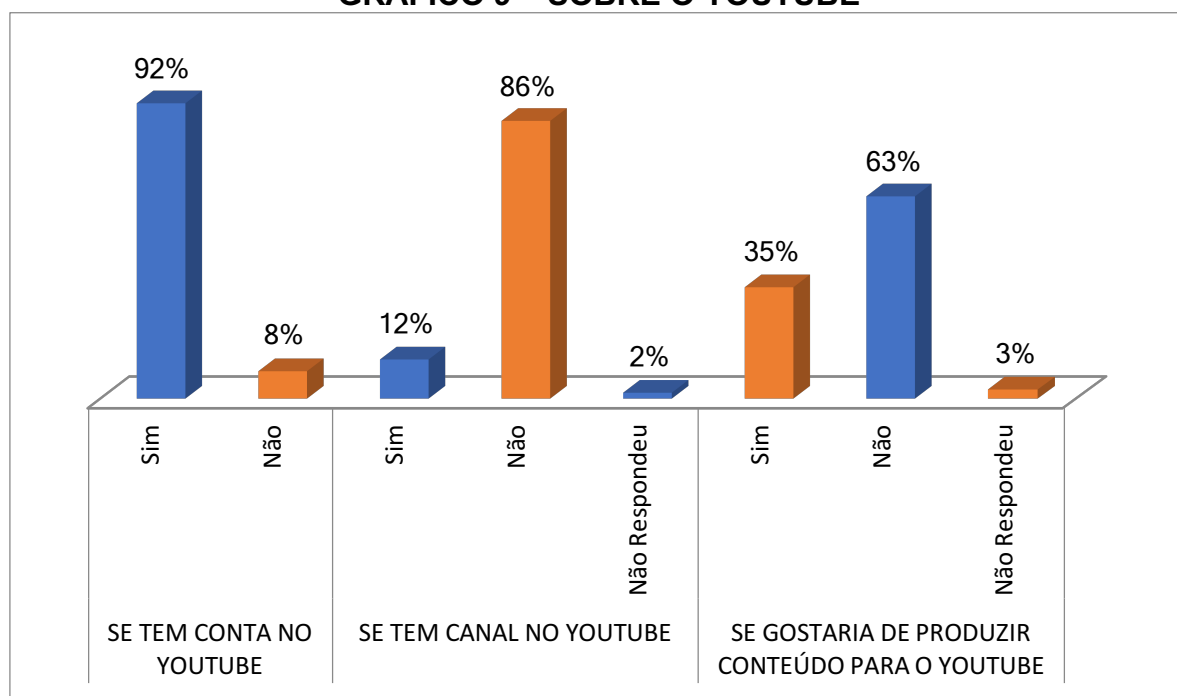
Estes dados evidenciam a discussão de Bauman (2001) sobre a individualização da esfera pública: nas redes sociais, esfera publicizada, projeta-se interesses e experiências individuais, supérfluas, território onde é possível adicionar e deletar amigos com simples cliques. Ainda, é possível controlar quem pode ou não interagir com você. De acordo com o autor, as redes sociais são uma armadilha. Isto porque elas não existem para ampliar horizontes, mas para ficar em zonas de conforto sem conflitos:

Isso faz com que os indivíduos se sintam um pouco melhor, porque a solidão é a grande ameaça nesses tempos individualistas. Mas, nas redes, é tão fácil adicionar e deletar amigos que as habilidades sociais não são necessárias. Elas são desenvolvidas na rua, ou no trabalho, ao encontrar gente com quem se precisa ter uma interação razoável. Aí você tem que enfrentar as dificuldades, se envolver em um diálogo. O papa Francisco, que é um grande homem, ao ser eleito, deu sua primeira entrevista a Eugenio Scalfari, um jornalista italiano que é um ateu autoproclamado. Foi um sinal: o diálogo real não é falar com gente que pensa igual a você. As redes sociais não ensinam a dialogar porque é muito fácil evitar a controvérsia [...] (BAUMAN *apud* QUEIROL, 2015, s/p).

Neste ponto, é possível observar as relações que essas juventudes estabelecem com a pós-verdade. As redes sociais, ao possibilitar a formação de relações levianas (RECUERO, 2009) e, muitas vezes, de iguais e de interesses comuns, possibilita a criação de espaços para manifestação de crenças e paixões em detrimento dos fatos e, sem conflitos, não se possibilita processos de reflexão (AMON, 2017). Se pensar essa realidade associada ao poder que os Influenciadores Digitais exercem sobre os jovens, fica evidente novamente a necessidade de despertar o pensar e o refletir (ARENDT, 2000), para que possam filtrar e discernir a imensidão deste “dilúvio informacional” (LEVY, 1997)

Com relação ao *Youtube*, trata-se de uma plataforma que possibilita o compartilhamento de vídeos, reunindo expectadores, produtores de conteúdo (os *Youtubers*) e anúncios de marcas⁴². Para publicar, compartilhar e acessar o conteúdo, não é necessário conhecimento de programação ou a necessidade de ambientes sofisticados de computadores. A plataforma possui mais de 1 bilhão de usuários e 1 bilhão de horas são dispensadas diariamente em visualizações de vídeos⁴³. De acordo com uma pesquisa realizada pela ComScore (2015), jovens entre 15 e 24 anos representam a maior parte de usuários/as do Youtube quando comparados a outras faixas etárias. Deste modo, entende-se a importância do Youtube para a socialização juvenil em uma sociedade líquida, mediada pelas NTIC. Sobre esta plataforma, seguem os dados obtidos através do questionário aplicado:

GRÁFICO 9 – SOBRE O YOUTUBE



Fonte: Dados elaborados pela autora, 165 (2019).

Primeiramente, destaca-se que 92% da amostra possui conta no *Youtube*. Isso possibilita ao usuário curtir e comentar nos vídeos que assiste, seguir *Youtubers* através da inscrição em seus canais, criar lista de reproduções e armazenar um histórico de utilização da plataforma. Trata-se de um consumo de conteúdo que

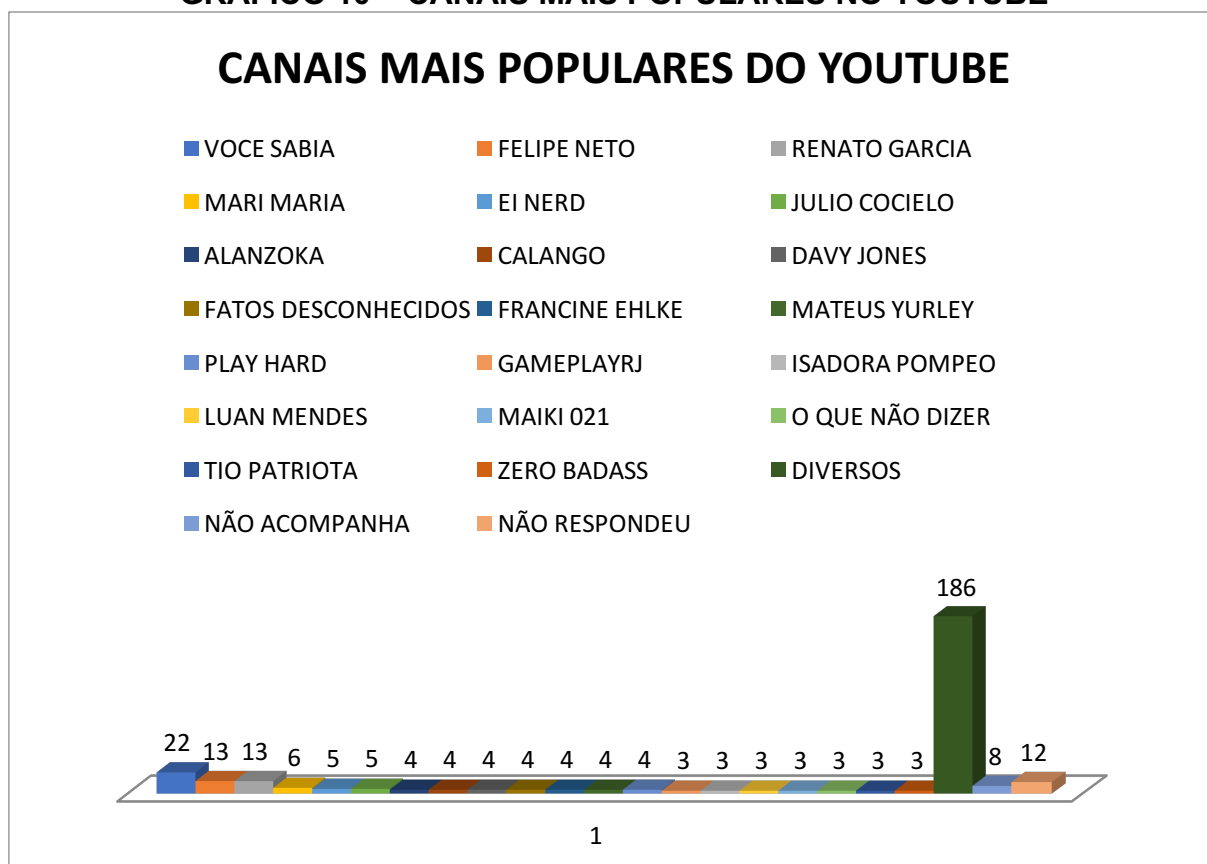
⁴² Disponível em: <https://www.YouTube.com/yt/about/pt-BR/>. Acesso em: 12/04/2019.

⁴³ Disponível em: <https://www.youtube.com/intl/pt-BR/yt/about/press/>. Acesso em: 12/04/2019.

possibilita uma interação e um controle deste consumo com muito mais autonomia do que outrora ocorria com a televisão, por exemplo. Ainda, há a possibilidade de ser um *Youtuber*, que cria conteúdo e compartilha com toda a comunidade – contudo, apenas 12% respondeu que já possui um canal com conteúdo produzido. Dentre os que não possuem canal no *Youtube*, apenas 35% demonstrou interesse em produzir conteúdos para a plataforma. Considerando essas informações, vê-se que as possibilidades de comunicação e interação do Youtube inserem-se contexto da *web 2.0*, com moldes participativos e colaborativos. Contudo, grande parte dos jovens não se vê ou, ainda, não deseja ser um prosumidor (MORAN, 2015): mesmo em uma plataforma como o *Youtube*, que propicia tantas possibilidades, a lógica é a do consumo.

Ainda sobre consumo, os jovens foram questionados sobre os canais que acompanham e assistem o conteúdo com frequência. Neste ponto, também solicitou-se respostas espontâneas. No total, foram 191 canais citados:

GRÁFICO 10 – CANAIS MAIS POPULARES NO YOUTUBE



Fonte: Dados elaborados pela autora, 165 (2019).

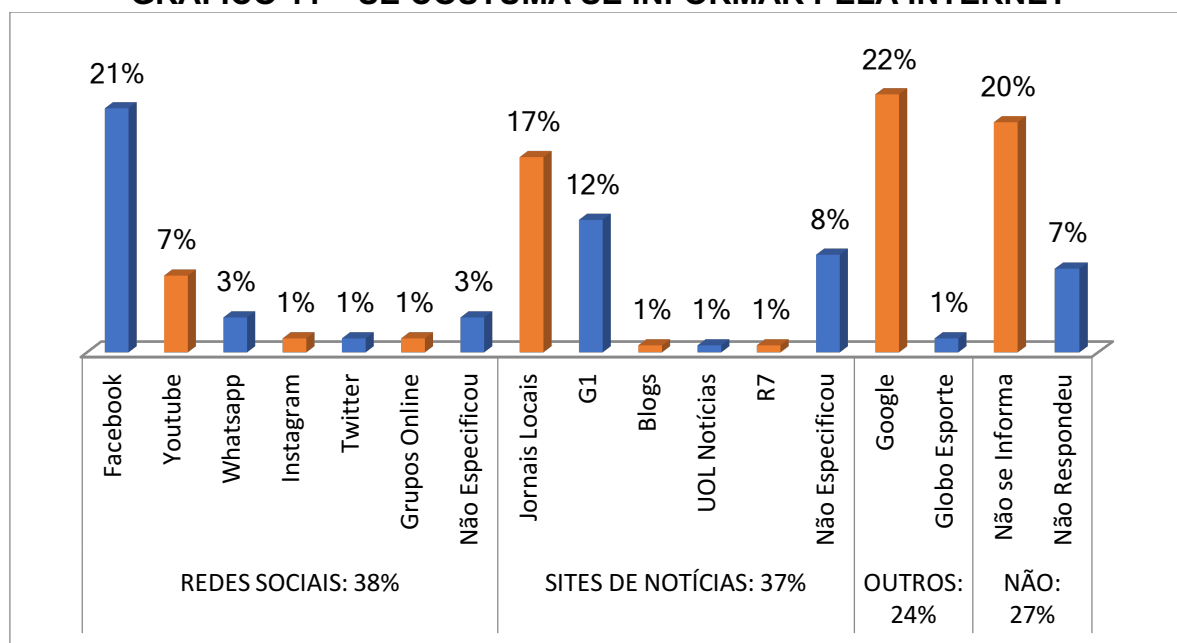
Dentre os diversos, 15 canais foram citados duas vezes (Blackoutz, Blogueirinha, Canal Canalha, Crusher Fooxi, El Gato, Kondzilla, Loud, Lucas Lira, Malena, Nostalgia, Priscila Evellyn, Taciele Alcolea, Thais Midori, Vosso Canal e Whinderson Nunes) e 156 canais foram citados uma única vez.

Os canais mais populares são Você Sabia?⁴⁴ e Felipe Neto⁴⁵, seguidos de Renato Garcia e Mari Maria, já apresentados anteriormente e também muito populares no *Instagram*. Interessante destacar que os dois canais mais populares entre a amostra, no *Youtube*, tem a pretensão de apresentar informação para os usuários da plataforma. Esta característica alinha-se a perspectiva do dilúvio informacional, apresentado por Levy (1997) que, no contexto da pós-verdade, traz diversas consequências. Guerra e Barbosa (2017) demonstram, a partir de seus estudos, que associada a essa necessidade cada vez maior de obtenção e produção de informações, reverbera em nosso contexto uma “apatia crítica”, isto é, certa incapacidade de transformar esses dados em conhecimento, sistematizando-os e estabelecendo relações entre eles. Com isso, os autores apontam para a “mortificação da crítica”: uma descende displicência e passividade diante de uma overdose de informações em que o excesso de versos e possibilidade gera escassez da capacidade de discernir.

Ainda sobre o tema “informação”, os jovens foram questionados sobre como costumam se informar pela internet. Seguem os resultados obtidos a seguir:

⁴⁴ Canal que “reúne as melhores curiosidades, histórias e fatos interessantes do mundo”, de Lukas Marques e Daniel Molo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/vcsabiavideos/about>>. Acesso em 15 de novembro de 2019.

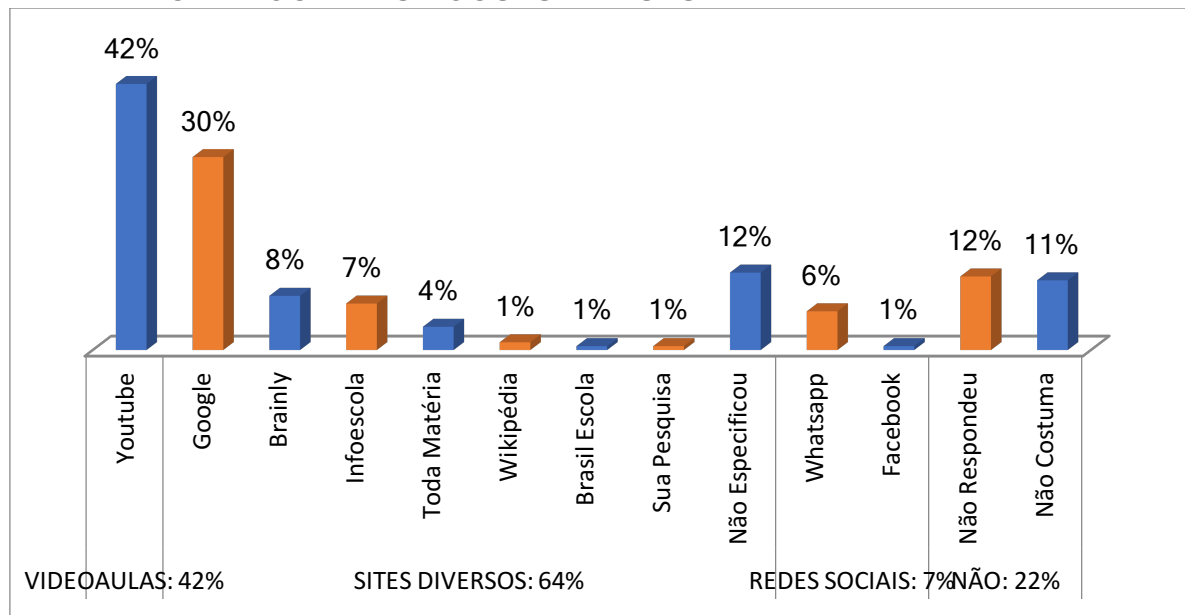
⁴⁵ Canal de opinião sobre celebridades, atividades do cotidiano, filmes e política, geralmente com tom fortemente crítico e/ou cômico. Foi o primeiro canal brasileiro a ter um milhão de inscritos no *Facebook*. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2012/08/nao-faz-sentido-e-o-primeiro-canal-br-ter-1-milhao-de-inscritos-no-youtube.html>>. Acesso em 15 de novembro de 2019.

GRÁFICO 11 – SE COSTUMA SE INFORMAR PELA INTERNET

Fonte: Dados elaborados pela autora, 165 (2019).

Percebe-se claramente o cenário da pós-verdade, descritos por Mesquita (2018) ao apontar as redes sociais como palco de disseminação das *fake news* e, ainda, ao destacar a importância do que é veiculado na internet para formação da opinião pública: 38% dos jovens pesquisados costumam se informar através das redes sociais, 22% acessam as principais notícias pelo buscador Google, 20% respondeu que não procura se informar. Dentre as fontes específicas de notícias, observa-se a preponderância de jornais locais e sites que não tem um rigor para com o que é noticiado – não há reputação sólida no que diz respeito ao compromisso com os fatos.

Ainda sobre os perigos que o *ciberespaço* apresenta, no que se refere ao contexto da pós-verdade, 72% de nossa amostra costuma estudar pela internet através de buscas por vídeo aulas no *Youtube* ou no Google:

GRÁFICO 12 – SE COSTUMA ESTUDAR PELA INTERNET

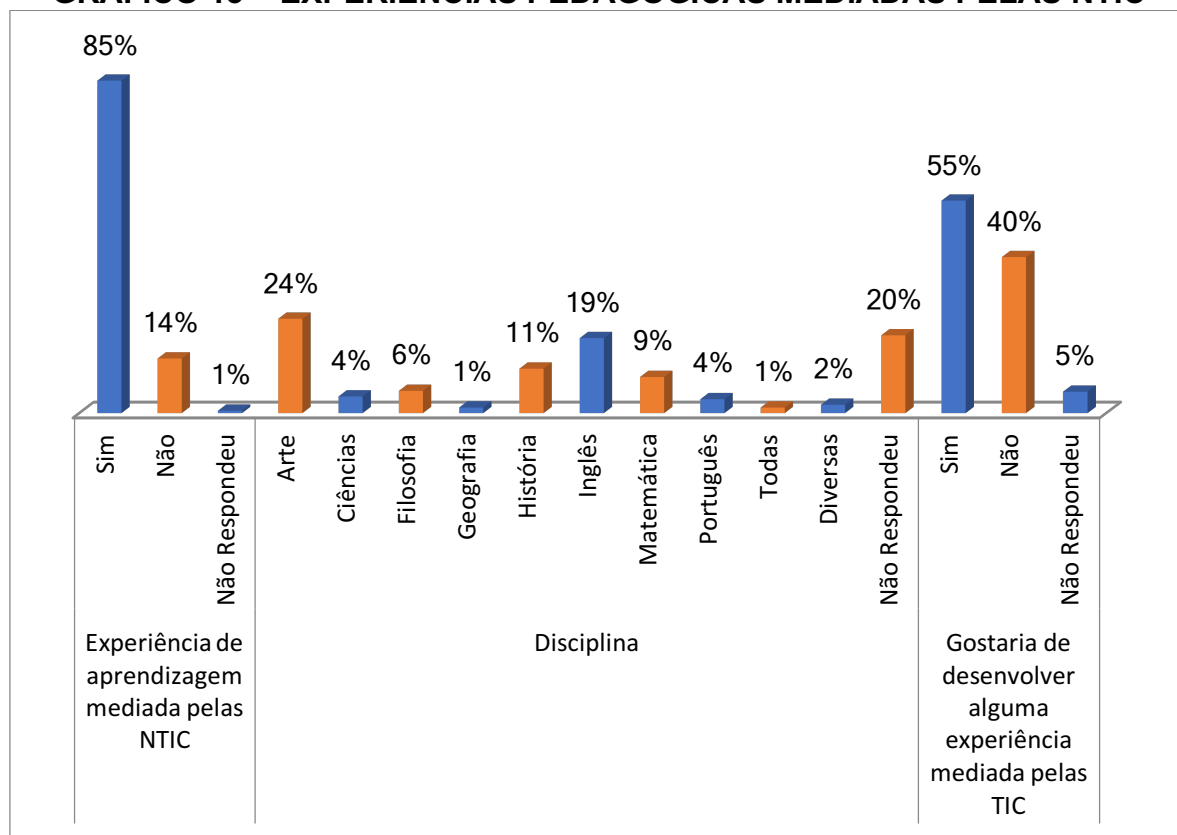
Fonte: Dados elaborados pela autora, 165 (2019).

Com quais critérios selecionam suas fontes? O que eles entendem por validade do conhecimento produzido? O cenário de apatia crítica, de excesso de informações e de disseminação de *fake news* através do ciberespaço se coloca como uma urgência a ser trabalhada pela Sociologia enquanto disciplina escolar, considerando que está se insere em um local privilegiado: de contato direto com as juventudes e de local privilegiado de produção de conhecimento entre estes. Assim, considerando os escritos de Arendt (1999; 2000) sobre o papel destruidor da irreflexão (que o contexto da pós-verdade tem provocado), reitero aqui a importância de despertar a reflexão e a imaginação sociológica (MILLS, 1982) entre estes jovens sobre a realidade onde se inserem, em detrimento do desenvolvimento de uma racionalidade instrumental que pouco tem a corroborar para com a orientação das condutas neste contexto. Disso, penso na importância de desenvolver trabalhos com os jovens estudantes que utilize a linguagem e o contexto do ciberespaço (a linguagem multimídia de vídeos do *Youtube*, por exemplo) e que os oriente sobre a validade das fontes de pesquisa e sobre como funciona o processo de produção do conhecimento – não é rápido e dinâmico como estão acostumados com a “cultura agorista” que estão imersos, por exemplo (BAUMAN, 2001).

Ao pensar na importância das NTIC no processo de socialização destes jovens e todo o contexto que estão imersos, questionou-se sobre experiências de aprendizagem que utilizassem as ferramentas que as NTIC proporcionam. Observou-

se, dentre os resultados encontrados, tentativas de diversos professores em seus campos de atuação. Contudo, ao questioná-los sobre a vontade que possuem de desenvolver outras experiências, a amostra mostrou-se dividida:

GRÁFICO 13 – EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS MEDIADAS PELAS NTIC



Fonte: Dados elaborados pela autora, 165 (2019).

Em síntese, diante dos dados produzidos nesta pesquisa, observo que a conexão com a internet e o ciberespaço é generalizada dentre a amostra desta pesquisa: 95% possui acesso a internet em casa e 51% também possui acesso a conexões 3g/4g. Dentre os equipamentos tecnológicos que possuem, destaca-se o celular (99% afirma possuir celular com conexão a internet) em detrimento do computador, em que só aproximadamente metade da amostra possui acesso (59%). Essa conexão estabelecida ocorre fundamentalmente pelo acesso as redes sociais, haja vista os dados produzidos nesta pesquisa: 67% acessam diariamente o *Facebook*, 70% o *WhatsApp*, 62% o *Youtube* e 42% o *Instagram*, sendo que 95% respondeu que possui perfil no *Facebook*, 85% possui perfil no *Instagram* e 92% possui conta no *Youtube* – mesmo que não acessem estes perfis e contas cotidianamente. Diante desses dados, observo ainda a centralidade dos *influencers*

nas experiências digitais dos jovens: seja por plataformas como o *Instagram* ou *Youtube*, estes influenciadores (geralmente *Youtubers*) são figuras de destaque e exemplos/modelos a seguir. Mari Maria, Renato Garcia e Felipe Neto, *youtubers* e *influencers* em destaque nesta pesquisa possuem uma legião de seguidores (fundamentalmente jovens) que conquistam através dos valores que produzem através de suas redes sociais. A centralidade das redes sociais e dos influenciadores digitais reverberam, ainda, no próprio acesso a informação e ao conhecimento: 38% da amostra afirma que se informa através das redes sociais e 42% estuda através de vídeos do *Youtube*. Este é o cenário que se desenha através da contextualização do objeto de estudo pela coleta de dados.

Deste modo, ao pensar no desenvolvimento de uma experiência pedagógica na disciplina de Sociologia contextualizada e alinhada as demandas do contexto da modernidade líquida e da pós-verdade (que os jovens estão imersos), pensou-se em uma experiência que utilize as NTIC como ferramentas, de modo a utilizar a linguagem e o contexto do ciberespaço (a linguagem multimídia de vídeos do *Youtube*, por exemplo) para propiciar a reflexão sobre as teorias e os fatos, na acepção de Arendt (1999; 2000), considerando a banalização do mal e a irreflexão presentes na contemporaneidade. Essa metodologia, centrada nos jovens estudantes, deve assim despertar a reflexão e a imaginação sociológica (MILLS, 1982) sobre a realidade onde se inserem, de modo a contribuir para com o processo de discernimento e dos fatos e reflexão crítica diante do universo que vivenciam.

4 PRODUÇÃO DE VÍDEOS COMO RECURSO DIDÁTICO NAS AULAS DE SOCIOLOGIA

Após apresentar os pressupostos teóricos metodológicos no primeiro capítulo e, em seguida, contextualizar e evidenciar a relevância desses pressupostos através de dados obtidos na pesquisa, este capítulo se propõe a apresentar o produto final deste trabalho. Ao considerar o contexto da modernidade líquida e da pós-verdade, os jovens estudantes enquanto nativos-digitais, inseridos em um contexto informatizado e informacional e, ainda, a importância de desenvolver nestes jovens um olhar crítico e reflexivo através do ensino de Sociologia sobre o meio em que vivem e sobre o conteúdo que costumam acessar na internet, pensou-se na estratégia metodológica de produção de vídeos. Ao inseri-los na lógica da web 2.0, isto é, de fazer com que se vejam enquanto prosumidores e não apenas consumidores de conteúdo, quis-se que pudessem compreender que o processo de produção de conteúdo relevante e confiável perpassa a produção do conhecimento científico e criativo. Este processo, contudo, contradiz a lógica agorista e da destruição criativa que estão imersos (BAUMAN, 2001), pois é processual e relativamente demorado.

Para desenvolver a sequência didática aqui apresentada, procurou-se considerar as sugestões que os estudantes deram para as experiências didáticas mediadas pelas NTIC⁴⁶:

Jornal, vídeo no Youtube, fazer enquetes com diversos assuntos; Fazer trabalho com base em vídeos sobre o assunto; Fazer perguntas nas redes sociais e ver as opiniões deles, também ver *videos* no Youtube; Vídeos, entrevista, grupos; Trabalhos em grupos; Pesquisa (na internet); Filme, vídeos no Youtube; Sim, gostaria de *útilizar* o Youtube; Sim, pesquisas na internet; Usar o *You tube*; Fazer Canal no *Yootube*; Pesquisa para trabalho em grupos na sala e ir na *informatica* da escola; Trabalhos em grupos interativos, roda para debates, algo com perguntas e respostas; Passar trabalhos com mais vídeos; Tirar fotos e *editais* pode ser bem interessante; Usar *camera*; Tirar fotos, documentar um *video* no youtube; Fazer talvez em grupos e usar a internet na sala; Pesquisas e trabalhos com *auxilio* do aparelho celular; Pesquisas na aula, interatividade com o celular na aula; *Notbook*, tablets, acesso ao wifi; *Notbook*, tablet; Internet livre para aprimorar os estudos; Internet disponível e vídeo aulas; Notebook; Que *podesse* acessar o celular em atividades; Trabalhos sobre preconceito, a desigualdade; Gostaria de escrever livros no *wattpad*; Sim, seria bom um blog crítico, sou boa para esse tipo de coisa; Assistir filmes com o

⁴⁶ Sugestões que tiveram a oportunidade de dar através do questionário semiestruturado aplicado. Da amostra de pesquisa (165 estudantes), apenas 32 sugeriram temas e experiências.

tema do trabalho ou assistir vídeo aulas; Aprender mexer com motores de moto; Trazer *videos*, etc. (Dados elaborados pela autora, 165, 2019).

Observa-se, nas sugestões acima, a preponderância do apelo ao *Youtube*, ao uso de artefatos digitais, ao acesso à internet e ao trabalho em grupo. Neste sentido, a experiência didática proposta envolve todos estes elementos. Ainda, abre margem para que todos/as possam também trabalhar outros elementos desejados, como uso de enquetes, entrevistas, filmes, fotos e imagens e, ainda, desenvolver os temas que desejarem, conforme vê-se no tópico a seguir.

Considerando que a estruturação e realização desta experiência seria uma novidade, tanto para mim (enquanto professora e pesquisadora) quanto seria para os jovens estudantes, optei por realizá-la em apenas uma das escolas em que trabalho. A escola foi escolhida em função do próprio objeto de estudo: os jovens, ao discutir em sala de aula os conteúdos de Sociologia ou em conversas com a professora, faziam muita referência ao mundo digital, sobretudo ao que acontecia em suas redes sociais. Assim, a motivação para esta escolha se orienta por fins metodológicos.

4.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática aqui apresentada tem como objetivo a produção de vídeos utilizando as teorias sociológicas apreendidas durante o processo. A informação sobre os equipamentos tecnológicos que possuem, coletada em momento anterior da pesquisa através de questionário semiestruturado, foi fundamental para idealização desta dinâmica pedagógica. Ora, se todos os jovens estudantes possuem celular, se a maior parte deles acessa vídeos para estudar e aprender e, ainda, se a linguagem digital faz parte da construção das experiências sociais que vivenciam cotidianamente, ficou evidente a necessidade de pensar uma estratégia metodológica que consiga relacionar essa realidade ao ensino-aprendizagem em Sociologia.

Esta experiência didática foi realizada em três turmas de 1º ano do Ensino Médio e orientou-se por uma sequência de etapas, as quais foram: 1) Pesquisa Prévia; 2) Roteirização do vídeo; 3) Produção e gravações; 4) Edição. Todos estes momentos são interdependentes e obrigatórios. Em sala de aula, foram realizadas apenas as etapas 1, 2 e 3 e compreendeu um total de 08 aulas.

O conteúdo trabalhado nesta sequência didática está alinhado ao Conteúdo Estruturante “Processo de Socialização e as Instituições Sociais”, previsto nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do estado do Paraná – Sociologia (PARANÁ, 2008). Tratou-se de pensar a relação entre indivíduo e sociedade pela perspectiva teórica clássica da Sociologia: Max Weber e o princípio da racionalização social e Karl Marx e o princípio da contradição social⁴⁷. Os estudantes poderiam fazer dois vídeos (um para cada autor, de aproximadamente 5 minutos cada) ou, ainda, um único que fizessem as conexões entre eles (com duração de até 10 minutos). A escolha destes conteúdos se justifica em função do cumprimento do Plano de Trabalho Docente (PTD) alinhado ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

O objetivo geral desta sequência didática é que os jovens desenvolvam o pensamento e a reflexão sobre a relação entre indivíduo e sociedade de modo a perceber a presença dos processos de socialização e também subjetivação dos indivíduos. Deste modo pretende-se, através de uma proposta de metodologia ativa, trabalhar as perspectivas teóricas de Max Weber e Karl Marx sobre o tema.

Cabe ressaltar que a sequência didática aqui apresentada assenta-se no conceito de experiência social de Dubet (1994), haja vista que é a experiência social que se apresenta como o elemento capaz de dar sentido às ações e práticas sociais dos indivíduos. Ainda, considera a ideia de Anastasiou (*apud* AGÊNCIA UEL, 2013) de “fazer a aula”, e não “dar aula”. Com isso, essa sequência se refere a um processo de ensinagem, isto é, trata-se de uma construção coletiva do conhecimento, em que professor e estudante encontram-se juntos neste processo:

Sugerimos então uma relação contratual na qual ambos, professor e aluno, tenham responsabilidades na conquista do conhecimento, como forma auxiliar de efetivação de processos de parceria e colaboração. A esse processo compartilhado de trabalhar os conhecimentos no qual conteúdo, forma de ensinar e resultados estão mutuamente dependentes e onde os sujeitos saboreiam juntos o fazer, é que estamos denominando *processo de ensinagem* (ANASTASIOU, 2002, p. 72).

Isto é, trata-se de propiciar aos jovens um contexto que propicie uma experiência de ensinagem (ANASTASIOU, 2002) e aprendizagem, de forma a levar em consideração a subjetividade e as ações de cada estudante envolvido no processo

⁴⁷ O conteúdo anterior à experiência foi Emile Durkheim e a relação indivíduo-sociedade.

pedagógico. Com isso, quero destacar a importância do professor de oportunizar uma experiência ativa do conhecimento, tanto pelos jovens estudantes, que devem se envolver na proposta, quando professor, que deve estar a todo momento mobilizando para o conhecimento, isto é, provocando e direcionando cada estudante para o processo de aprendizagem. A partir deste processo de mediação, os saberes que vão se construindo possibilitam o confronto dos conhecimentos prévios com os fundamentos científicos estudados, de modo a propiciar a superação do senso comum e de noções inerentes a pós-verdade, através de processos de reflexão e crítica.

Etapa 01: Pesquisa Prévia (02 aulas)

Considerando que a pesquisa é um princípio pedagógico transversal, conforme explicitado nas OCNEM-Sociologia (2006), a primeira etapa da experiência pedagógica foi a pesquisa prévia e referiu-se ao conteúdo que deveria ser trabalhado e mobilizado nos vídeos que seriam produzidos. Deste modo, solicitou-se que cada grupo de trabalho produzisse, através de pesquisas, resumos sobre o pensamento sociológico de Max Weber e Karl Marx. De acordo com Moraes e Guimarães (2010, p. 49) a pesquisa “é a atividade básica para a construção do conhecimento científico” e, na experiência proposta, tinha o intuito de preparar o aluno para as problematizações, relações e análises que viriam a seguir.

Nesta etapa, orientei que o ponto de partida deveria ser o que estava contido no livro didático que utilizavam – Sociologia em Movimento (SILVA *et al*, 2016). Justifiquei essa exigência, conversando e demonstrando a validade das informações ali contidas. Trabalhei o conceito de fonte de pesquisa e a importância de se indicar a bibliografia com autores reconhecidos pela comunidade científica. A partir deste texto, poderiam fazer buscas pela internet (seja sites de pesquisa ou vídeos no *Youtube*), de modo que pudessem utilizar como referência de validação do conteúdo pesquisado o próprio livro didático. Estes resumos deveriam ser entregues para que eu pudesse ler e avaliar se este momento se realizou a contento: conseguiram compreender o pensamento dos autores? As informações pesquisadas estão corretas? É necessário pedir alguma pesquisa complementar? – Estes foram os questionamentos que orientaram o processo de avaliação dos textos-resumo produzidos. Assim, deveriam apresentar textos com demonstrassem noções e reflexões sobre a relação entre indivíduo e sociedade a partir de dois autores clássicos da Sociologia: Max Weber, que considera o indivíduo um elemento central para a compreensão dessa relação, e

Karl Marx, quem percebe tal relação a partir de uma perspectiva dialética e determinada pelas condições materiais de existência.

Etapa 02: Roteirização (03 aulas)

Após o desenvolvimento da compreensão teórica dos autores, este é o momento em que os estudantes deveriam mobilizar tais teorias, estranhando e desnaturalizando a própria realidade (OCNEM, 2006). Em posse de um modelo de roteiro de vídeo⁴⁸, os grupos deveriam se organizar para pensar um tema que gostariam de abordar e de que maneira as teorias estudadas poderiam ajudá-los a problematizá-lo. Esta é uma etapa muito processo da experiência didática, pois é o efetivo momento em que pretendia-se desenvolver a imaginação sociológica (MILLS, 1982) e a reflexão sobre a realidade (ARENDT, 199, 2000) junto do processo criativo de cada um, através do compartilhamento de ideias e a construção coletiva do trabalho. Ainda, deveriam conseguir gerir e planejar, de maneira prática, toda a idealização coletiva do trabalho. Ao longo das três aulas, eu visitei cada um dos grupos, ouvi suas ideias, sugeri possibilidades e mediei todo o processo. Por fim, deveriam me entregar este roteiro para que eu pudesse observar se conseguiram estabelecer relações entre a perspectiva teórica dos autores estudados e os temas escolhidos, de modo que demonstrem a mobilização das teorias sociológicas para pensar e refletir sobre temas como moda, drogas, desigualdade social, trabalho, sexualidade, dentre outros.

Etapa 03: Produções e Gravações (03 aulas)

Após a criação do roteiro do vídeo e todo o planejamento realizado, chegou a hora do momento prático do trabalho. Em posse de seus celulares, computadores e tripés, saíram em busca de espaços da escola onde poderiam fazer as filmagens das cenas e tirar o vídeo do papel. Apesar de muitos roteiros dependerem de cenas e filmagens em outros espaços, oportunistei que pudessem também fazer as filmagens na escola.

⁴⁸ O modelo de Roteiro do Vídeo segue como Anexo.

Etapa 04: Edição e Entrega do Trabalho Final (etapa realizada em casa)

Ao longo de um mês, os jovens estudantes desenvolveram as etapas acima durante as aulas de Sociologia. Após, era necessário fazer a edição do vídeo produzido e a entrega deste conteúdo. Esta etapa deveria ser realizada em casa dentro do prazo de três semanas. A entrega do arquivo poderia ser feita por e-mail, por *pendrive* ou, ainda, através de postagem no *Youtube* (me encaminhando o link).

4.2 OS PERCALÇOS DO PROCESSO

É certo que esta experiência didática não ocorreu sem alguns percalços e, assim, durante a realização da proposta, observei e coletei dados que pudessem contribuir com a análise dos produtos finais entregues. Compartilho, deste modo, tais intercorrências.

Uma primeira situação que ocorreu foi decorrente da primeira etapa do processo: a pesquisa prévia. Alguns textos-resumo se mantiveram muito fieis ao texto base e, com isso, percebi que não houve pesquisas complementares e me preocupou o fato de alguns grupos de trabalho não terem se apropriado do conteúdo. Deste modo, procurei estar mais presente na segunda etapa em alguns grupos específicos, considerando a possibilidade de um debate e/ou explicação sobre o tema.

Ao longo da segunda etapa, me fiz presente em todos os grupos, me disponibilizando para ajudar e destacando a importância de compreenderem a teoria em questão. Neste momento, outra situação passa a se evidenciar: por se tratar de uma metodologia ativa, me propunha a mediar o processo, sem respostas prontas e, portanto, dúvidas pontuais eram esclarecidas, mas dúvidas com relação ao todo eu indicava leituras e lançava questionamentos, para que pudessem desenvolver sua autonomia e utilizar as teorias para pensar e refletir sobre os temas escolhidos. De uma maneira geral, percebi muita dificuldade em estabelecer essas relações entre teoria e prática – algo esperado, haja vista que eu os conduzi a uma nova experiência, de ensinagem e papel ativo na proposta pedagógica. Dada essa dificuldade, alguns grupos não me solicitaram auxílio e ao visitar o grupo, não compartilhavam comigo suas ideias: “tá tudo indo bem, professora” – era o que eu ouvia regularmente. No geral, observei empenho nas discussões dos temas que desenvolveriam e muita segurança com relação ao que cada um faria.

Ao final da segunda etapa, contudo, foram poucos os que me entregaram os roteiros finalizados. Percebi que tinham as ideias em mente, mas muita dificuldade de transferi-las para o papel. Também havia muitos pontos de discordância entre os integrantes de alguns grupos de trabalho e tiveram muita dificuldade em conseguir escolher qual ideia levariam adiante. Assim, a maior parte dos grupos de trabalho me entregaram roteiros sem a descrição das cenas, ou das falas e/ou sem bibliografia. Este momento, que tinha como objetivo planejar os vídeos e me traria mais possibilidades de intervenção e mediação, se necessário, acabou por não cumprir inteiramente com seu propósito: na maior parte dos roteiros, eu não conseguia visualizar a relação que cada grupo de trabalho faria entre o tema escolhido e as teorias de Max Weber e Karl Marx. Como orientar e provocar mais reflexões sobre aquilo que tinham construído? Contudo, considerando o envolvimento dos alunos e a clareza que tinham ao me contar e explicar o que seria feito, estes grupos começaram as gravações – dei-lhes autonomia para isso.

Por fim, durante as gravações, os grupos que consideraram filmar as cenas na escola o fizeram conforme o cronograma. Foram muitas ideias executadas com muito empenho e dedicação. A escola era deles e eles se apropriaram de cada espaço para colocar suas ideias em prática. Houve, contudo, alguns grupos que não o fizeram na escola. O tempo destinado a esta terceira etapa utilizaram para organizar cronograma e definir detalhes. Na entrega, percebi que a maior parte dos grupos que iriam gravar fora da escola não o fizeram conforme idealizado: ideias ótimas foram deixadas de lado e vídeos pouco criativos foram entregues. É o caso, por exemplo, do Grupo “Hospital Mal-Assombrado”. A ideia deles era fazer um vídeo de terror e, para isso, utilizariam como cenário um hospital abandonado da cidade. Iriam fazer uma “caça a fantasmas”, em que apareceria um fantasma ex-funcionário do hotel e conversaria com eles sobre como a exploração de seu trabalho o levou a morte (fazendo referência a Karl Marx) e também “invocariam” o fantasma de Max Weber para explicar quais tipos de ação levaram ao abandono do local. Foram muitas aulas em que observei eles decidindo cada detalhe, as perguntas que fariam aos “fantasmas”, como poderiam fazer “efeitos especiais” e como seria a edição. Na prática, contudo, este vídeo não se realizou e entregaram apenas uma espécie de “seminário” gravado em vídeo.

A etapa da edição transcorreu sem problemas para os estudantes. Quando eu questionava se precisavam de ajuda ou alguma orientação, as respostas eram

sempre negativas e afirmavam que estava “tudo sob controle, professora”. No momento da entrega, houve algumas situações que precisei ajudar: a maior parte dos grupos fizeram o envio do trabalho final por e-mail. Contudo, por ser um arquivo grande, não conseguiam me enviar por anexo. Conforme notei essa dificuldade, orientei em sala de aula a possibilidade de compartilhar os arquivos pela “nuvem”⁴⁹ ou utilizar sites de transferência de arquivos por *upload/download*⁵⁰.

4.3 A ANÁLISE DOS VÍDEOS

Os vídeos produzidos pelos jovens estudantes tiveram temas variados e cada um apresenta características específicas. Irei apresentá-los a seguir, demonstrando relações com os roteiros produzidos anteriormente. Ao todo, foram 17 vídeos produzidos em grupos de aproximadamente 5 integrantes.

Grupo 01: Este grupo produziu dois vídeos diferentes, um sobre cada autor pesquisado. No vídeo sobre Karl Marx (6min49s), fizeram um programa sobre empreendedorismo, gravação realizada na escola. Através da trama criada, fizeram apresentação dos conceitos de classes sociais, relação conflituosa entre burguesia e proletariado, alienação do trabalho e extração da mais valia através do exemplo do salão de beleza de Letícia:

Iremos abordar a teoria do sociólogo Karl Marx com o empreendedorismo e sua relação com a “mais valia”. O vídeo terá formato de uma entrevista na qual a Larissa será a entrevistadora, Letícia será a entrevistada, Camila funcionária de Letícia e Ana Carla quem grava (Roteiro produzido pelas estudantes, 2019).

No vídeo sobre Max Weber (11min24s), o grupo apresenta um dia normal na vida de Letícia, a empreendedora (telefone, selfies, conversa com a amiga), gravação também realizada na escola. A rotina de Letícia apresenta os vários tipos de ação social que realizamos cotidianamente, na vida em sociedade. O grande problema do vídeo se desenrola a partir do celular que Letícia perde e outras pessoas acham: daí

⁴⁹ O serviço de armazenamento em nuvem se refere a uma tecnologia que permite ao usuário guardar seus arquivos em um servidor *online*, podendo acessá-lo de qualquer dispositivo com acesso a internet e também compartilhá-lo com outros usuários. Exemplos utilizados pelos estudantes: Google Drive, da Google, e OneDrive, da Microsoft.

⁵⁰ O *WeTransfer* é um exemplo de serviço gratuito de transferência de arquivos grandes (até 2GB). Disponível em: <<https://wetransfer.com/>>. Acesso em 10/01/2020.

desenrola-se uma discussão entre devolver (ação racional com relação a valores) ou ficar com ele (ação racional com relação a fins):

Iremos abordar sobre a teoria do sociólogo Max Weber sobre os tipos de ação social. Onde retratamos sobre uma pessoa que acha um celular querendo devolver e a outra querendo para ela. O vídeo será em formato de teatro, no qual Letícia é a vítima, Larissa a amiga de Letícia, Camila e Ana Carla são amigas onde Ana quer o celular e Camila quer devolver (Roteiro produzido pelas estudantes, 2019).

IMAGEM 01 – GRAVAÇÃO DO GRUPO 01



Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

Grupo 02: Fizeram um único vídeo olhando direto para câmera (16'28"), gravação realizada em casa. Apesar de aparecer as integrantes do grupo falando separadamente, é possível notar que a fala é coletiva e que estão todas juntas no momento da gravação. Problematicaram a imposição de padrões de beleza. Exploraram a diversidade dos padrões em diferentes países e as preferências pessoais dos colegas de sala. Abordaram os problemas decorrentes disso: bullying, anorexia e cirurgias plásticas. Ao estabelecer relação do tema com Karl Marx, citaram os conceitos de infraestrutura e superestrutura (mídia e os meios de comunicação na imposição dos padrões) e as relações entre dominadores e dominados. Faltou

relacionar com Max Weber. Inseriram erros de gravação e momentos engraçados no final do vídeo. Não fizeram a entrega do roteiro do vídeo.

IMAGEM 02 – GRAVAÇÃO DO GRUPO 02



Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

Grupo 03: Este grupo apresentou um único arquivo (9min28s), com dois momentos diferentes: “Max Weber será primeiro, usaremos exemplos e tudo no começo do vídeo já Karl Marx virá logo depois o vídeo será basicamente um *vlog*” (Roteiro produzido pelos estudantes, 2019). Assim, no primeiro momento do vídeo apresentam uma breve biografia de Max Weber e apresentam a Teoria da Ação Social de modo a exemplificar os tipos ideais de ação social. A gravação foi realizada na escola. No segundo momento, apresentam o sociólogo Karl Marx e debatem o tema da desigualdade social, destacando os principais conceitos do autor em sua análise crítica. Nesta parte, a gravação realizada fora da escola. O roteiro foi entregue incompleto, sem a construção das cenas, das falas e referências.

IMAGEM 03 – GRAVAÇÃO DO GRUPO 03

Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

Grupo 04: O grupo apresentou dois vídeos diferentes. O primeiro (2min11s), falam “da teoria do sociólogo Weber em relação a cultura do Rap/estilo musical” (Roteiro produzido pelos estudantes, 2019). Assim, apresentam a Teoria da Ação Social e exemplifica os tipos de ação a partir das batalhas de rimas: as motivações de cada indivíduo em cada verso e rima que irá compor, bem como para participar de um evento como esse. Demonstra como cada rima impacta nos demais e influencia outras ações. Há música ao fundo. Gravação realizada fora da escola. O roteiro foi entregue incompleto, sem a construção das cenas, das falas e referências.

IMAGEM 04 – GRAVAÇÃO DO GRUPO 04

Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

O segundo vídeo (52s) apresentam a trajetória de um morador de rua (Cláudio):

Abordaremos a história do mendigo Cláudio que ficou rico após explorar os seus dois companheiros Douglas e Wallace também mendigos que o ajudaram a vender balar no farol o vídeo terá formato de documentário (Roteiro produzido pelos estudantes, 2019)

Deste modo, mostram que Cláudio, utilizando de um discurso ideológico burguês, colocou seus amigos Douglas e Wallace, também moradores de rua, para vender balinhas no semáforo, explorando-os e extraíndo mais-valia. O vídeo foi produzido no estilo *draw my life*. Ilustrado a partir de quadrinhos, com narração. A gravação foi realizada fora da escola. O vídeo se manteve alinhado a construção do roteiro (mesmo tema e problematização) com apenas algumas mudanças no roteiro e no tipo de vídeo.

IMAGEM 05 – GRAVAÇÃO DO GRUPO 04



Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

Grupo 05: O primeiro vídeo foi produzido na quadra da escola, no qual apresentaram a Teoria da Ação Social, de Max Weber, através de um jogo de futebol (25s):

Usaremos o sociólogo Weber para isso usaremos um vídeo falando sobre os tipos de ação no futebol com vídeos e slides e explicações no meio do vídeo dando as explicações. O vídeo terá formato de vídeo aula (Roteiro produzido pelos estudantes, 2019).

Este grupo não inseriu as explicações e não o fizeram em formato de vídeo aula, conforme pretendiam no momento de construção do roteiro, apenas inserem cenas dos integrantes jogando futebol na quadra da escola. Assim, não deixam claro, nem narram o vídeo, mas fica implícito a construção do jogo a partir de ações racionais com relação a fins (objetivo é fazer gol), ações tradicionais (comemoração do gol), ação afetiva (quando ocorrem faltas) e ação com relação a valores (quando ajudam o colega que caiu ou se machucou). No roteiro, deixam clara essa análise na construção das cenas, onde relacionam as ações do jogo a partir dos tipos de ação social de Max Weber.

IMAGEM 06 – GRAVAÇÃO DO GRUPO 05



Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

No segundo vídeo (53s), abordam “a teoria do sociólogo Karl Marx, vamos falar do trabalho desigual, suas características. O vídeo vai ser sobre um garimpo” (Roteiro produzido pelos estudantes, 2019). Assim, o vídeo entregue mostra um dos jovens estudantes atuando como garimpeiro, separando com a peneira várias “pepitas” de ouro de demais elementos. Em seguida, chega o dono do garimpo que

pega todo o ouro para ele, separando apenas um pequeno pedaço para “pagar” o garimpeiro. Ao final, o garimpeiro agradece o dono do garimpo pelo que recebeu. Demonstram compreensão dos conceitos de classe social, ideologia, alienação e mais-valia. A produção do vídeo se manteve fiel ao roteiro criado em sala de aula.

IMAGEM 07 – GRAVAÇÃO DO GRUPO 05



Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

Grupo 06: Apresentaram um único vídeo para abordar a teoria de ambos os autores propostos (5min42s). O vídeo tem a introdução com a logo de uma grande rede de TV, mas com a música de fundo sendo uma batida de funk. A gravação foi realizada fora da escola. Apresentaram o Jornal Katiê, especificamente uma entrevista sobre o tema do preconceito:

As perguntas e respostas foram baseadas nos textos e estudos sobre os sociólogos e filósofos Karl Marx e Max Weber, encontrados nos livros didáticos de sociologia e filosofia, e em pesquisa na internet pelo site Brasil Escola. E a inspiração do nome do jornal foi nossa linda, magnífica, exuberante, inteligente, feminista, cremosa, 10/10, linda de bonita e incrível professora de Sociologia (melhor matéria) Katiê (melhor professora) (Roteiro produzido pelas estudantes, 2019).

Assim, partir da entrevista de duas “convidadas”, definem o conceito de preconceito e tratam da questão do machismo, racismo e lgbtfobia. Evidenciam duas

posições: uma que enfoca o indivíduo, tratando do preconceito enquanto ações sociais que reverberam em outras ações e indivíduos (relação com Weber) e outra que enfoca a relação recíproca entre indivíduo e sociedade – a influência da ideologia dominante (superestrutura) na formação do preconceito. Concluem afirmando que ambos os autores contribuem para a compreensão do tema. Inseriram erros de gravação e momentos engraçados no final do vídeo.

IMAGEM 08 – GRAVAÇÃO DO GRUPO 06



Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

Grupo 07: Produção de um único vídeo (6min19s) com a tentativa de relacionar a questão da moda com a teoria de Karl Marx. Deste modo, abordam o tema da moda e da indumentária como elemento de distinção entre as classes sociais. Passam a definir estilos de acordo com classe social (sem, contudo, fundamentar a análise): o estilo do “rico” está relacionado a uso de marcas caras e a elegância, o estilo do “pobre” à simplicidade. Fazem uma crítica ao fim, demonstrando a necessidade que muitos sentem em se vestir conforme a imposição da classe “rica” (burguesa). Falam de “nosso” estilo de vida em oposição aos ricos, se identificando desta forma enquanto pertencentes a classe proletária. A gravação foi realizada na escola. Importante considerar que este grupo parece não ter se apropriado dos conceitos e da teoria sociológica marxista ou weberiana acerca da relação entre indivíduo e sociedade. Os roteiros foram entregues incompletos e as falas

apresentadas no vídeo não operacionalizam conceitos e não utilizam em si a teoria para explicar. Contudo, é possível perceber que houve um processo reflexivo sobre a divisão e distinção social entre burguesia e proletariado – diria, até mesmo, uma tomada de consciência de classe.

IMAGEM 09 – GRAVAÇÃO DO GRUPO 07



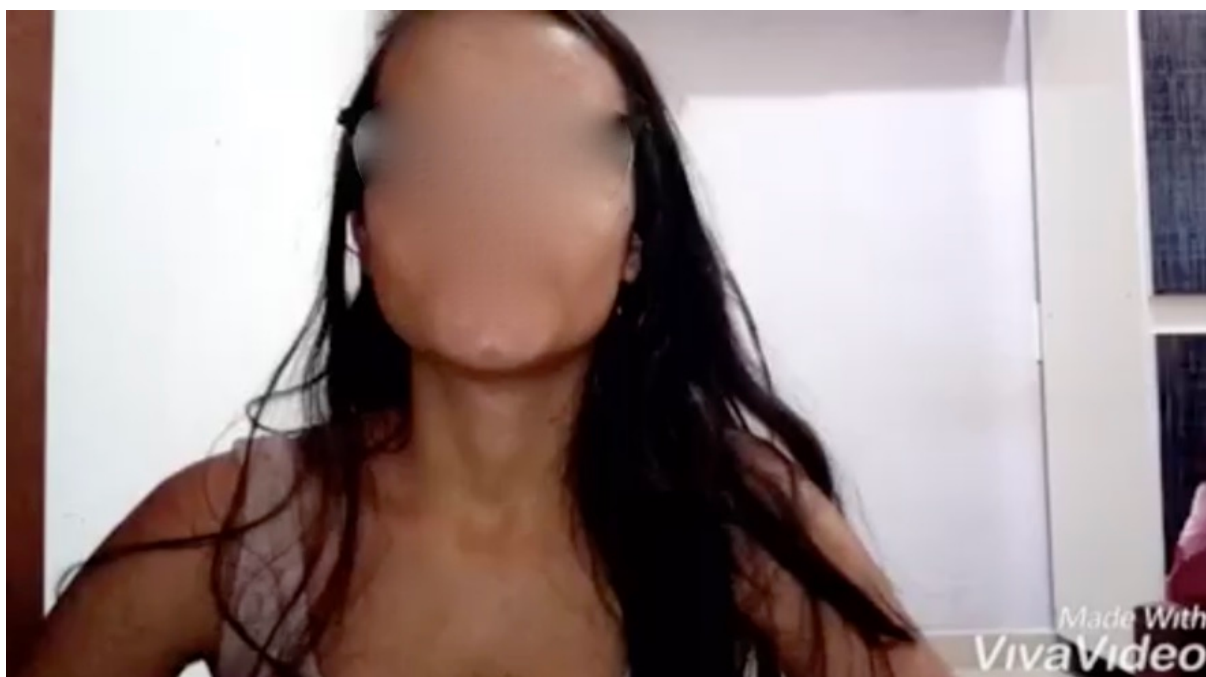
Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

Grupo 08: Antes de apresentar os vídeos produzidos, cabe uma observação sobre a dinâmica no processo de desenvolvimento do trabalho deste grupo. Este grupo foi formado inicialmente por três estudantes. Fizeram a primeira e a segunda etapa juntas e, por alguma razão, brigaram entre si e ficou apenas duas integrantes no grupo. A integrante que saiu juntou-se a outro grupo no processo de realização das filmagens. Essa é uma das características das juventudes que tratei anteriormente: a instabilidade da realidade dos jovens, em que a mudança é uma constante em seu processo de socialização e, principalmente, nas sociabilidades e, portanto, nenhuma promessa é duradoura (BAUMAN, 2010; 2012). É importante que o(a) professor(a) tenha isso em mente e oportunize certa flexibilidade para estes jovens – o grupo pode, portanto, sofrer transformações no decorrer do processo de construção do trabalho.

Com relação a produção dos vídeos, este grupo apresentou dois, o primeiro problematiza a questão da desigualdade social através de Karl Marx (3min28s):

“iremos abordar a teoria do sociólogo Karl Marx com o tema da desigualdade étnica brasileira. Iremos utilizar vídeos, imagens, gráficos, relatos de cotidiano. O vídeo terá formato de teoria” (Roteiro produzido pelas estudantes, 2019). Assim, inserem no vídeo uma matéria e alguns gráficos sobre desigualdade racial no Brasil, hoje. De forma expositiva, explicam que a desigualdade ultrapassa a questão social e de classes – perpassa também a questão racial. A gravação foi realizada fora da escola.

IMAGEM 10 – GRAVAÇÃO DO GRUPO 08



Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

No segundo vídeo, o grupo problematiza a questão do uso de drogas entre os jovens – citam álcool, tabaco, maconha, solventes e cocaína (4min55s):

Iremos abordar a teoria do sociólogo Max Weber, com o tema sobre drogas, para isso nós iremos abordar sobre o pensamento do que ele pensa sobre isso, as ideias, etc. No vídeo, colocaremos imagens, gráficos e relatos do cotidiano (Roteiro produzido pelos estudantes, 2019).

Deste modo, procuram explorar as motivações que os jovens têm para se envolver com o uso abusivo dessas substâncias: família, amigos e problemas psicológicos. Inserem alguns relatos de ex-dependentes químicos para reiterar as motivações apresentadas anteriormente. Relacionam com a Teoria da Ação Social de

Max Weber, com a ênfase no indivíduo e as possibilidades que a Teoria da Ação Social oportuniza para interpretação do fenômeno.

IMAGEM 11 – GRAVAÇÃO DO GRUPO 08



Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

Grupo 09: Este grupo apresentou um único vídeo (6min26s) e objetivou fazer uma exposição das obras de Max Weber e Karl Marx. Sobre Weber, tratam da obra “A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo” e sobre Karl Marx, tratam do conceito marxista de Ideologia associado a cultura. Começam o vídeo se apresentando e, logo em seguida, passam a ler o conteúdo no celular, diante da câmera. O roteiro foi muito bem escrito, mas durante a apresentação em vídeo, não pareceram ter se apropriado daquilo que produziram anteriormente.

IMAGEM 12 – GRAVAÇÃO DO GRUPO 09

Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

Grupo 10: O grupo apresentou dois vídeos. O primeiro, sobre racismo (6min30s) foi uma abordagem de pessoas na rua (em especial, negras) para questioná-las sobre o que pensam e como lidam com este problema:

Neste vídeo iremos abordar ideias sobre o preconceito racial que é um tema que devemos estudar muito porque é uma coisa que vem acontecendo muito nos dias atuais. Iremos entrevistar pessoas desconhecidas da cidade para mostrar que não é só algumas pessoas que sofrem com isso (Roteiro produzido pelos estudantes, 2019).

Importante destacar que não houve interpretação teórico-sociológica sobre o tema, mas a teoria marxista, que faz uma crítica a desigualdade social, com certeza provocou uma reflexão sobre outras formas de desigualdade e uma curiosidade para entender o fenômeno pelo olhar de quem o sofre.

IMAGEM 13 – GRAVAÇÃO DO GRUPO 10



Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

O segundo vídeo trata do tema da desigualdade social (11min15s):

Vamos fazer sobre a desigualdade na sala de aula tanto estudantes como professores, vamos fazer uma reportagem entrevistando professores e diretores, pedindo suas opiniões e contando alguns relatos de desigualdade que ocorreram dentro e fora da sala de aula, e o que fazem para controlar a situação (Roteiro produzido pelos estudantes, 2019).

Deste modo, os jovens estudantes fizeram uma reportagem, de modo a abordar alguns professores e questioná-los sobre o tema: o que você pensa sobre a desigualdade social? Como podemos fazer para diminuí-la? Contudo, também não houve nenhuma discussão teórico-sociológica sobre o tema sob a luz dos teóricos solicitados. No roteiro, é possível perceber certa confusão entre os tipos de desigualdade. Contudo, considero esta produção igualmente importante: enquanto entrevistavam os professores, me falaram sobre como a experiência despertou o desejo em serem jornalistas e em pesquisarem e entenderem os diversos assuntos. Ainda que seja nítida a incompreensão das teorias propostas após a entrega de suas produções, destaco que este foi um dos grupos que não pediram ajuda durante todo o processo de construção do roteiro e o entregaram com atraso. Assim, neste grupo, talvez tenha faltado algum tipo de mediação que eu não realizei, mas como professora

de sociologia, sinto-me satisfeita em vê-los procurando saber e entender fenômenos que os angustiam (e se divertindo no processo). Inseriram erros de gravação e momentos engraçados no final do vídeo.

IMAGEM 14 – GRAVAÇÃO DO GRUPO 10

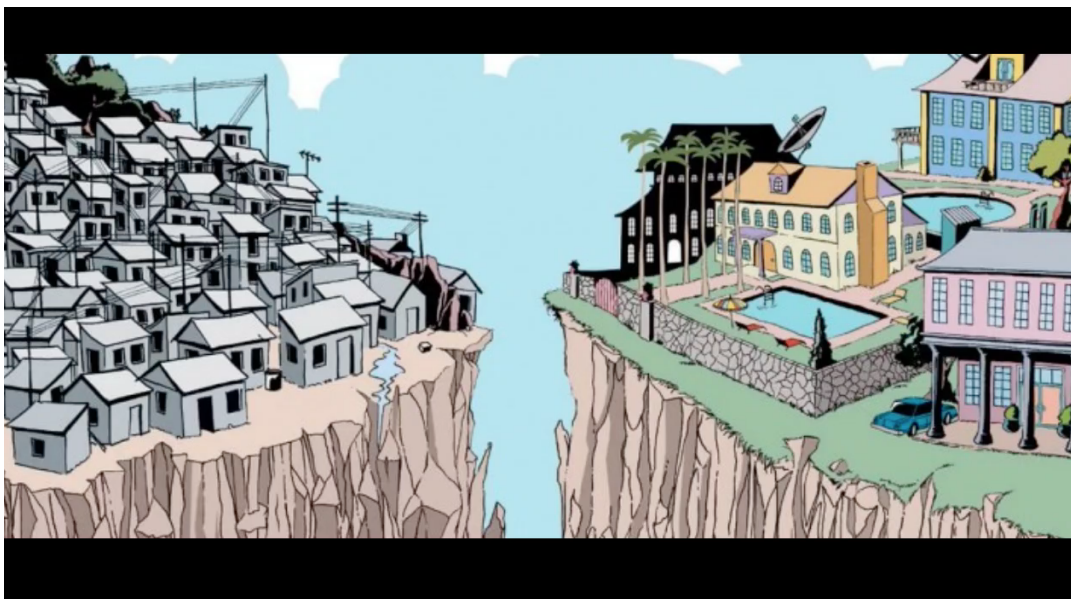


Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

Grupo 11: Produziram um único vídeo, dividido em suas partes (2min08s). A primeira parte fala sobre o tema da desigualdade social:

Iremos abordar a teoria do sociólogo Karl Marx com a desigualdade social no Brasil. Para isso utilizaremos gráficos demonstrando a renda dos brasileiros, pesquisas das desigualdades. O vídeo será no formato de narração, com imagens informativas (Roteiro produzido pelos estudantes, 2019).

Assim, iniciam o vídeo problematizando a relação entre o PIB do Brasil e seu status dentre os países com maior índice de desigualdade social do mundo. Pensam nas causas dessa desigualdade social a partir de informações junto a ONU: políticas fiscais injustas, baixos salários, precariedade da educação. Associam essa realidade com a teoria de Marx a partir dos conceitos de exploração, alienação e classes sociais. Durante a fala e as narrações, passam imagens e charges sobre a discussão proposta.

IMAGEM 15 – GRAVAÇÃO DO GRUPO 11

Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

Na segunda parte do vídeo, tratam a questão do meio ambiente e a relacionam com Max Weber:

Vamos relatar problemas ambientais decorrentes das relações do ser humano com a ideia (visão) de Weber. Com isso, vamos utilizar gráficos, imagens com informações do tema. Com isso o vídeo terá formato de narração (Roteiro produzido pelos estudantes, 2019).

No vídeo, tratam especificamente do descarte incorreto do lixo e o desperdício e associam o tema à Teoria da Ação Social, em que as motivações para tais ações podem ser analisadas conforme os quatro tipos puros de ação social.

IMAGEM 16 – GRAVAÇÃO DO GRUPO 11



Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

Grupo 12: Apresentaram um único Weber sobre a relação entre indivíduo e sociedade a partir da perspectiva de Max Weber (1min16s). Tratam dos tipos de ação social do autor e como as ações do indivíduo corroboram para a construção da dinâmica social. Leram, no celular, diante da câmera. Gravação realizada fora da escola. Não apresentaram ou discutiram sobre a teoria de Karl Marx. Este grupo, durante a construção do roteiro, pretendia realizar as filmagens em um hospital abandonado da cidade, de forma a produzir um vídeo do gênero terror. Contudo não o fizeram e também não fizeram a entrega do roteiro escrito.

IMAGEM 17 – GRAVAÇÃO DO GRUPO 12



Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

Grupo 13: Apresentaram um único vídeo (28s). Estilo *draw my life*, sem narração. Mostra funcionários em uma fábrica. Apesar da exploração que todos sofrem, demonstram como o surdo (e os deficientes, em geral) encontram-se em desvantagem dentro deste processo. Gravação realizada na escola.

IMAGEM 18 – GRAVAÇÃO DO GRUPO 13



Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

Grupo 14: Apresentaram um único vídeo (7min24s) sobre Max Weber e Karl Marx: “vamos simular um vídeo no *youtube* com um desafio com torna na cara com perguntas e respostas sobre Max Weber e Karl Marx” (Roteiro produzido pelos estudantes, 2019). Desta forma, produziram um vídeo de formato *challenge* com torta na cara, isto é, os integrantes do grupo deveriam responder perguntas sobre as teorias de Max Weber e Karl Marx – caso erre, leva uma “tortada” na cara. As perguntas e respostas foram criadas pelo grupo a partir do conteúdo produzido em resumo. A gravação foi realizada fora da escola. Inseriram erros de gravação e momentos engraçados no final do vídeo.

IMAGEM 19 – GRAVAÇÃO DO GRUPO 14

Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

Grupo 15: este grupo fez a entrega de dois vídeos. O primeiro, sobre Max Weber (3min46s), foi idealizado da seguinte forma:

Iremos abordar a teoria do sociólogo Max Weber. Para isso, utilizaremos uma técnica chamada draw my life, onde iremos explicar um pouco a teoria, através de desenhos e citaremos alguns exemplos com uma pessoa narrando (Roteiro produzido pelos estudantes, 2019).

Apresentaram um conteúdo diferente do que foi idealizado no roteiro: trata-se de um vídeo expositivo, no qual cada integrante do grupo fala um pouco sobre cada tipo de ação e como isso corrobora para com a construção da realidade. Inseriram erros de gravação e momentos engraçados no final do vídeo.

IMAGEM 20 – GRAVAÇÃO DO GRUPO 15



Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

O segundo vídeo, por sua vez, trata da teoria de Karl Marx: “iremos abordar a visão de Marx sobre o capitalismo em formato de jornal, sendo dois jornalistas” (Roteiro produzido pelos estudantes, 2019). Assim, o jornal começa com a abertura semelhante ao do Jornal Nacional, da Rede Globo. O nome do jornal apresentado é Jornal Estudantil. Os apresentadores âncora aparecem com roupa social e caneca de café. Anunciam o tema da matéria: a teoria da Karl Marx e, em seguida, chamam os comerciais. Inserem um comercial das “Livrarias Karl Marx” que eles mesmos produzem: uma “dona de casa” aparece perguntando: “você não sabe como o capitalismo está te prejudicando? É só comprar este livro, super informativo” (e mostram o livro de Sociologia). Voltam com a repórter de campo abordando uma pessoa na rua com a seguinte pergunta: “é verdade que você anda espalhando *fake news* sobre a teoria de Marx por aí?” A entrevistada responde “eu nunca fiz isso” e sai correndo, fazendo alusão a um meme amplamente utilizado nas redes sociais⁵¹. Volta a cena dos âncoras do jornal que, em uma linguagem informal, explica sobre os

⁵¹ Ver a respeito em: g1. Imagens da Servidora que Bate o Ponto e Foge Viram Piada na Web. disponível em: <<http://g1.globo.com/goias/noticia/2015/09/imagens-da-servidora-que-bate-o-ponto-e-foge-viram-piada-na-web.html>>. acesso em 15 de janeiro de 2020.

conceitos de classes sociais, desigualdade social, alienação e mais-valia. Inseriram erros de gravação e momentos engraçados no final do vídeo.

IMAGEM 21 – GRAVAÇÃO DO GRUPO 15



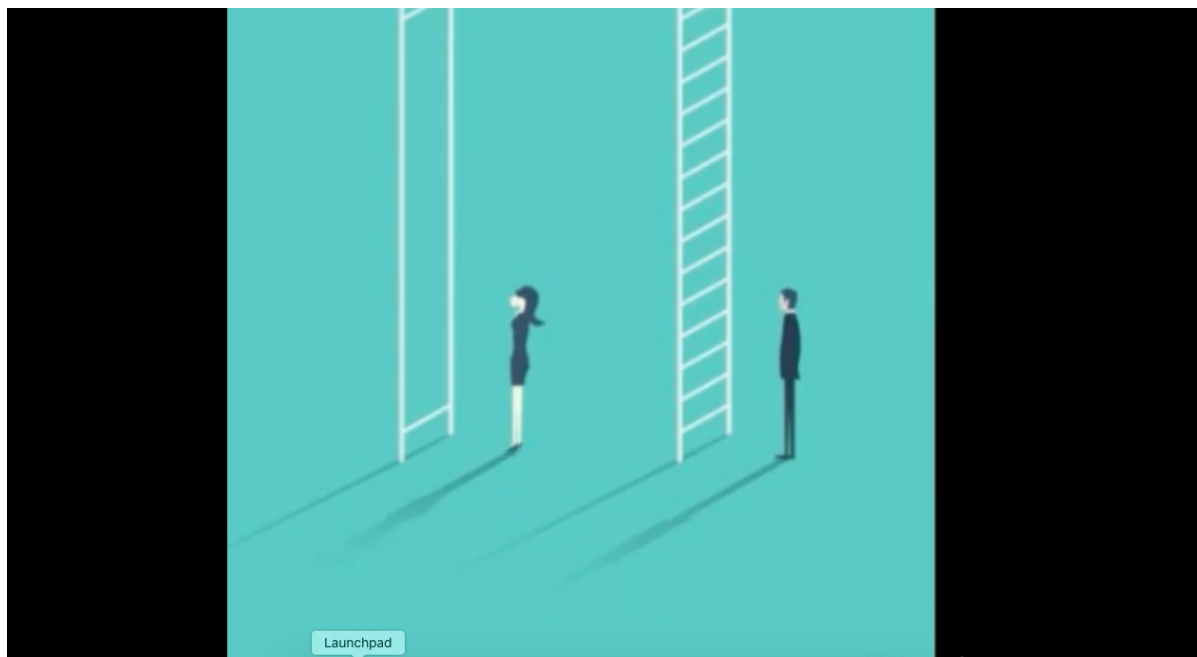
Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

Grupo 16: Produzem um único vídeo (9min48s) que problematiza os padrões de beleza e a indústria estética. A partir do estilo de vídeo *draw my life*, vão demonstrando as relações do tema para com os teóricos propostos. No que diz respeito a Max Weber, relacionam as motivações para consumo e oferta de procedimentos estéticos e produtos de beleza a partir dos tipos de ação, de modo a demonstrar a ênfase no indivíduo para construção do meio em que se vive. Com relação a Karl Marx, demonstram a preponderância da superestrutura para alienar e orientar a vida em sociedade, de modo a colocar a ênfase na questão do consumo e na alienação. Não fizeram a entrega do roteiro por escrito.

IMAGEM 22 – GRAVAÇÃO DO GRUPO 16

Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

Grupo 17: O grupo em questão apresentou dois vídeos, nos quais aparecem imagens e uma narração ao fundo. O vídeo sobre a desigualdade de gênero (4min28s) há uma tentativa de forçar uma relação com Karl Marx: “iremos dialogar no vídeo sobre a desigualdade de gênero. Para isso iremos demonstrar gráficos e pesquisas sobre a desigualdade e falar o que tem em comum com a teoria de Karl Marx” (Roteiro produzido pelos estudantes 2019). Contudo, ao longo do vídeo, não citam o nome do autor. Neste vídeo, o grupo define o conceito de gênero e demonstra, a partir de análise de charges, como a construção social do feminino e masculino afeta a experiência social de homens e mulheres.

IMAGEM 23 – GRAVAÇÃO DO GRUPO 17

Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

O segundo vídeo é uma exposição da Teoria da Ação Social de Max Weber e os tipos de Ação Social (1min58s). A ideia inicial, de acordo com o roteiro entregue era: “vídeo no formato de *stop motion* com ilustrações de cada pessoa do grupo, onde relataremos a teoria de Max Weber. A teoria diz ‘ações que constroem a realidade’” (Roteiro produzido pelos estudantes, 2019). O vídeo, contudo, não foi produzido em formato *stop motion*: fica uma única imagem de fundo no vídeo com uma espécie de narração, explicando o conteúdo pretendido. A imagem do vídeo, contudo, se refere a teoria de Max Weber sobre Estado, Poder e Dominação (conceitos que não foram propostos e não foram abordados na narração deste vídeo).

IMAGEM 24 – GRAVAÇÃO DO GRUPO 17



Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

A partir da análise das produções audiovisuais dos jovens estudantes, é possível compreender as potencialidades e limites da sequência didática aqui apresentada, voltada para a produção de vídeos. A partir da proposta deste trabalho, os jovens tiveram que passar pelo processo de desnaturalização e estranhamento (BRASIL, 2006) ao escolher um tema que permeia seu cotidiano e interpretá-lo a partir de reflexões teórico-sociológicas. Nesta experiência didática, optou-se pelas teorias sociológicas de Max Weber e Karl Marx sobre a relação entre indivíduo e sociedade devido a necessidade de cumprimento do PTD e isto evidencia que qualquer recorte⁵² de conteúdo da Sociologia pode ser trabalhado no formato de metodologia ativa e em uma linguagem digital, pois os grupos aqui apresentados fizeram recortes temáticos e teóricos sobre o conteúdo a ser apropriado.

Claramente, tiveram grupos que demonstraram maior domínio de conteúdo e conseguiram produzir vídeos que problematizam muito bem as teorias propostas. Em contrapartida, tiveram aqueles grupos que não demonstraram apropriação do conteúdo e que fizeram certa confusão nos conceitos apresentados. Com relação a estes, é preciso ter cuidado, pois o ensino de Sociologia no contexto da pós-verdade

⁵² Os recortes podem ser realizados em conceitos, temas e teorias (MORAES e GUIMARÃES, 2010). Nesta experiência, os estudantes realizaram os recortes desejados com base no conteúdo requerido.

precisa estar alinhado aos fatos e a reflexão teórica sobre estes. Contudo, é necessário admitir que os estudantes apresentam ritmos de aprendizagem diferentes e que, portanto, talvez o tempo destinado a cada etapa não tenha contemplado a necessidade de todos os jovens. Isso aponta, talvez, para a necessidade de mais tempo para a pesquisa prévia e maior atenção ao processo de mediação durante o processo de elaboração do roteiro. Um fator que dificulta este processo de mediação é o número de estudantes por turma – é necessário limitar o tempo de atenção a cada equipe, considerando o tempo da aula e a quantidade de grupos a atender. Outra questão que se evidencia é: por que uma parte dos grupos que se propuseram a gravar fora da escola não o fizeram conforme planejaram? Para além da ideia de liquidez, na qual os interesses podem ter mudado seu foco, também é importante pensar nos ambientes e nas experiências sociais de cada um, que obviamente não se restringem ao campo escolar.

Entretanto, estes dificultadores não impossibilitam o desenvolvimento da experiência didática a contento. Ao considerar que os estudantes de Ensino Médio não precisam ter conhecimento aprofundado das teorias sociológicas como acontece com graduandos da área e, ainda, ao analisar todos os vídeos, mesmo aqueles que não traçaram relações entre os temas escolhidos com as teorias sociológicas, é evidente que o processo de reflexão sobre a realidade e o desenvolvimento da imaginação sociológica se realizou.

Através das análises dos roteiros e vídeos produzidos, é evidente que os estudantes demonstraram compreensão e capacidade de explicar temas presentes em sua realidade líquido-moderna a partir do conhecimento sociológico. Com isso, a experiência didática aqui apresentada demonstra que a aprendizagem das teorias sociológicas com o objetivo de despertar a reflexão e a imaginação sociológica pode ser desenvolvida ao se utilizar as NTIC como ferramentas metodológicas e, sobretudo, centrando o processo ensino-aprendizagem nas potencialidades dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de construir uma possibilidade de mediação do processo ensino-aprendizagem em Sociologia através das NTIC, este trabalho percorreu um longo caminho. Isto porque a pretensão não era só de pensar as NTIC como recurso metodológico para uma experiência didática, mas de inserir essa experiência didática em um contexto maior, mais amplo, que pudesse atender tanto as demandas dos jovens estudantes, quanto pudesse contribuir para o papel que o ensino de Sociologia tem a desempenhar no Ensino Médio, na contemporaneidade. Essa construção, portanto, perpassou diversos processos, sobretudo, de contextualizar o cenário em que a experiência didático-metodológica em Sociologia iria se desenvolver, pensar qual experiência didática poderia ser proposta e, ainda, quais os objetivos a se alcançar com essa ideia.

Destaco, primeiramente, a importância do primeiro capítulo, ao esclarecer os pressupostos teóricos da pesquisa: como pensar a contemporaneidade, qual a perspectiva lançada sobre os jovens e o que é o ensino de Sociologia neste contexto que vivenciamos na atualidade. A modernidade líquida associada ao fenômeno da pós-verdade tem se mostrado uma realidade que desafia nossa compreensão: um contexto volúvel, de incessantes transformações e de individualismo crescente no qual as antigas certezas da modernidade sólida se desmancham e dão vazão às emoções e crenças individuais, que são, por sua vez, projetadas individualmente e de alcance coletivo. A Sociologia, ciência que busca por respostas aos fenômenos sociais, criada sob o ideal de uma razão Iluminista e de uma Ciência Positiva precisa se reinventar para que possa se inserir e compreender todo esse cenário. Para a construção do referencial teórico deste trabalho, procurei destacar e dialogar com autores que procuram dar conta de refletir sobre este contexto.

Bauman (2001), ao pensar comparativamente a modernidade que vivemos hoje e aquela na qual a Sociologia foi cunhada, traz a luz elementos fundamentais para a compreensão da realidade que vivenciamos. Traz a compreensão das transformações que ocorreram no interior da sociedade ocidental, nas instituições sociais e nos processos de socialização. Assim, a modernidade líquida, conforme propõe o autor, é a efemeridade, a individualidade e a fluidez de todos os aspectos da vida social do indivíduo. Ainda, é a descrença para com a promessa moderna, de pôr fim a toda contingência e ambivalência. Pelo contrário, quanto mais a modernidade se

desenvolveu, mais contingências e ambivalências se criou; quanto mais se procurou por verdades científicas e universais, mais se produziu teorias. O indivíduo inserido neste contexto, desiludido, busca por novas referências.

Guerra e Barbosa (2017) e Amon (2017) apontam que, neste contexto – o da modernidade líquida –, passa a haver uma negação da verdade, o questionamento da superioridade de qualquer verdade e, ao mesmo tempo, uma indiferença com relação aos fatos. Essa nova consciência líquido-moderna é a consciência da pós-verdade (TESICH, 1992), que denota justamente a facilidade com que os indivíduos estão se deixando “enganar”, como estão deixando de viver a “verdade”, como estão aceitando versões absurdas da realidade, como estão cada vez mais indiferentes com relação à verdade dos fatos – é um culto as crenças e paixões individuais, projetadas a longo alcance, de tal modo a criar comunidades que compartilham as mesmas crenças e sentimentos.

As NTIC, neste cenário, criam relevância na análise, haja vista que as redes sociais foram o local de disseminação de um dos principais produtos da era da pós-verdade: as *fake news* (ALLCOT e GENTZKOW, 2017). Ademais, as redes sociais se evidenciam como um fenômeno da cibercultura o qual tem uma ligação direta e inerente ao processo de constituição das juventudes atuais. Ao considerar que as juventudes apresentam características próprias do contexto onde se inserem (ARIÈS, 1981; FEIXA, 2008; ABRAMO, 1994; PERALVA, 1997; GROPPPO, 2000; DAYRELL, 1999, 2003) e, ainda, que o próprio desenvolvimento do ciberespaço se deve às juventudes exasperadas por mudanças e novas formas de vivenciar o mundo (LEVY, 1997), fica claro o porquê de o meio digital adquirir relevância nesta análise.

O advento da Internet transformou profundamente a socialização juvenil. Com a possibilidade de expressão e comunicação através de ferramentas de comunicação mediadas pelo computador, como as redes sociais, os jovens puderam reinventar as formas de socialização e sociabilidades. O ambiente digital, fluido e desprovido de qualquer essência estável, se conecta diretamente com as juventudes contemporâneas, ligadas ao consumo, a mudanças constantes e a construção de laços sociais leves e fracos (BAUMAN, 2010, 2012). De acordo com Raquel Recuero (2009, 2012), as redes sociais propiciaram a publicização da vida social privada, formação de comunidades virtuais de interesse comum e possibilidades infinitas de conexões sociais. Os usuários das redes, deste modo, constroem formas de

apropriação desta ferramenta, de modo a influenciar percepções e produzir novos valores, desejados e a ser alcançados.

Outra característica do ciberespaço e das redes sociais é a facilidade no acesso à informação. De acordo com Recuero (2009), as redes sociais possibilitaram que a difusão de informações ocorresse de maneira mais rápida e interativa, através dos fluxos de informação dentro da própria rede. Para Levy (1997), o ciberespaço é o local de ocorrência de um dilúvio informacional. As possibilidades que estas novas tecnologias apresentam, portanto, são inúmeras: desde a possibilidade de produção de conteúdo nas redes, que projeta-se no ciberespaço e percorre a tela de milhões de usuários, até comunidades que se formam a partir disso. Isso nos leva a mudanças estruturais das fontes e critérios de verdade e dos sujeitos autorizados e reconhecidos como produtores de conhecimento, o que nos remete ao contexto da pós-verdade: o ciberespaço e as redes sociais tornam-se locais propícios de disseminação das inverdades e *fake news*. Assim, em um contexto democrático, a pós-verdade adquire relevância na formação da opinião pública que, sem submeter as informações à uma análise reflexiva e crítica, passa a acreditar sem questionar. A falta de reflexão – ou a irreflexão, nos dizeres de Arendt (1999; 2000), sobre as próprias crenças e sobre os fatos, traz perigos para o contexto democrático no qual vivemos: a banalização do mal e o exaspero das emoções.

Diante deste contexto, foi crucial pensar qual o papel atual que o ensino de Sociologia tem a desempenhar no Ensino Médio, isto é, quais seus objetivos? Ao retomar o processo histórico de inserção da disciplina, entre idas e vindas, é possível perceber como ela procura responder e atender às demandas da realidade onde se insere (MACHADO, 1987; SILVA, 2010; OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2017; JINKINGS, 2017) e, ainda, ao refletir sobre a legislação vigente no que se refere ao ensino de Sociologia (Resolução 02/2012, DCNEB – 2013, Emenda Constitucional 95/2016, Reforma do Ensino Médio – Lei 13415/17, BNCC – 2018) associada ao contexto político-social que se insere, fica evidente que o uso da racionalidade não atende às demandas da contemporaneidade, ao menos não aquela racionalidade instrumental pela qual a Sociologia enquanto Ciência foi criada.

Deste modo, a especificidade e a importância da Sociologia no Ensino Médio não é o de ensinar/aprender, fundamentalmente, uma infinidade de conceitos e teorias, nem mesmo apenas racionalizar instrumentalmente a própria realidade. Em uma leitura arendtiana, a própria racionalidade instrumental (da qual surge a

Sociologia) leva a banalização do mal e a incapacidade de um olhar crítico sobre a realidade onde se insere (ARENDT, 2000). Por conseguinte, considerando todo este contexto, o papel da Sociologia seria fundamentalmente o de desenvolver o pensamento e a reflexão para que os jovens possam, em um contexto individualista e enganoso, examinar por si mesmos a imensidão de informação acessível através das NTIC e transformá-las em conhecimento.

Assim, essas reflexões teóricas me levaram a retomar os problemas de pesquisa propostos na introdução deste trabalho⁵³, de modo que eu pudesse, finalmente, estabelecer relações práticas entre as NTIC, a escola e o Ensino de Sociologia. Contudo, como construir essa ponte, se a escola tem evidenciado certo desencontro para com os jovens, um descompasso para com as culturas juvenis que nela adentram (CAMACHO, 2004; DAYRELL, 2007). Tentativas de aproximação têm se proposto através das metodologias ativas de aprendizagem, metodologias que levam em consideração o atual contexto social, dinâmico, flexível e fluido, de individualização crescente e de pluralidade cultural, que se reflete nas diversas formas de ser, estar e se manifestar das juventudes. Anastasiou (2002) e Moran (2015) vem apontando sobre a importância de centrar o processo ensino-aprendizagem no jovem estudante.

O processo de ensinagem, de acordo com Anastasiou (2002), é justamente fazer aulas em parceria com os estudantes, os quais devem atuar ativamente em sala de aula. Moran, por sua vez, traz a importância do uso das NTIC para um formato de educação *blended*, que combina espaços, tempos, atividades e diferentes grupos, de forma a amplificar as experiências de aprendizagem através da conectividade das redes e das potencialidades do contexto da *web 2.0*. Essa nova lógica de ensino-aprendizagem transforma cada jovem aluno em prosumidor de conhecimento e conteúdo, sobretudo através da interação e do compartilhamento.

Ora, se o ensino de Sociologia deve despertar a reflexão, se o uso das NTIC e das metodologias ativas carregam consigo essa potencialidade, era necessário pensar nos usos que o objeto deste trabalho fazia das NTIC de modo a considerar essas experiências voltadas ao ensino de Sociologia. Pensando nisso, um questionário semiestruturado foi aplicado, de modo a coletar e produzir as

⁵³ Quais os usos que as juventudes fazem das NTIC? Como pensar o ensino de Sociologia através deste “universo”? De que maneira essas duas experiências (o uso das NTIC e o ensinar-aprender Sociologia) poderiam se aproximar?

informações necessárias para compreensão do questionamento relacionado aos usos que as juventudes fazem das NTIC. Dentre os dados produzidos por este questionário, se destacou o acesso generalizado à internet e às redes sociais, a preponderância do uso do aparelho celular para se conectar e a presença dos influenciadores digitais através de suas redes e canais, sobretudo através do *Instagram* e do *Youtube*. Desta forma, duas hipóteses iniciais deste trabalho se confirmaram: 1) o mundo digital faz parte da socialização das atuais juventudes e, com isso, as redes sociais representam uma nova forma de apre(e)nder sobre o mundo e interagir com ele e 2) dentre as redes sociais que estes jovens acessam, o Youtube adquire centralidade, haja vista o fenômeno dos influenciadores digitais e a possibilidade de produção de conteúdo para esta plataforma.

Por conseguinte, ao tentar responder o segundo problema dessa pesquisa, de modo a pensar no desenvolvimento de uma experiência pedagógica na disciplina de Sociologia contextualizada e alinhada as demandas do contexto da modernidade líquida e da pós-verdade (que os jovens estão imersos), pensou-se em uma experiência que utilize as NTIC como ferramentas, de modo a utilizar a linguagem e o contexto do ciberespaço (a linguagem multimídia de vídeos do *Youtube*, por exemplo) para propiciar a reflexão sobre as teorias e os fatos, na acepção de Arendt (1999; 2000).

Neste sentido, a produção de conteúdo audiovisual (vídeos) se mostrou interessante para aproximar o processo de ensino-aprendizagem de Sociologia ao universo digital no qual os jovens se inserem, pois, esta experiência demandava domínio de alguns recursos tecnológicos (uso de celulares, câmeras e noções de edição), bem como se insere na lógica de produção de conteúdo que a plataforma *Youtube* propõe. Com isso, a terceira hipótese deste trabalho se mostrou válida, haja vista que 3) A produção de vídeos para o Youtube, a partir de conteúdos de Sociologia, se inserem dentro de uma perspectiva de ensino dinâmica e colaborativa, em sinergia com as práticas e demandas juvenis e em interface com as NTIC.

A sequência didática proposta, contudo, não exigiu especificamente produção de vídeos para o *Youtube*, haja vista que os estudantes são menores de idade e exigir a publicação de sua imagem e/ou trabalho no ciberespaço não me pareceu uma postura ética. Com isso, propôs-se a produção de vídeos, tão somente. As etapas dessa experiência foram: 1) Pesquisa Prévia; 2) Roteirização do vídeo; 3) Produção e gravações e 4) Edição. O conteúdo abordado nesta metodologia foi a relação entre

indivíduo e sociedade nas perspectivas de Max Weber e Karl Marx – contudo, esta experiência didática pode facilmente ser desenvolvida com outros recortes e conteúdos. Com isso, essa metodologia, centrada nos jovens estudantes, deveria ser capaz de despertar a reflexão e a imaginação sociológica (MILLS, 1982) sobre a realidade onde se inserem, de modo a contribuir para com o processo de discernimento dos fatos e a reflexão crítica diante do universo que vivenciam.

A análise dos vídeos que resultaram desta experiência didático-metodológica evidenciou que, apesar de alguns percalços, os objetivos que se propôs a partir deste processo se concretizaram: em geral, os jovens estudantes conseguiram desenvolver processos de reflexão sobre a realidade que vivem, perpassando a desnaturalização e estranhamento do meio, de forma a desenvolver a imaginação sociológica. Com isso, a sequência didática aqui apresentada demonstra que a aprendizagem das teorias sociológicas com o objetivo de despertar a reflexão e a imaginação sociológica pode ser desenvolvida ao se utilizar as NTIC como ferramentas metodológicas. Contudo, o grande potencial desta experiência foi a centralização do processo ensino-aprendizagem dos estudantes, com um trabalho de mediação pelo professor – confirmando a última hipótese deste trabalho. Com isso, quero dizer que as NTIC são ferramentas interessantes, mas que seu uso em si não traria tais resultados: é necessário um trabalho constante de diálogo, provocações e interações entre os sujeitos envolvidos na experiência de ensinagem (professora/professor e estudantes).

Importante destacar que todos estes processos pelos quais a construção deste trabalho perpassou vem destacando a importância da formação docente voltada para capacidade de lidar e atender a essas demandas contemporâneas das juventudes. É imprescindível que os profissionais do ensino, seja em formação inicial e/ou continuada, tenham a possibilidade de refletir sobre o potencial das NTIC como recurso para o processo de ensino-aprendizagem de Sociologia em uma perspectiva da ensinagem e da metodologia ativa, no contexto da modernidade líquida e da pós-verdade. Isto porque, ao (re)pensar as identidades juvenis e suas demandas em interface com o ciberespaço e a escola, esta pesquisa evidenciou de forma clara a centralidade, entre os jovens, das experiências digitais no processo de socialização e interação com o mundo, inclusive no processo de aprendizagem. Portanto, essas experiências digitais (e suas lógicas) devem também perpassar o processo de ensinagem. Pensando especificamente no ensino de Sociologia no Ensino Médio e seu compromisso com o conhecimento e com o pensamento crítico, é imperativo que

os processos de ensinagem sejam contextualizados às experiências juvenis e suscitem a reflexão, de modo a fornecer, aos jovens, ferramentas que os auxiliem a viver suas vidas no contexto da contemporaneidade.

Por fim, cabe acrescentar que estes resultados e considerações trazem, consigo, questionamentos sobre a perspectiva dos estudantes. A análise dos resultados foi realizada unilateralmente, pela minha perspectiva enquanto professora, que se orientou pelos objetivos propostos com a experiência metodológica. Com isso, entender as impressões dos jovens para com este tipo de experiência, quais as dificuldades e percalços pelos quais passaram para fazer suas entregas e quais as sugestões para aprimorar a sequência didática aqui apresentada se coloca como uma possibilidade para estudos e pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. *Cenas Juvenis: Punks e Darks do Espetáculo Urbano*. São Paulo: Scritta, 1994.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *A Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AGÊNCIA UEL. *Pedagoga defende renovação do modelo de ensino* – Entrevista com Lea Anastasiou. Londrina, 2013. Disponível em: <[http://www.uel.br/prograd/?content=noticias/2013/jornada_pedagogica\(1\).html](http://www.uel.br/prograd/?content=noticias/2013/jornada_pedagogica(1).html)>. Acesso em 15 de março de 2020.

ALLCOTT, Hunt; GENTZKOW, Matthew. Social Media and Fake News in the 2016 Election. *Journal of Economic Perspectives*, vol., n. 2, Spring 2017, pp. 211-236. Disponível em: <<https://www.aeaweb.org/issues/453>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

ALMEIDA, Manuela. Mari Maria, o que a Youtuber de beleza tem? Descubra o talento! *Revista Glamour*, 07/10/2018. Disponível em: <<https://revistaglamour.globo.com/Beleza/Maquagem/noticia/2016/10/mari-maria-o-que-youtuber-de-beleza-tem-descubra-o-talento.html>>. Acesso em 10 de dezembro de 2019.

AMON, Denise. O Contexto Socioantropológico da Pós-Verdade. In: GUARESCHI, Pedrinho; AMON, Denise; GUERRA, André. *Psicologia, Comunicação e Pós-Verdade*. Porto Alegre: ABRAPSO, 2017.

ANASTASIOU, Lea. A Ensinagem Como Desafio à Ação Docente. *Revista Pedagógica* – UNOCHAPECÓ, ano 4, n. 8, jan./jun. de 2002.

AQUINO, Júlio Groppa. A indisciplina e a escola atual. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 24, nº. 2, p. 181-204, Jul/1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011&lng=en&nrm=isso>. Acesso em: 10/08/2019.

ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: Um Relato Sobre a Banalidade do Mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. *A Vida do Espírito*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Koogan, 1981.

AVENDAÑO, Tom; BETIM, Felipe. 'Fake News': a guerra informativa que já contamina as eleições no Brasil. *El País*, 11 fev. 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/09/politica/1518209427_170599.html>. Acesso em 10/08/2019.

BARROS, Thiago. 'Não Faz Sentido' é o primeiro canal BR a ter 1 milhão de inscritos no YouTube. *Techtudo*, 03/08/2012. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2012/08/nao-faz-sentido-e-o-primeiro->

canal-br-ter-1-milhao-de-inscritos-no-youtube.html>. Acesso em 15 de novembro de 2019.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida em Fragmentos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

_____. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. *44 Cartas do Mundo Líquido Moderno*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. *Sobre Educação e Juventude: Conversas com Ricardo Mazeo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. *Reforma Benjamin Constant*. Decreto nº 330, de 12 de abril de 1890.

_____. *Decreto n. 2.857*, de 30 de março de 1898.

_____. *Reforma Rocha Vaz*. Decreto n. 16.782-a, de 13 de janeiro de 1925.

_____. *Decreto n. 18.564*, de 15 de janeiro de 1929.

_____. *Reforma Francisco Campos*. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931.

_____. *Reforma Capanema*. Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional*. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. *Reforma Passarinho*. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

_____. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB*. Lei nº 9.394/96. Brasília, 1997.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (Comp.). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Sociologia*. Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Resolução n. 4*, de 16 de agosto de 2006.

_____. Congresso Nacional. *Lei n. 11.684*, de 2 de junho de 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. *Emenda Constitucional n. 95*, de 15 de dezembro de 2016.

_____. *Lei nº 13.415/2017*, de 13 de fevereiro de 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *GUIA de livros didáticos* – PNLD 2018: Sociologia. Brasília: 2017. Disponível em: <<http://www.fn-de.gov.br/pnld-2018/>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2018.

CAJAZEIRO, Denilson. A educação brasileira está cercada, critica Gaudêncio Frigotto. *Sinpro Minas*, 2019. Disponível em: <<https://www.sindiserv.com.br/2019/05/a-educacao-brasileira-esta-cercada-critica-gaudencio-frigotto/>>. Acesso em 20 de agosto de 2019.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A Invisibilidade da Juventude na Vida Escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 325-343, jul./dez. 2004.

COMSCORE. *Estudo IMS Vídeos in LatAm*. 2015. Disponível em: <<https://www.comscore.com/por/Insights/Press-Releases/2015/11/comScore-em-Associacao-com-a-IMS-Anuncia-A-Nova-Pesquisa-sobre-Viewers-de-Videos-Online-na-America-Latina>>. Acesso em 30/01/2019.

DAYRELL, Juarez. Juventude, Grupos de Estilo e Identidade. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº. 30, dez/1999, p. 25-38

_____. O Jovem como Sujeito Social. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, nº. 24, set/out/nov/dez/2003, p. 40-52.

_____. A Escola Faz as Juventudes? Reflexões em Torno da Socialização Juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, nº. 100 – Especial, out. 2007, p. 1105-1128.

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

ENGLISH OXFORD LIVING DICTIONARIES. *Word of the Year 2016 is...* 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/jYmb1Q>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

FEIXA, Carles. *De Jóvenes, Bandas y Tribus*. Barcelona: Ariel, 2008.

FELIPE NETO. *Canal do Youtube*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/felipeneto>>. Acesso em 15 de novembro de 2019.

FERNANDES, Florestan. A Herança Intelectual da Sociologia. *Ensaio de Sociologia Geral e Aplicada*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.

FONSECA, Mariana. Terra de influenciadores: como empresas usam o Instagram para faturar. *Revista Exame*, 09 de jul. 2019. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/pme/terra-de-influenciadores-como-marcas-usam-o-instagram-para-faturar/>>. Acesso em 20/12/2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Escola “sem” partido*: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GLOBO. Imagens da servidora que bate o ponto e foge viram piada na web. *G1*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/goias/noticia/2015/09/imagens-da-servidora-que-bate-o-ponto-e-foge-viram-piada-na-web.html>>. Acesso em 15 de janeiro de 2020.

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

GUERRA, André; BARBOSA, Cláudia. Crítica e Pós-Verdade. In: GUARESCHI, Pedrinho; AMON, Denise; GUERRA, André. *Psicologia, Comunicação e Pós-Verdade*. Porto Alegre: ABRAPSO, 2017.

HERNANDES, Raphael. Tecnologia pode tirar ciências humanas da Idade Média, diz Pierre Lévy. *Jornal do Brasil*, 10/09/2019. Disponível em: <https://www.jb.com.br/ciencia_e_tec/2019/09/1016180-tecnologia-pode-tirar-ciencias-humanas-da-idade-media--diz-pierre-levy.html>. Acesso em 5 de outubro de 2019.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. *Dialética do Esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985

JINKINGS, Nise. Os processos de institucionalização da sociologia no segundo grau (1972- 1996). In: SILVA, Ileizi Fiorelli; GONÇALVES, Danyelle Nilin (Org.). *A Sociologia na educação básica*. São Paulo: Annablume, 2017.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1997.

MACHADO, Celso de Souza. O Ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 115-142, 1987. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33382/36120>. Acesso em: 20 ago. 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos da Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2003.

MARI MARIA. *Canal do Youtube*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/makebymarimaria>>. Acesso em 15 de novembro de 2019.

MEIO&MENSAGEM. *Por que Investir em Influenciadores Digitais?* Fonte: Infobase Interativa. Disponível em: <<http://www.meioemensagem.com.br/home/ultimas->

noticias/2016/06/23/por-que-investir-em-influenciadores-digitais.html>. Acesso em 25 de janeiro de 2018.

MENDONÇA, Sueli G. Lima. Os processos de institucionalização da sociologia no ensino médio (1996- 2016). In: SILVA, Ileizi Fiorelli; GONÇALVES, Danyelle Nilin (Org.). *A Sociologia na educação básica*. São Paulo: Annablume, 2017. p. 59 – 78.

MESQUITA, Fernão Lara. A Pós-Verdade Levará a Pós-Democracia? *Revista USP*, São Paulo, n. 116, janeiro/fevereiro/março/2018, pp. 31-38.

MICARELLO, Hilda A. L. da S. A BNCC no Contexto de Ameaças ao Estado Democrático de Direito. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 41, p. 61-75, set./dez. 2016.

MILLS, C. Wright. *A Imaginação Sociológica*. RJ: Zahar, 1982.

MORAES, Amaury César; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Metodologia de ensino de ciências sociais: relendo as OCEM-Sociologia. In: MORAES, Amaury Cesar [Org.]. *Sociologia: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. [Coleção Explorando o Ensino] v. 15, 2010.

MORAN, Jose. Educação Híbrida: Um conceito chave para a educação, hoje. In BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Melo (Org.). *Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

OLIVEIRA, Amurabi; OLIVEIRA, Evelina Antunes F. de. Os processos de institucionalização da sociologia na escola secundária (1890 - 1971). In: SILVA, Ileizi Fiorelli; GONÇALVES, Danyelle Nilin (Org.). *A Sociologia na educação básica*. São Paulo: Annablume, 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Sociologia*. Curitiba, PR, 2008.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº5, mai/jun/jul/ago/1997, nº6, set/out/nov/dez/1997, pp. 15-24.

PRENSKY, Marc. “Nativos Digitais, Imigrantes Digitais”. Tradução: SOUZA, Roberta de Moraes Jesus de Souza. *NBC University Press*, Vol. 9, n. 05, Outubro/2001. Disponível em: <http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf>. Acesso em 20/08/2018.

QUEIROL, Ricardo de. Zygmunt Bauman: “As redes sociais são uma armadilha”. *El País*, 08 de jan. de 2016. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/30/cultura/1451504427_675885.html>. Acesso em 20/12/2019.

RECUERO, Raquel. *Redes Sociais Na Internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

_____. O Capital Social em Rede: Como as Redes Sociais na Internet Estão Gerando Novas Formas de Capital Social. *Contemporânea | Comunicação e Cultura*, v. 10, n. 03, set-dez 2012, pp. 597-617.

RENATO GARCIA. *Canal de Youtube*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/xSkyHeLLxx>>. Acesso em 15 de novembro de 2019.

REVISTA UNA. *Entenda O Que é um Influenciador Digital*, 31/08/2018. Disponível em: <<https://www.una.br/blog/entenda-o-que-e-um-influenciador-digital-e-qual-o-seu-papel/>>. Acesso em 20/12/2019.

RIBEIRO, Carolina. O que é meme? *Techtudo*, 07/05/2012. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012/04/o-que-e-meme.html>>. Acesso em 05 de junho de 2019.

RIBEIRO, Katie Fabiane. Juventudes em sala de aula: [in]disciplina como resistência? In: LIMA, Angela Maria de Souza et al. *Inclusão: Debates em Diferentes Contextos*. Londrina, Universidade Estadual de Londrina, 2013.

_____. *Reflexões Sobre as Novas Formas de (R)esistência Juvenil: culturas juvenis ou grupos de estilo?* 2013. 84f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

_____. *Caracterização Sociocultural Dos Estudantes Do Ensino Médio: Estudo e Tempo Livre em Uma Escola da Rede Estadual de Londrina*. 98f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Sociologia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

SALOMON, Gavriel; PERKINS, David; GLOBERSON, Tamar. Partners In Cognition: Extending Human Intelligence With Intelligent Technologies. *Educational Researcher*, v. 20, p. 2-9, 1991.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE n. 236*, de 3 de outubro de 1983

SETTON, Maria da Graça Jacinto. Juventude, Mídias e TIC. In SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). *Estado da Arte Sobre Juventude na Pós-Graduação Brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*, vol. 1. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

SILVA, Ileizi Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury Cesar [Org.]. *Sociologia: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. [Coleção Explorando o Ensino] v. 15, 2010.

SILVA, Afrânio et al. *Sociologia em Movimento*. São Paulo: Moderna, 2013.

SOUZA, Beatriz. 7 vezes em que gays e mulheres foram alvo de Bolsonaro. *Exame*, 11 dez. 2014. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/7-vezes-em-que-gays-e-mulheres-foram-alvo-de-bolsonaro/>>. Acesso em 10/08/2019.

SPOSITO, Marília Pontes. Considerações em Torno do Conhecimento Sobre Juventude na Área da Educação. In: _____ (Coord.). *Juventude e Escolarização* (1980 – 1998). São Paulo: Inep/Ação Educativa, 2000.

_____ (Coord.). *Estado da Arte Sobre Juventude na Pós-Graduação Brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social* (1999-2006), vol. 1. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

TESISH, Steve. A Government of Lies. *The Nation Company*, 1992. Disponível em: <<https://www.thefreelibrary.com/A+government+of+lies.-a011665982>>. Acesso em 15 jan. 2019

VOCÊ SABIA. *Canal do Youtube*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/vcsabiavideos/about>>. Acesso em 15 de novembro de 2019.

WHATSAPP. *Junte-se ao WhatsApp*. Disponível em: <https://www.whatsapp.com/join/?lang=pt_br>. Acesso em 10 de outubro de 2019.

YOUTUBE. *Sobre*. Disponível em: <https://www.YouTube.com/yt/about/pt-BR/>. Acesso em: 12/04/2019.

YOUTUBE. *Imprensa*. Disponível em: <https://www.youtube.com/intl/pt-BR/yt/about/press/>. Acesso em: 12/04/2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionário

Colégio: _____

Nome: _____ Sexo: _____ Idade: _____ Série: _____

Este questionário tem por objetivo compreender os usos e a frequência com que acessam a internet e as possibilidades pedagógicas a partir disso. Para que possamos obter resultados fidedignos, peço que respondam com sinceridade e não omitam opiniões e informações.

1. Você tem computador em casa? _____
2. Você possui acesso à internet na sua casa? _____
3. Seu celular tem acesso à internet? _____
 - a. Se sim, você acessa através de rede wifi ou 3G/4G? _____
 - b. Tem algum jogo que acessa com frequência? Se sim, qual? _____
4. Qual a frequência com que acessa a internet? _____
 - a. Quais sites e plataformas você costuma acessar quando está online? _____
 - b. Você costuma se informar através da internet? Através de que/quem? _____
 - c. Você costuma estudar através da internet? Através de que/quem? Como? _____
5. Você tem um perfil no Facebook? _____
 - a. Você faz postagens com frequência? _____
 - b. Você participa de grupos? Quais? _____
 - c. Como classificaria seu nível de interação nesta rede? _____
6. Você tem um perfil no Instagram? _____
 - a. Você faz postagens com frequência? _____
 - b. Você segue influencers digitais? _____
 - i. Se sim, quais os influencers que você mais interage ou acompanha? _____
- c. Quais conteúdos você mais gosta de acompanhar? _____
- d. Como classificaria seu nível de interação nesta rede? _____
7. Você tem conta no Youtube? _____
 - a. Se sim, você possui um canal? Costuma produzir conteúdos em forma de vídeos? _____
 - b. Se não, você gostaria de produzir conteúdos nesta plataforma? _____
 - c. Você acompanha o conteúdo de algum canal? Quais? _____
8. Você costuma assistir filmes e séries? _____
 - a. Se sim, quais os seus preferidos? _____
 - b. Quais os temas e gêneros que você mais gosta? Por quê? _____
 - c. Através de que você assiste estas séries e filmes? (Aparelho DVD, plataforma de streaming, etc.) _____
9. Você já teve alguma experiência de aprendizagem interativa, isto é, mediada pela internet, celular, plataformas online, etc.? _____
 - a. Se sim, qual a disciplina e como foi? _____
 - b. Gostaria de desenvolver alguma experiência neste sentido? _____
 - i. Tem alguma sugestão? _____

APÊNDICE B

Roteiro de Vídeo

ROTEIRO DE VÍDEO

1- Identificação:

1.1 Título do vídeo a ser produzido (mesmo que provisório): _____

1.2 Nome dos autores/autoras: _____

1.3 Tempo de vídeo previsto: _____

2- Ideia: (Relatar detalhadamente o que irão fazer e como irão fazer. Exemplo: Iremos abordar a teoria do sociólogo Karl Marx com a desigualdade social brasileira. Para isso, utilizaremos gráficos demonstrando a renda do brasileiro comparando-a com os lucros obtidos anualmente pelas grandes organizações. O vídeo terá o formato de reportagem jornalística, no qual Fulano fará isso, Ciclano isso e Beltrano isso).

3- Construção das cenas: (Detalhar as cenas imaginadas por "quadro", quantas forem necessárias, desde que sejam compatíveis com o tempo previsto para o vídeo)

a) Cena 01

b) Cena 02

c) Cena 03

d) Cena 04

e) Cena 05

4- Textos/Construção das falas do vídeo:

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper appears to be a standard notebook page.

5- Logística:

a) Equipamentos a serem utilizados: _____

b) Cenário/Materiais:

6- Referências Bibliográficas: (Referências de conteúdo, imagens, gráficos e músicas que serão utilizadas nos vídeos).

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

APÊNDICE C

Termo de Consentimento (Escola 01)

Termo de Consentimento Esclarecido

Prezado/a diretor/a,

Objetiva-se com esta pesquisa reunir informações pertinentes aos usos e a frequência com que os jovens estudantes acessam a internet, para que se possa pensar em possibilidades pedagógicas, a partir disso, para o ensino de Sociologia. Para tanto, os estudantes poderão responder alguns questionários pertinentes ao tema de pesquisa. Espera-se, a partir dos achados e resultados deste trabalho, contribuir com metodologias voltadas ao ensino de Sociologia, de maneira contextualizada as demandas dos estudantes, nativos digitais.

Esclarecemos que essas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade da escola e dos estudantes. Esclarecemos, também, que seu consentimento é totalmente voluntário, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou instituição a qual representa.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Termo de Consentimento Pós-Esclarecido

Eu, abaixo assinado, Katia M. Wakasugi Gamba (nome completo), concedo consentimento para que Katie Fabiane Ribeiro, RG 10.617.638-8, professora de Sociologia do Quadro Próprio do Magistério, do estado do Paraná e estudante regular do Mestrado Profissional em Sociologia – PROFSOC/UEL possa desenvolver sua pesquisa para o trabalho “Juventudes e Youtube: Possibilidades Metodológicas para o Ensino de Sociologia” (nome provisório). Foi-me garantido que

a participação é voluntária e que poderei retirar meu consentimento a qualquer tempo, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa, sem penalidades ou prejuízos para a minha pessoa ou a instituição que represento.

Nome Completo: <i>Katia Midori Wakasugi Gambo</i>	
Assinatura: <i>[Handwritten Signature]</i>	
RG: <i>3406534-9</i>	Cidade/Estado: Cambé/PR
CPF: <i>702722129-20</i>	Data: <i>28/02</i> /2019

APÊNDICE D

Termo de Consentimento (Escola 02)

Termo de Consentimento Esclarecido

Prezado/a diretor/a,

Objetiva-se com esta pesquisa reunir informações pertinentes aos usos e a frequência com que os jovens estudantes acessam a internet, para que se possa pensar em possibilidades pedagógicas, a partir disso, para o ensino de Sociologia. Para tanto, os estudantes poderão responder alguns questionários pertinentes ao tema de pesquisa. Espera-se, a partir dos achados e resultados deste trabalho, contribuir com metodologias voltadas ao ensino de Sociologia, de maneira contextualizada as demandas dos estudantes, nativos digitais.

Esclarecemos que essas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade da escola e dos estudantes. Esclarecemos, também, que seu consentimento é totalmente voluntário, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou instituição a qual representa.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Termo de Consentimento Pós-Esclarecido

Eu, abaixo assinado, Reginaldo Rodrigues Galvão (nome completo), concedo consentimento para que Katie Fabiane Ribeiro, RG 10.617.638-8, professora de Sociologia do Quadro Próprio do Magistério, do estado do Paraná e estudante regular do Mestrado Profissional em Sociologia – PROFSOC/UDEL possa desenvolver sua pesquisa para o trabalho "Juventudes e Youtube: Possibilidades Metodológicas para o Ensino de Sociologia" (nome provisório). Foi-me garantido que

a participação é voluntária e que poderei retirar meu consentimento a qualquer tempo, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa, sem penalidades ou prejuízos para a minha pessoa ou a instituição que represento.

Nome Completo: <u>Reginaldo Rodrigues Galvão</u>	
Assinatura: 	
RG: <u>4.570.343-2 pr</u>	Cidade/Estado: <u>Cambé/PR</u>
CPF: <u>794.692.139-04</u>	Data: <u>26/02/2019</u>

Col. Est. Dom Geraldo Fernandes
Ensino Fundamental, Médio e Eja
R: Goiorê, 129 - JD. Silvino - Cambé/PR
Fone: (43) 3251-2776 - 3253-4466


Reginaldo Rodrigues Galvão
RG: 4.570.343-2
Res. 1924/17 DOE 08/05/17
Diretor Auxiliar