

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
DIRETORIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

JÉSSICA WANESSA DOS SANTOS MIRANDA

**O ENSINO DE SOCIOLOGIA E A PESQUISA CIENTÍFICA: UM ESTUDO DE
CASO DA EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA PARA O
ENSINO MÉDIO (PIBIC/EM) DA FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO (FUNDAJ)**

RECIFE

2020

JÉSSICA WANESSA DOS SANTOS MIRANDA

**O ENSINO DE SOCIOLOGIA E A PESQUISA CIENTÍFICA: UM ESTUDO DE
CASO DA EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA PARA O
ENSINO MÉDIO (PIBIC/EM) DA FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO (FUNDAJ)**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao
Mestrado Profissional de Sociologia em Rede
Nacional da Fundação Joaquim Nabuco como
requisito parcial para obtenção do título de Mestre
em Sociologia.

Linha de pesquisa: Práticas de ensino e conteúdos
curriculares

Orientadora: Darcilene Cláudio Gomes

RECIFE

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Fundação Joaquim Nabuco - Biblioteca)

M672j Miranda, Jéssika Wanessa dos Santos Miranda

O ensino de sociologia e a pesquisa científica: um estudo de caso da experiência do Programa de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC/EM) da Fundação Joaquim Nabuco/Jéssika Wanessa dos Santos Miranda. Recife: O Autor, 2020.
p. il.: 156

Orientadora: Profª Darcilene Cláudio Gomes

Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional -ProfSocio, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2020

Inclui bibliografia

1. Educação de Ensino Médio. 2. Sociologia 3. PIBIC/EM . I. Gomes, Darcilene Cláudio, orient. II. Título

CDU: 373.33:316

FOLHA DE APROVAÇÃO

Jéssika Wanessa dos Santos Miranda

O ensino de sociologia e a pesquisa científica: um estudo de caso da experiência do Programa de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC/EM) da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj).

Trabalho aprovado em 30 de novembro de 2020 em banca online.

BANCA EXAMINADORA COM PARTICIPAÇÃO A DISTÂNCIA

Prof^a. Dra. Darcilene Cláudio Gomes

Orientadora – ProfSocio/ Fundaj

Prof^a. Dra. Viviane Toraci Alonso de Andrade

Examinadora Interna – ProfSocio/Fundaj

Prof^a. Dra. Patrícia Vieira Trópia

Examinadora Externa – Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

AGRADECIMENTOS

A mim por insistir em querer mudar o mundo, dedicando coragem para enfrentar os desafios constantes. Pela força a qual dedica-se e se refaz para crescer em busca de alcançar seus objetivos. Por ter mudado a mente, o corpo e o coração voltando-se a adquirir o título de mestre, agregando experiência e conhecimento para ser uma excepcional professora.

Aos meus pais, Aurilene e Roberval Miranda, exemplos singulares de professores, por me ensinarem sobre coragem, força e bondade. Pela parceria diária, pelo afeto, pelo amor que me envolve, e sobretudo por sonharem comigo sem medir esforços.

Aos meus irmãos, Rubens Duda, Cássio Murilo, Andrea Karolina (Priscila) e Júlia Vitória Miranda, pelo apoio e amor incondicional, por me incentivarem a voar mesmo quando precisavam de mim. Obrigada por terem cuidado da nossa família na minha ausência.

Aos professores da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), precursores do curso de graduação em Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia (turma 2010.2), por terem investido na minha formação. Pela coragem e humanidade com que trabalharam para nos fazer crescer, sendo base para que este trabalho de conclusão de curso se tornasse possível.

A minha orientadora, Darcilene Gomes, por ter me conduzido sabiamente na construção do meu conhecimento como mestre e por ter pacientemente se dedicado a este trabalho.

Aos colegas do mestrado por dividirem comigo o peso dessa etapa de crescimento pessoal e intelectual. Em especial ao Luís Henrique, pelas incontáveis caronas gentilmente concedidas para as aulas. A Juliana Tenório pela recepção acolhedora e calorosa no conforto de sua casa. A Edna Cristina e Sayara Pimentel pelo diálogo produtivo e pela amizade que se estende além do mestrado.

Ao Mestrado Profissional de sociologia em Rede Nacional (Profsocio), por tornarem possível uma maranhense tornar-se mestre em Pernambuco. Aos idealizadores que lutaram para a realização e continuidade do programa.

Aos professores do Profsocio Fundaj por me ensinarem a ler, interpretar e escrever o mundo, sobre a sociedade e sobre mim.

A equipe de orientadores do PIBIC Ensino Médio/Fundaj, Allan Monteiro, Darcilene Gomes, Túlio Velho Barreto e a Viviane Toraci, pelo convite para estudar o projeto com vistas a realização deste trabalho de conclusão de curso.

A Viviane Toraci pelo convite para fazer parte do laboratório multiHlab, por ter acreditado em minha capacidade de criar e produzir conhecimento, pelo convite à bolsa de cooperação técnica que contribuiu para minha permanência em Pernambuco. Por confiar e acreditar em mim, descongelando os medos e impulsionando a coragem.

A professora e amiga Alinne Pereira, pelo apoio, diálogo e amor em dias de sol e nublado. Pelas conversas explorando nossas experiências, prazeres e angústias na profissão.

Aos amigos fruto desta estadia em Pernambuco: Júlio Grasser, Márcia Freitas, Petrucio Júnior e Zibia Silva, pela acolhida sem reservas, pelo cuidado, companhia e zelo dedicados a mim nos dias solitários de escrita deste trabalho.

Aos bolsistas do projeto PIBIC Ensino Médio/Fundaj, em especial a Marjorie Silva, Diego Ramos, João Ferreira, Lucas Sousa, Ariane Ferreira, Isabela Germano, Ana Clésia Fernandes, Gabriela Paixão, Gabriel Soares, Vivian Sousa, Maria Clara Flores e Iasmin Lima.

A equipe multiHlab, representados na beleza genial da potterhead Karla Delgado, na sagacidade da futura mestra Rosilene Silva, no magnetismo intelectual de Matheus Mariano, e na inestimável e encantadora dançarina de flamenco Viviane Toraci, por terem me acompanhado nessa trajetória incrível contribuindo para o desenvolvimento da criatividade para este trabalho. Pelo trabalho criativo e produtivo que coletivamente criamos no hlab, de modo a enriquecer minhas habilidades e conhecimento.

EPIÍGRAFE

“Asas e raízes, fundamentos e imaginação para construirmos uma sociedade diversa, autônoma e emancipada e emancipadora. Raízes mais profundas possíveis, que nos possibilitem uma formação teórica sólida: os fundamentos de um conhecimento que permita caminhar com segurança na análise dos fenômenos sociais, políticos, econômicos e culturais de nosso tempo. Asas da imaginação para podermos voar e sair das mesmices e dos lugares comuns que a rigidez do pensamento, o conformismo e a apatia nos aprisionam” (TOMAZI; LOPES JÚNIOR, 2005, p. 68-69)

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo de caso da experiência pedagógica do Programa de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC/EM) da Fundação Joaquim Nabuco, desenvolvido no período de junho de 2018 a julho de 2019, em Recife/PE. Intitulado projeto PIBIC/EM Fundaj, tem o objetivo de desenvolver o letramento sociológico a partir da investigação científica abordando temas da sociologia com alunos do segundo ano do ensino médio. Este estudo descreve a experiência do projeto com o uso da pesquisa científica, atentando para apresentar e refletir sobre os sentidos pedagógicos e metodologias do ensino de sociologia na educação básica, os quais estão estreitamente ligados à sua intermitência no currículo. Busca-se, portanto, refletir sobre a prática da pesquisa como princípio pedagógico e a sua atualidade mesmo após a recente reestruturação curricular articulada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) aprovadas em 2018. Para realização desta dissertação utilizamos como metodologia de pesquisa a observação participante no mesmo período de realização do projeto, apoiada na pesquisa bibliográfica e documental, criação e alimentação de portfólio digital (blog) e a realização de entrevistas com os seis bolsistas alunos do ensino médio que participaram do projeto. Nesse sentido, apresentamos como proposta didático-metodológica, a análise do projeto PIBIC/EM Fundaj como uma prática pedagógica que demonstra possibilidade de aplicação da investigação científica no ensino de sociologia na educação básica. Ademais, como resultado desta experiência evidenciamos que o projeto alcançou seu objetivo de desenvolver nos bolsistas o olhar observador para estimular o estranhamento e desnaturalização dos fenômenos sociais. No contexto de intermitência do ensino de sociologia no currículo da educação básica esta dissertação contribui com elementos para substanciar os sentidos pedagógicos da disciplina escolar, na mesma medida, apresenta elementos de apoio para a sua manutenção.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Prática pedagógica. PIBIC Ensino Médio. Pesquisa.

ABSTRACT

This work presents a case study of the pedagogical experience of the Joaquim Nabuco Foundation Scientific Initiation Program for Secondary Education (PIBIC / EM), developed from June 2018 to July 2019, in Recife, Pernambuco, Brazil. Entitled PIBIC / EM Fundaj project, it aims to develop sociological literacy based on scientific research addressing sociology topics with students in the second year of high school. This study describes the project's experience with the use of scientific research, seeking to present and reflect on the pedagogical meanings and methodologies of teaching sociology in basic education, which are closely linked to their intermittency in the curriculum. Therefore, we seek to reflect on the practice of research as a pedagogical principle and its relevance even after the recent curricular restructuring articulated by the National Common Curricular Base (BNCC) and the New National Curriculum Guidelines for Secondary Education (DCNEM) approved in 2018. In carrying out this dissertation, participant observation was used as a research methodology in the same period of the project, supported by bibliographic and documentary research, creation and feeding of a digital portfolio (blog) and interviews with six high school students who participated in the project. In this sense, we present as a didactic-methodological proposal, the analysis of the PIBIC / EM Fundaj project as a pedagogical practice that demonstrates the possibility of applying scientific research in the teaching of sociology in basic education. In addition, as a result of this experience, we found that the project achieved its objective of developing the observer's eye on the stock exchange to stimulate the strangeness and denaturalization of social phenomena. In the context of intermittent teaching of sociology in the basic education curriculum, this dissertation contributes with elements to substantiate the pedagogical meanings of the school discipline, in the same measure, it presents elements of support for its maintenance.

Keywords: Sociology teaching. Pedagogical practice. PIBIC High School. Search.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABECS – Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

DIPES – Diretoria de Pesquisas Sociais

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EREM – Escola de Referência em Ensino Médio

FACEPE – Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco

FUNDAJ – Fundação Joaquim Nabuco

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

JOIC – Jornada de Iniciação Científica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MA – Maranhão

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

MULTIHLAB – Laboratório Multiusuários de Ciências Humanas e suas Tecnologias

OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PEC – Proposta de Emenda à Constituição

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGECI – Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades

PROFSOCIO – Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional

RMR – Região Metropolitana de Recife

SAEBE – Sistema de Avaliação do Ensino Básico

SOCIOLAB – Laboratório de Sociologia

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Fases do Projeto Juventude e Participação Política	60
Figura 2 - Ações para estimular o pensamento científico	70
Figura 3 - Ações para fundamentação teórica e metodológica do projeto	77
Figura 4 - Ações para o desenvolvimento da pesquisa quantitativa	86
Figura 5 – Diagrama com a representação das etapas da pesquisa qualitativa	102
Figura 6 – Panorama do processo de ensino e aprendizagem no desenvolvimento do Letramento sociológico.....	103
Figura 7 – Sistematização e divulgação do conhecimento elaborado	103

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1- Foto de participação dos bolsistas no Seminário Fake News e as plataformas digitais em tempo de eleição.....	73
Imagem 2 - Discussão sobre as Ocupações e Manifestações Políticas.....	75
Imagem 3 - Aplicação do questionário na escola	83
Imagem 4 - Primeiro encontro para análise dos gráficos no programa Excel.....	84
Imagem 5 – Primeiros passos para caracterização do perfil dos entrevistados e construção do roteiro.	89
Imagem 6 – Encontro com a participação de Ivo Pereira para confecção do roteiro	91
Imagem 7 – Finalização do roteiro e teste dos recursos de audiovisual	92
Imagem 8 – Visita ao Laboratório Multiusuários de Ciências Humanas e suas Tecnologias – multiHalb, na Fundaj.....	92
Imagem 9 – Entrevista 1: Anderson ex-aluno diretamente ligado a ocupação.	94
Imagem 10 – Entrevista 2: Matheus Manoel, presidente do grêmio estudantil da escola	95
Imagem 11 – Entrevista 5: professor Rodrigo Correia	96
Imagem 12 – Entrevista 6: professora Sandra Barros.....	97
Imagem 13 – Encontro intensivo para decupagem das entrevistas	100
Imagem 14 – Mural com exposição de infográficos e mapa mental: resultados da pesquisa quantitativa	105
Imagem 15 - XV Jornada de Iniciação Científica Fundaj.....	107
Imagem 16 – Fechando um ciclo, iniciando outro: último encontro dos bolsistas PIBIC/EM (2018/2019)	109

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 – CAMINHOS DA SOCIOLOGIA NA ESCOLA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, SENTIDOS PEDAGÓGICOS E CONCEPÇÕES CURRICULARES	24
1.1 Os caminhos tortuosos da Sociologia na Educação Básica	24
1.2. Os sentidos pedagógicos do ensino de Sociologia na escola.....	28
1.3 Concepções de currículo e escolhas metodológicas para o Ensino de Sociologia na escola	35
2 – PESQUISA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO.....	44
2.1 A investigação científica nas aulas de sociologia	46
2.2 Novos currículos em construção: BNCC e Itinerários Formativos	54
3 - ESTUDO DE CASO: PIBIC/EM FUNDAJ - PROJETO JUVENTUDE E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA	60
3.1 O que, quando, onde e quem: o começo do Projeto Juventude e Participação Política	61
3.2 Fase 1: Problematização	65
3.1.1 Contextualização	68
3.1.2 Fundamentação teórica e metodológica	71
3.2 Fase 2: Desenvolvimento	78
3.2.1 Pesquisa Quantitativa	80
3.2.2 Pesquisa Qualitativa	87
3.3 Síntese	103
3.4 Entrevista com os bolsistas	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	123
ANEXOS	128
APÊNDICES	149

INTRODUÇÃO

Minha trajetória acadêmica teve início em 2010 ao ingressar na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) no curso de Licenciatura em Ciências Humanas, com habilitação em Sociologia. Para a época poucos compreendiam o que se ensinava e o que se aprendia em uma graduação na modalidade de ensino interdisciplinar, foi inovador e complicado. O curso de 2010 a 2013 aconteceu como uma experiência pedagógica totalmente aberta, por não ter uma matriz curricular os professores a partir de reuniões semanais foram criando no processo da prática, deste modo, o construíram na modalidade da ‘pedagogia de projetos’. Ademais, os professores nos apresentaram a realidade do mundo acadêmico e nos incentivaram a fazer pesquisa, isso nos motivou a participar de eventos científicos, a produzir artigos e a buscar projetos de pesquisas. Eles buscaram incentivo à pesquisa no Programa de Educação Tutorial (PET) e em projetos de extensão voltados ao campo das ciências humanas, e eu tive a oportunidade de ter este incentivo financeiro e de inserção a vida acadêmica, bem como o privilégio por ter vivido uma realidade diferente de ensino.

Na aula inaugural do Profsocio/Fundaj, turma 2018 o professor convidado, Mario Bispo dos Santos, expressa sobre os movimentos e emoções que o fazem ser pesquisador, a esse respeito indagou aos novos discentes do mestrado sobre quais inquietações nos levam/levaram a fazer pesquisa em sociologia. A indagação engendradora produziu reflexões, de modo a fundamentar este trabalho em dois aspectos: os dilemas na política educacional e a formação de professores, em específico no ensino de sociologia. Elas têm origem a partir de percepções tidas enquanto professora estagiária e contratada da rede municipal de ensino, uma experiência de seis anos em Bacabal/MA.

Na primeira experiência, cumprindo os créditos da cadeira de estágio supervisionado com a disciplina de sociologia no período de seis meses, me deparei com a frustração dos professores por não ministrarem aulas sobre o contexto de suas formações. Eram professores de outras áreas ministrando aulas de sociologia e que não conheciam especificidades da ciência, conceitos, técnicas, métodos. A saber, esta é uma realidade comum, tendo em vista que a disciplina retornara ao currículo há pouco menos de seis anos. Em 2015, fruto da pesquisa para o trabalho de conclusão de curso¹ na minha graduação em licenciatura em Ciências Humanas

¹ O trabalho intitula-se A formação dos professores de sociologia no município de Bacabal-MA: análise da perspectiva de ensino.

com habilitação em sociologia na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), realizei um mapeamento a qual indicava que os 19 professores que atuavam com a disciplina de sociologia da rede estadual de ensino no município de Bacabal, apenas um professor tinha formação em ciências sociais (bacharelado), e apenas ele possuía outros cursos na área. Minha primeira inquietação, enquanto graduanda e professora. Como desdobramento acerca dessas duas questões foi refletir sobre aspectos que antes ainda não tinha atentado, tais como: o que eu aprendi de sociologia no meu ensino médio? como ensinar sociologia no ensino médio quando o professor não é formado na área? Como eu posso colaborar com esses professores?

O segundo aspecto emerge das experiências positivas de formação continuada do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) - no período entre 2013 e 2017 - a qual proporciona ao professor da rede municipal de ensino a capacitação para atuar com novas metodologias de ensino para a alfabetização. Participei durante quatro anos, experienciando o conhecimento de novas formas de ensinar, a partir de metodologias ativas, lúdicas e pedagógicas. Esta experiência possibilitou a reflexão sobre as mudanças pedagógicas a qual o sistema educacional estava passando, e, não obstante, sobre os recursos e metodologias práticas que estavam sendo atribuído as aulas a qual era diferente da forma tradicional de ensino – relacionados à minha formação acadêmica e profissional – refleti sobre o meu papel nessa mudança, e como eu poderia contribuir para a educação partindo dos conhecimentos que eu adquirira até ali.

As minhas inquietações eram específicas, a formação de professores que atuam com a Sociologia, a prática pedagógica e as mudanças que constantemente o ensino enfrentava. Idealizei o papel do professor como o maior agente de transformação de uma sociedade e de uma geração. E de fato é. Minha mudança deveria ser primeira e imediatamente intelectual, aprender e conhecer como a política educacional forma e transforma o conhecimento.

Em 2018, ingressei no Mestrado Profissional em Rede Nacional de Sociologia na Fundação Joaquim Nabuco (Profsocio/Fundaj) com o objetivo de agregar e aprofundar conhecimentos sobre metodologia de ensino, e vivenciar experiências que me proporcionasse refletir e propor uma prática pedagógica inovadora. Foi quando fui apresentada ao Programa de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC/EM Fundaj) e, mais tarde, a orientadora Dra. Darcilene Gomes e professora Dra. Viviane Toraci, me propuseram registrar e analisar a prática

pedagógica do projeto em andamento Juventude e Participação política. A ideia consistia em realizar um estudo de caso da proposta pedagógica realizada por um grupo de pesquisadores servidores da Fundaj e este contribuir para o desenvolvimento deste trabalho. Por já ter conhecimento prévio do que era o projeto, aceitei o convite.

A minha experiência cruza com o PIBIC/EM por se tratar de dois grupos - pesquisadores e alunos do ensino médio - a qual me identifico. Quando iniciei as observações no projeto identifiquei de imediato algumas limitações inerentes as diferenças geracionais e dialógicas. A linguagem formal e técnica dos orientadores era uma limitação para a compreensão, por parte dos bolsistas, do que estava sendo proposto. Em um dos diálogos informais com os bolsistas ficou claro que eles ainda não entendiam o que de fato estavam produzindo e fazendo dentro do projeto. Essa informação foi repassada para os orientadores e eles buscaram refletir sobre essas pequenas limitações do diálogo. O que é normal por não se tratar de uma experiência trivial para os orientadores e também para os bolsistas. Por ter relação proximal com a proposta dos pesquisadores e a habilidade e experiência de comunicação com os adolescentes passei a integrar a equipe e a participar das atividades do projeto.

É um choque a relação professor-aluno em uma sala convencional (aulas tradicionais, pouco diálogo haja vista que são muitos alunos e muita demanda para um só professor em tempo curto de aula) quando comparada a relação orientador-bolsista/aluno, o diálogo horizontal, o trabalho colaborativo e coletivo, o processo de ensino e aprendizagem utilizando a investigação científica. Com bom senso para distinguir as duas realidades, a compreendo como uma realidade palpável embora a longo prazo, isto é, a experiência que eu tinha de sala de aula, reproduzia inconscientemente a relação hierárquica, professor fala e aluno escuta. A medida que aprendia novas formas de ensinar e aprender com o PNAIC, inquietei-me em melhorar enquanto docente, e encontrei no PIBIC/EM um modo inovador e diferente de pensar, ser e fazer docência, em prática pedagógica, metodologia e abordagem. Estudar e participar do projeto PIBIC/EM provocou mudanças de cunho pessoal, acadêmico e profissional.

Sob um olhar panorâmico agregado ao olhar científico, passei pelas fases de contextualização, problematização e pesquisa sobre as minhas inquietações e construí um ideal com objetivo último dessa experiência, a partir da construção de novos argumentos, pretendendo provocar mudanças em minha realidade. Com efeito, reforço que este trabalho se

origina a partir de questões políticas no âmbito da minha profissão, ou seja, enquanto ser docente, deste modo e de tal maneira, esta pesquisa busca colaborar com o professor que deseja transformar a educação, a partir das novas metodologias que estão se construindo para o ensino geral e em particular o ensino de sociologia.

Com a finalização deste trabalho, penso que esta é uma oportunidade para que a rede Prof socio pode aproveitar para implantar um PIBIC Ensino Médio e assim ampliar as possibilidades de formação continuada de professores que atuam e queiram atuar com a disciplina de sociologia mais sólida, inclusive visando a aprofundar os estudos sobre a investigação científica no ensino médio. Ademais, haja vista que o ponto de partida para substanciar esta investigação científica foi e permanece sendo o professor que está em sala de aula atuando com a sociologia e deseja aplicar, conforme seus recursos, a pesquisa em sala de aula, de modo a provocar nele e no aluno novas formas de ensinar e aprender, nessa perspectiva, nosso leitor ideal é o professor.

Diante do histórico da ciência e da disciplina, seus dilemas, embates e conquistas, é ainda presente a problematização acerca dos sentidos pedagógicos da Sociologia no contexto das reformulações curriculares, e os sentidos dados ao papel do ensino médio enquanto formador de identidade. Portanto, inerente às circunstâncias e a tantas mudanças, a pergunta que se faz cotidianamente é: *Qual o papel do ensino de sociologia no ensino médio?* E como aprofundamento dessa questão: *Como se apresentaram e se apresentam, até os dias atuais, os sentidos pedagógicos da disciplina Sociologia no currículo da educação básica?* Trazemos, assim, a importância em compreender o campo (ou subcampo) pedagógico do ensino de Sociologia. Essa questão se faz presente entre os desafios para a consolidação da Sociologia escolar.

Esta dissertação destaca a importância da pesquisa científica e de sua contribuição para o desenvolvimento de propostas pedagógicas para o ensino de sociologia no ensino médio. Apresentamos como objetivo geral documentar e analisar um estudo de caso de *uso da pesquisa científica como princípio pedagógico para o desenvolvimento do letramento sociológico de alunos do ensino médio*: o Programa de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM), executado na Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj). Nesse processo, como objetivos específicos da pesquisa temos: I. Descrever e registrar a proposta pedagógica do projeto PIBIC/EM Fundaj;

- II. Observar se o projeto contribui para o letramento sociológico dos estudantes participantes;
- III. Compreender a relevância e uso da pesquisa, em seus distintos formatos, no ensino de Sociologia escolar.

Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se o estudo exploratório, de cunho qualitativo, de natureza descritiva, apoiado em estudo de caso, permitindo maior compreensão do fenômeno estudado. Os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento deste estudo de caso estão organizados nas três seções seguintes: a) consiste em caracterizar o objeto de estudo; b) preocupa-se em apresentar as técnicas utilizadas na coleta, sistematização e organização dos dados obtidos, e c) realiza estudo bibliográfico para fundamentar, compreender e analisar nosso objeto de investigação. As etapas de investigação deste trabalho não são cronológicas, uma não depende da outra para ser realizada., foram ocorrendo simultaneamente.

a) Caracterização do objeto de estudo

Nosso objeto é o PIBIC/EM Fundaj, visando estudar a segunda edição: Projeto Juventude e Participação Política, realizado no período de agosto de 2018 a julho de 2019.

O projeto foi realizado na cidade de Recife, localizada no estado de Pernambuco, no espaço da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), em seu campus no bairro de Apipucos. A Fundaj é um centro de pesquisas sociais vinculado ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é “gerar conhecimento no campo das humanidades com a finalidade de atender a demandas e necessidades relacionadas a educação e cultura, compreendidas de forma interdependente, com vistas ao desenvolvimento justo e sustentável da sociedade brasileira” (BRASIL, 2018).

Entre as atividades realizadas na Fundaj, destaca-se a oferta de cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Desde 2018 a instituição integra uma rede de instituições públicas que formam professores da educação básica que ministram a disciplina “sociologia” no ensino médio. Financiado pelo Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional

(ProfSocio), tem um exame unificado de seleção anual de discentes, em nível nacional, e conta atualmente com 8 associadas e 253 matriculados.

Em sua associada Fundaj, foi criado em junho de 2018 o Sociolab/Fundaj, marca que reúne as atividades de extensão do ProfSocio, incluindo a realização de eventos, cursos de curta duração e as atividades do PIBIC/EM. Atualmente, o SocioLab conta com o apoio de alunos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e do ProfSocio em regime de colaboração. O Sociolab Fundaj conta também com a parceria do Laboratório Multiusuários em Ciências Humanas e suas Tecnologias (multiHlab), outro projeto realizado pelo ProfSocio/Fundaj com financiamento da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (Facepe) na concessão de bolsas de apoio técnico.

Entre os projetos ativos no Sociolab Fundaj destaca-se o Programa de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC/EM CNPq/Fundaj), financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que concede seis bolsas para alunos de ensino médio. O programa configura-se como uma proposta pedagógica para a abordagem de temas do campo das Ciências Sociais na educação básica, atentando-se, sobretudo, para as inovações no meio acadêmico e tecnológico, aproximando pesquisadores, pós-graduação, professores e alunos da educação básica em projetos capazes de explorar e desenvolver o letramento sociológico. É voltado para o desenvolvimento do pensamento científico e a iniciação à pesquisa de alunos do ensino médio, com diretrizes e orientações estabelecidas em regimento interno próprio, aprovado pelo Conselho Diretor da Fundaj em 01 de abril de 2016.

A primeira edição do PIBIC/EM Fundaj iniciou-se em janeiro de 2017, intitulado Caravana da Sociologia, abordando o tema da Desigualdade Social. O projeto foi desenvolvido com alunos de duas escolas, a Escola Estadual Major Lélío – Camaragibe/PE, e a Escola de Referência em Ensino Médio Santa Paula Frassinetti – Recife/PE. A segunda edição do projeto aconteceu de agosto de 2018 a julho de 2019, com a participação de alunos da Escola de Referência Professor Cândido Duarte (EREM Prof. Cândido Duarte). Por se tratar de ano eleitoral, o tema abordado foi Juventude e Participação Política. A escolha da escola parceira neste segundo projeto justifica-se por ter sido cenário do Movimento de Ocupação das Escolas Públicas que ocorreram em 2016, sendo uma das primeiras escolas a ser ocupada pelos alunos em Recife e a última a ser desocupada. A terceira edição do projeto PIBIC/EM manteve a

parceria com a EREM Prof. Cândido Duarte, abordando o tema Juventude e Diversidade, com atividades realizadas entre agosto de 2019 e julho de 2020. Enfim, a quarta edição teve início em setembro de 2020 com o tema “Desigualdades sociais e o ensino durante a pandemia de Covid-19”, mais uma vez com a participação de seis alunos bolsistas oriundos da EREM Prof. Cândido Duarte. Destarte, este trabalho centra-se na segunda edição do projeto, aqui referido por PIBIC/EM: Juventude e Participação Política.

A EREM Prof^o Cândido Duarte fica localizada no bairro de Apipucos, próxima a Fundaj. As instituições mantêm uma relação de parceria em vários projetos. De certo, a base dos projetos PIBIC/EM tem sido o trabalho colaborativo, sobretudo, na relação estabelecida entre Fundaj e escola. Como escola de tempo integral, é necessário que a gestão adicione em sua grade um horário em que os alunos selecionados para o projeto possam dedicar-se aos encontros com os orientadores, enquanto os colegas desenvolvem outras atividades na escola. Dessa forma, não se estabelece um acordo somente com a gestão da escola, esta interação se estende aos docentes, criando uma rede de colaboradores.

A equipe do projeto Juventude e Participação Política foi formada por cinco pesquisadores (servidores Fundaj e professores ProfSocio), selecionados por edital interno específico (Anexo 1), os quais no decorrer deste trabalho serão nomeados como orientadores. A relação entre os orientadores é horizontal, em formato de trabalho colaborativo, compartilhamento de ideias, atividades e informações, com todos trabalhando para alcançar os mesmos objetivos. Existe a função/cargo de coordenador, este, por sua vez, tem algumas atribuições de organização de reuniões, de atividades e planejamento.

Os seis bolsistas PIBIC/EM Fundaj foram selecionados entre os alunos do 2º ano do Ensino Médio da escola parceira do projeto através de edital (Anexo 1), o qual prevê como critérios de seleção prova escrita e avaliação do histórico escolar.

Portanto, participaram deste projeto: i) cinco orientadores/professores, servidores da Fundaj; ii) seis bolsistas de iniciação científica do ensino médio; iii) cinco colaboradores, entre estagiários e bolsistas na Fundaj, sendo dois alunos do curso de bacharelado em Ciências Sociais da UFRPE, dois alunos do curso de Ciências Sociais (bacharelado da UFPE) e eu como discente do Profsocio, totalizando uma equipe com 16 participantes.

b) Técnicas utilizadas na coleta, sistematização e organização dos dados

Para a primeira etapa da pesquisa, que corresponde a coleta de dados, utilizou-se a técnica de observação participante, realizada durante o período completo de implementação do projeto entre agosto de 2018 e julho de 2019. Essa técnica possibilita ao investigador participar, sumariamente, como membro da comunidade pesquisada. Inclui, dentre outros objetivos, estabelecer confiança com os participantes do projeto, ser influenciada pelas características dos elementos do grupo e, simultaneamente, conscientizá-los da importância da investigação (SILVEIRA, 2009).

A técnica de observação participante ocorre pelo contato direto do pesquisador com o fenômeno observado. Obtém informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. A observação participante permite captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas. Os fenômenos são observados diretamente na própria realidade. A observação participante apreende o que há de mais imponderável e evasivo na vida real. (SILVEIRA, 2009, p. 75)

Foi um processo longo e importante para a minha interação com todos os participantes do projeto. Processo no qual não tive dificuldades, haja vista que eu já tinha relação proximal com os orientadores. Os dois primeiros contatos com os bolsistas, de apresentação e conversa informal, foram utilizados para interagir usando uma linguagem geracional mais próxima da deles, necessária para que os estudantes me percebessem em uma posição sem hierarquia, visto a minha posição de observadora participante.

A saber, essa etapa do projeto consiste em ver, ouvir e analisar os fatos, os fenômenos de investigação, sistematizando e organizando as informações obtidas. Teve duração de 12 meses, com encontros semanais, tendo sido reservado pela escola o horário às terças-feiras, das 15h às 16h40. Quando necessário, participei das reuniões extraordinárias para planejamento das atividades desenvolvidas no projeto apenas com a equipe de orientação.

A segunda etapa da pesquisa consistiu no registro das ações desenvolvidas no projeto PIBIC/EM (2018/2019) e foi realizada desde agosto de 2018. Esta etapa é detalhadamente descrita em formato de portfólio digital, construído através da plataforma Wix (blog), alimentado semanalmente por mim e outros integrantes do multiHlab, laboratório parceiro do

projeto. O blog foi utilizado como instrumento para registro, sistematização e divulgação das atividades desenvolvidas no projeto e está disponível no endereço <https://sociolabfundaj.wixsite.com/meusite>. Essa etapa teve por objetivo a divulgação das ações propostas no Sociolab Fundaj, a cada nova edição das atividades de extensão, para compartilhar com professores que atuam com a disciplina de Sociologia. O blog é uma construção coletiva, nasce da necessidade de sistematizar e divulgar os dados coletados durante a observação participante.

c) Estudo bibliográfico

A terceira etapa da pesquisa consiste no levantamento e estudo bibliográfico. É um trabalho processual e começou a ser realizado em junho de 2018. Com o estudo bibliográfico buscou-se elementos de apoio para validar os pressupostos teóricos e metodológicos da prática pedagógica adotada pelo Projeto PIBIC/EM Fundaj, a qual corresponde ao *uso da metodologia de pesquisa científica das Ciências Sociais para desenvolver o letramento sociológico*. Lembramos que, de caráter exploratório e descritivo, esta pesquisa procurou compreender e analisar os sentidos pedagógicos dado ao ensino de Sociologia, que proposto pelo PIBIC/EM, incide na prática pedagógica, e sobretudo, justifica a manutenção da Sociologia no ensino médio.

Os métodos e técnicas utilizados validam o caminho percorrido para a análise dos dados coletados de modo que todos os processos e etapas (observação participante, sistematização e organização, estudo bibliográfico) apresentam os elementos para alcance dos resultados.

Discutimos no capítulo 1 os caminhos da sociologia na escola nos marcos das políticas educacionais em sua trajetória histórica desde seu primeiro registro com pretensões a fazer parte do currículo da educação básica em 1891, até os dias atuais. Apresentando os momentos de intermitência da disciplina no currículo, pautados nas reformas políticas e educacionais ocorridas neste percurso, nos sentidos pedagógicos dados a sociologia nos diferentes tempos, e nas concepções pedagógicas substanciadas nas concepções de currículo.

No segundo capítulo, “A pesquisa como princípio pedagógico”, explora-se a fundamentação teórica que permite analisar o objeto de estudo. O capítulo inicia apresentando

uma breve contextualização acerca das mudanças da educação e da necessidade de novas metodologias para o ensino. Em seguida, aborda-se os temas de investigação científica, dialogando com autores que exploram a pesquisa como recurso pedagógico para o ensino de sociologia. Finaliza-se o capítulo com a apresentação das novas configurações curriculares para o ensino médio exigidas pela BNCC e os Itinerários Formativos de modo a compreender como a pesquisa e a iniciação científica estão sendo abordadas nos documentos.

No terceiro capítulo, “Estudo de caso: PIBIC/EM - Projeto Juventude e Participação política”, apresentam-se a descrição e análise do objeto estudado, buscando refletir sobre a prática pedagógica como possibilidade de aplicação da investigação científica no ensino de sociologia na educação básica. Finalizando com a análise das entrevistas realizadas com os bolsistas a qual busca-se dimensionar a contribuição do projeto para o desenvolvimento do letramento sociológico, bem como para a avaliação do projeto.

1 – CAMINHOS DA SOCIOLOGIA NA ESCOLA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, SENTIDOS PEDAGÓGICOS E CONCEPÇÕES CURRICULARES

Neste capítulo percorremos os caminhos da sociologia escolar em sua trajetória histórica desde seu primeiro registro com pretensões a fazer parte do currículo da educação básica em 1891, até os dias atuais. Apresentando os momentos intermitência da disciplina no currículo, pautados nas reformas políticas e educacionais ocorridas neste percurso, nos sentidos pedagógicos dados a sociologia nos diferentes tempos, e nas concepções pedagógicas substanciadas nas concepções de currículo.

1.1 Os caminhos tortuosos da Sociologia na Educação Básica

A história da Sociologia escolar é marcada pela intermitência. Desde o seu primeiro registro com pretensão de fazer parte do currículo secundário em 1882 até os dias atuais, a disciplina Sociologia percorre caminhos tortuosos no sistema educacional e político do Brasil. As idas e vindas da disciplina de referência estão relacionadas com as reformas educacionais, pois a cada momento que se definem os objetivos para a educação, alterna-se, também, a permanência ou não da Sociologia no currículo.

Em 1891, o Ministro da Instrução da República Benjamin Constant protagonizou a reforma do ensino que apresentava a inclusão da sociologia nos cursos preparatórios (6º e 7º anos do ensino secundário). O projeto “visava romper com o ensino tradicional”, para a época considerada uma “disciplina importante para formação intelectual dos alunos e para a reorganização moral e política da nação”. Denominada de Sociologia e Moral, a disciplina não chegou a ser implantada, pois devido a mudanças no cenário político, em 1892, a disciplina foi retirada do currículo (MEUCCI, 2011).

Os “anos dourados” da sociologia², compreendido entre 1925 e 1942, foi período de consideráveis mudanças socioeconômicas no país e da organização de estruturas de um Estado-Nação que incorporou diversos aparelhos regulatórios, inclusive na área educacional. Nesse período, a sociologia apareceu no currículo da sexta série ginasial do Colégio Pedro II, e em

² Meksenas, 1995 apud Silva, 2010.

equiparação as reformas da época, a disciplina também foi incluída nas principais escolas secundárias de todo o país (MEUCCI, 2011).

Com a Reforma do Ensino Secundário, denominada de Reforma Francisco Campos (1931), a sociologia ingressou no quadro geral de matérias para os cursos complementares, dedicados ao preparo dos alunos para as provas de seleção para entrada nas faculdades e universidades. Passou a fazer parte dos cursos das Escolas Normais, dedicados à preparação de professores para escolas primárias (MEUCCI, 2011).

Em 1942, a Reforma Capanema retira a obrigatoriedade da disciplina dos Cursos Secundários, com exceção do Curso Normal. Todavia, no período de 1942 a 1964, embora excluída do currículo, o debate em torno do ensino de Sociologia tomou grandes proporções. Na ocasião ocorreram mudanças nos campos das Ciências Sociais, Educação e Política.

Nesse período, ocorre o primeiro Congresso Brasileiro de Sociologia³, onde Fernandes “discute as possibilidades e limites da Sociologia no ensino secundário”. No campo científico, a pesquisa e o ensino nas universidades foram ampliados devido à maior incentivo e investimento público (MEUCCI, 2011; SILVA, 2010).

As exigências da sociedade industrial impunham modificações profundas na forma de se encarar a educação na medida em que o país se desenvolvia no mercado capitalista industrial. A educação precisava ser reajustada para cumprir seu papel social e político. Nos marcos das reformas educacionais, em 1961 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases, e no ano seguinte os novos currículos para o ensino médio foram publicados (SILVA, 2010).

Segundo Romanelli (2010), com a nova legislação o currículo torna-se flexível, isto é, os Estados ganharam autonomia relativa para anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação. Na prática, as escolas acabaram compondo seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos de que dispunham. Embora sem recursos e sem ampliação efetiva do currículo, esta lei favoreceu a Sociologia escolar a longo prazo.

A partir da década de 1980, no contexto da redemocratização do país, quando foi significativa a expansão do ensino, é possível identificar o retorno gradativo da Sociologia no

³ Em São Paulo, Florestan Fernandes discute “O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira”, 1955.

currículo das escolas de alguns estados, a exemplo de São Paulo, Pará, Distrito Federal, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Santa Catarina. Conforme Santos (2002), a Resolução nº 6 do Conselho Federal de Educação (CFE), com base na Lei 7044/82, deu abertura para os estados incluírem a disciplina sociologia na parte diversificada do currículo. Assim, algumas escolas, cursinhos pré-vestibular e universidades passaram a incluir a Sociologia nos currículos. Em 1996, a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394, artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, estabelece que: “ao final do ensino médio o educando demonstre domínio dos conhecimentos de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996)⁴.

Embora a nova legislação escolar mencione o domínio dos “conhecimentos de Sociologia” ao final do ensino médio, a interpretação da lei tornou ambígua a sua obrigatoriedade no currículo, o que de fato não ocorreu naquele momento. Todavia, a LDB acabou fomentando nos meios científico e escolar debates em torno dos sentidos pedagógicos da Sociologia. Como nos traz Silva:

Para cada ganho de espaço, outras demandas surgiram, tais como: necessidade de diretrizes e orientações para seleção de conteúdos e métodos de ensino, de materiais didáticos, de professores capacitados, de incremento nas licenciaturas dos cursos de Ciências Sociais, de espaços de formação continuada nas universidades, de elaboradores de questões para as provas de vestibulares, de concursos públicos para professores da disciplina, de professores de Sociologia para as burocracias educacionais, entre tantas outras demandas e desafios que se multiplicaram a partir dessa expansão crescente após 1996 (SILVA, 2010, p. 28)

Ademais, iniciativas locais foram difundindo o ensino de Sociologia pelo território nacional. A título de exemplo, por iniciativa legislativa estadual ou por meio da adoção dos conteúdos de Sociologia em provas de vestibulares.

Para efetivar a regulamentação da LDB em termos de currículo foram elaborados como documentos oficiais as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM). As DCNEM – criadas em 1998, são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); e os

⁴Merece registro a aprovação, pela Câmara, da proposição de emenda do deputado Renildo Calheiros (PCdoB/PE) que tornava sociologia e filosofia disciplinas obrigatórias no ensino médio. Mas o projeto sofreu várias alterações e a versão aprovada no Senado, e sancionada, não mencionava explicitamente tal obrigatoriedade das disciplinas.

PCNEM – 1999, tem por objetivo orientar os educadores por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina. Estes documentos incluíram a Sociologia na área das Ciências Humanas, sendo entendida como interdisciplinar. Os PCNEM, por exemplo, trazem as competências relativas aos conhecimentos de Sociologia como tema transversal.

Tendo em vista a legitimidade da Sociologia compreendida como disciplina e não apenas diluída como tema transversal, em 2001 o projeto de lei apresentado em 1997 pelo Deputado Padre Roque Zimmermann⁵, do Partido dos Trabalhadores, que tornava obrigatório o ensino de Sociologia nas escolas do nível médio, foi aprovado pelo Parlamento. A nova lei alterava, assim, o artigo 36 da LDB. Todavia, contou, na sequência, com veto do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, que seguiu as orientações do Ministério da Educação.

O veto presidencial, todavia, não impediu que as iniciativas de institucionalização da Sociologia escolar seguissem crescendo pelo País. A sociologia seguiu efetivando-se nas escolas, nas universidades, nos cursos de pós-graduação, no mercado do livro didático. Ainda assim, essas experiências padeciam de unidade, de integração e se distribuíram de modo muito desigual no território brasileiro.

Com o Governo Lula, a partir de 2003, nova oportunidade se abria para o retorno do debate sobre a inclusão obrigatória da disciplina Sociologia no ensino básico, notadamente no ensino médio. Marcado por ser uma gestão focada em políticas sociais, no campo educacional esteve voltado para a ampliação de reformas educacionais desde o nível básico até o nível superior, com criação, financiamento e manutenção de programas sociais.

Em 2004, a pedido da Coordenação de Ensino Médio do Ministério da Educação (MEC), compondo o esforço de revisão dos PCNEM, Amaury Moraes, Nelson Tomazi e Elizabeth Guimarães elaboraram as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) para o ensino de Sociologia. Dada sua importância para o posicionamento da sociologia escolar e sua participação na citada equipe do MEC que revisou os PCNEM, Amaury Moraes elaborou, a pedido da Coordenação de Ensino Médio do MEC, parecer que questionava as orientações das DCNEM quanto aos conhecimentos de Sociologia apenas como temas transversais. No ano

⁵A iniciativa do Deputado Padre Roque acolhia a demanda de entidades, acadêmicos e de profissionais da sociologia e filosofia.

seguinte, o parecer foi aprovado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), quando então abre-se espaço para o retorno da Sociologia (e da Filosofia) como disciplina curricular obrigatória. No mesmo ano foram publicadas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de Sociologia (OCNEM-Sociologia), com aperfeiçoamento do texto anterior. Foi, também, a partir dessas alterações que em 2008, a Lei 11.684 que altera o artigo nº 36 da LDB foi aprovada e passa a tornar a Sociologia uma disciplina obrigatória no currículo do ensino médio (SILVA, 2010).

Ao mesmo tempo que a Sociologia lutava para consolidar seu espaço no currículo da educação básica, pesquisadores da área abriam caminho para um novo e amplo campo de investigação. Este debate está voltado para os sentidos pedagógicos da Sociologia enquanto disciplina escolar. A pouca referência e tradição pedagógica sistematizada nos provoca problematizações e reflexões sobre as teorias didáticas e práticas pedagógicas em torno das questões: “o que ensinar em Sociologia?”, “Quais os conteúdos?”, “Como ensinar?”, “Como adequar as teorias complexas das Ciências Sociais para o ensino médio?”

Nesse sentido, segundo Silva (1998), a pesquisa nesta área foi obstaculizada, comprometendo a formação de professores, o desenvolvimento de metodologias, de textos e recursos didáticos. Caminho distinto, por exemplo, seguiu os campos do ensino de história e geografia, disciplinas que acumulam muitos anos de experiência no ensino básico. Nos últimos vinte anos, não obstante, notou-se um esforço expressivo para superar esse atraso da Sociologia, conforme será visto no próximo item.

1.2. Os sentidos pedagógicos do ensino de Sociologia na escola

Segundo Silva (2010) a Sociologia só faz sentido se for delimitada dentro de um projeto maior de educação, de formação de adolescentes, dos jovens e dos adultos. Este é um debate sistematizado no campo do currículo. Haja vista que o currículo define a identidade a ser dada ao ensino médio, trata-se, pois, de definir que tipo de “sociedade, de homem, educação e escola” queremos, para, a partir dessas concepções compreender o papel da Sociologia na educação básica.

Tomaz Tadeu da Silva (2015) em seu livro “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo”, traz os sentidos compreendidos para este documento.

O currículo é lugar, espaço e território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. Currículo é documento de identidade (SILVA, 2015).

O currículo como documento de identidade compreende as concepções pedagógicas da educação, sobretudo, da escola. Nas reformas educacionais descritas no período de intermitência da Sociologia é possível identificar diferentes papéis atribuídos ao ensino médio: “formar para o mundo do trabalho”, “formar para o exercício da cidadania”, “preparar para a vida”. Segundo Silva (2015), cada um desses objetivos corresponde a um tipo de conhecimento, um tipo de currículo.

Segundo Silva (2015) a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. O currículo define/indica qual o conhecimento ou saber é considerado válido ou essencial para merecer ser considerado parte dele. Um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão seguir aquele currículo a partir de aspectos ligados ao tipo de sociedade considerada ideal. Evidenciando uma forma substancial de poder, o currículo busca responder “Qual é o tipo de ser humano desejável para determinado tipo de sociedade?”. Na ação educativa está presente, implícita ou explicitamente, de forma articulada ou não, um referencial teórico e diferentes linhas de pensamento que compreende conceitos de homem, sociedade, cultura, mundo, conhecimento, educação, ensino, escola, papel do professor, aluno, metodologia (MIZUKAMI, 1986).

A intermitência produziu efeitos negativos na construção do conhecimento sobre a Sociologia escolar, contando com uma descontinuidade da produção científica acerca dos seus sentidos pedagógicos. Como reflexo da intermitência, houve descompasso na produção de estudos e reflexões sobre quais conhecimentos devem ser ensinados para alunos do ensino médio, prejudicando inclusive as atividades de formação inicial do professor nas licenciaturas de Ciências Sociais. É uma provocação trazida por Silva que diz:

No conjunto do descaso dos estudos diante da necessidade de elaboração de explicações articulando os dois eixos, Ensino Superior e Ensino Médio, ajuda a evidenciar o quanto existem divisões claras entre os problemas do ensino e da pesquisa e, portanto, da formação para a pesquisa e para o ensino (SILVA, 2010, p. 26).

Existe, portanto, a dicotomia entre ciência e disciplina escolar, conhecimento acadêmico e conhecimento escolar. A complexidade do conhecimento acadêmico e o rigor científico próprio da graduação é uma limitação para o professor de Sociologia da educação básica. O fato é que o espaço pedagógico precisa de professores que não reproduzam o discurso acadêmico, mas tragam uma linguagem sociológica voltada para o ambiente escolar, capaz de transpor didaticamente as narrativas sociológicas sobre o mundo social, permitindo que os estudantes da educação básica consigam a partir da sua realidade social concreta compreender, a partir das ferramentas científicas da Sociologia, a realidade social na qual estão inseridos (CIGALES; FRANKE; DALLMANN, 2019)

Silva (2009) analisa as concepções e condições objetivas específicas que orientam as escolhas metodológicas para o ensino de sociologia. A autora sugere que os pressupostos teórico-metodológicos que orientam a seleção dos conteúdos e a criação dos métodos de ensino para a disciplina devem ser buscados no acúmulo de conhecimentos já construídos pela ciência e nas necessidades contemporâneas da juventude, da escola, do ensino médio e dos fenômenos sociais mais amplos. Este conhecimento pode ser trabalhado junto aos estudantes a partir do desenvolvimento de um tipo específico de raciocínio, não ensinado em nenhuma outra disciplina, formando, assim, uma nova postura cognitiva no indivíduo (SARANDY, 2001).

O sociólogo norte-americano Charles Wright Mills, no livro *A Imaginação Sociológica*, afirma que a Sociologia permitiria a compreensão sobre a nossa existência diante da sociedade da qual fazemos parte (MILLS, 1975)⁶. Este texto influenciou gerações de pesquisadores, sendo utilizado como referência nos estudos, experiências e pesquisas relacionados aos aspectos metodológicos do ensino de Sociologia (SILVA, 2009, 2010, 2013; BODART & LIMA, 2019; GIDDENS, 2001; OLIVEIRA & COSTA (2013). Para Mills, a imaginação sociológica nos ajuda a refletir acerca de questões individuais da experiência diária do indivíduo,

⁶O livro foi publicado em 1959. Utilizou-se a edição em português publicada em 1975.

frequentemente popularizadas como naturais e triviais, mas que, quando tratadas com rigor científico, exige um olhar mais amplo com objetivo de compreender o cenário histórico e social.

Chegamos a saber que todo indivíduo vive, de uma geração até a seguinte, numa determinada sociedade; que vive uma biografia e que vive dentro de uma sequência histórica. E pelo fato de viver, contribui, por menos que seja, para o condicionamento dessa sociedade e para o curso de sua história, ao mesmo tempo em que é condicionado pela sociedade e pelo seu processo histórico. A imaginação sociológica nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade. Essa é sua tarefa e sua promessa. A marca do analista social clássico é o reconhecimento delas [...] (MILLS, 1975, p. 11-12).

Há uma tendência recorrente em se explicar as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política com argumentos naturalizadores. Sem considerar e dimensionar aspectos ligados a história e a biografia e as relações entre ambas dentro da sociedade. Mas, conforme as OCNEM-Sociologia “só é possível tomar certos fenômenos como objeto da Sociologia na medida em que sejam submetidos a um processo de estranhamento, que sejam colocados em questão, problematizados” (BRASIL, 2006, p. 107).

Giddens (2001) define a Sociologia como estudo da vida social, dos grupos e da sociedade, para qual seu objeto de estudo é nosso próprio comportamento como seres sociais. Considera-se como fundamental para a abordagem sociológica entender as maneiras sutis, porém complexas e profundas, em que nossas vidas individuais refletem o contexto de nossa experiência social. Dada a especificidade da Sociologia, que é ensinar a pensar sociologicamente, olhando de forma mais ampla os fenômenos sociais, significa cultivar a imaginação.

A Imaginação Sociológica nos permite ver que muitos eventos que parecem dizer respeito somente ao indivíduo, na verdade, refletem questões mais amplas. O desemprego, por exemplo, vai bem além de uma questão geradora de aflição pessoal, se considerarmos que milhões de pessoas numa sociedade estão na mesma situação. É um assunto público, expressando amplas tendências sociais.

Quando, numa cidade de cem mil habitantes, somente um homem está desempregado, isso é seu problema pessoal, e para sua solução examinamos adequadamente o caráter do homem, suas habilidades e suas oportunidades imediatas. Mas quando numa nação de 50 milhões de empregados, 15 milhões de homens não encontram trabalho, isso é uma questão pública, e não podemos esperar sua solução dentro da escala de oportunidades abertas às pessoas individualmente. A estrutura mesma das oportunidades entrou em colapso. Tanto a formulação exata do problema como a gama de soluções possíveis exigem que consideremos as instituições econômicas e políticas da sociedade e não apenas a situação pessoal e o caráter de um punhado de indivíduos (MILLS, 1975, p. 15).

Imaginação sociológica é sobre o olhar, a percepção de mundo, a reflexão a partir de pontos de vista diferentes do particular, do individual, “(...) acima de tudo, exige de nós que pensemos fora das rotinas familiares de nossas vidas cotidianas, a fim de que as observemos de modo renovado” (GIDDENS, 2001, p. 24).

A ideia de “imaginação sociológica” como exercício é uma postura intelectual exercida para a liberdade e libertação. “Trata-se do exercício de estranhamento dos fenômenos sociais partindo dos problemas encontrados dentro da sociedade. Não pode ser apenas um processo rotineiro de adquirir conhecimento”. Para desenvolver a imaginação sociológica é necessário “(...) se libertar da imediatidade das ansiedades pessoais”, isto é, se afastar das limitações das experiências pessoais, “(...) assumindo uma visão mais ampla sobre por que somos, como agimos e por que agimos como agimos” e apresentando as coisas num contexto mais amplo (GIDDENS, 2001, p. 24).

Considerando que um possível sentido pedagógico para a Sociologia escolar seria desenvolver nos estudantes uma nova postura cognitiva perante os fenômenos sociais, temos a possibilidade de estimular processos de estranhamento e desnaturalização como princípios para o desenvolvimento de uma imaginação sociológica. Essa discussão apareceu nas propostas curriculares brasileiras da década de 1990. Como vimos, o currículo é um documento de disputa política, pois condensa um amplo debate em que distintos grupos de poder, projetos políticos e de educação se confrontam. As reformulações e recontextualizações pedagógicas se apresentam como um campo de lutas e disputas em torno de projetos de sociedade⁷. A reestruturação

⁷Reforçando estas afirmações, em 2003, inicia-se uma nova equipe no MEC e nas secretárias de ensino médio e ensino profissionalizante com o governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006). (SILVA, 2010, pág. 42). Essa

curricular é um processo que já estava em curso na década de 1980, acompanhando as mudanças no cenário político e de adequação à redemocratização do Brasil. Diante deste cenário em que se caracterizava o sistema educacional na década de 1990, com a nova LDB em 1996, e a criação das diretrizes em 1998, as escolas estruturam seus currículos organizados por áreas, dissociando as disciplinas. Em 1999, com a criação dos PCNEMs, reforça-se a concepção de currículo por competências dividido por áreas de conhecimentos, incluindo os conhecimentos relativos à Sociologia, Ciência Política e Antropologia, adensando o discurso de que a Sociologia não estaria presente no currículo como uma disciplina obrigatória.

A partir do processo de reformulação curricular, Amaury Moraes, Nelson Tomazi e Elisabeth Guimarães, na qualidade de consultores do MEC, elaboram as Orientações Curriculares do Ensino Médio, conforme indicado anteriormente, apresentando novas concepções sobre o papel da Sociologia⁸.

Tanto os PCN como as OCN são documentos elaborados no campo da recontextualização oficial (Estado), mas em contextos e por agentes/intelectuais distintos (campo da contextualização). Representam diferentes grupos de poder, projetos políticos, origens nos campos da contextualização, conteúdos, categorias, visões de sociedade, escola, ensino e sociologia (CASÃO; QUINTEIRO, 2007, p. 225).

A descontinuidade entre a PCNEM e a OCNEM, dada a produção de distintas leituras sobre o papel da Sociologia, suscitou críticas pertinentes a participação dos agentes da comunidade científica e o diálogo com os agentes pedagógicos. Segundo Casão e Quinteiro (2007), enquanto os agentes responsáveis pela realização dos PCNEM, na grande maioria, não têm formação específica em Ciências Sociais, os consultores e leitores críticos das OCNEM, além de serem professores e pesquisadores da área, são comprometidos com esta batalha da obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio.

nova equipe tinha formação e origem, em parte, diversa e era mais aberta à participação de segmentos organizados da sociedade na definição das políticas de educação.

⁸ Em termos de recontextualização dos documentos oficiais em adequação a flexibilização do sistema de ensino houve a promulgação da nova LDB (1996), DCNEM (1998), PCNEM (1999), OCNEM (2004), OCNEM - Sociologia (2006), Lei 11.684 (2008) e Resolução CNE nº 1, de 15 de maio de 2009.

Segundo a análise de Oliveira (2013), o principal problema presente na discussão dos PCNEM e das OCNEM diz respeito a forma como a Sociologia é apresentada. De um lado, os parâmetros apresentam um discurso vago, teoricamente frágil, sem deixar claro o que seria esta postura crítica e reflexiva. As OCNEM, por outro lado, assumem uma postura mais afirmativa e um posicionamento mais objetivo no que concerne à finalidade da Sociologia na educação básica.

As OCNEM-Sociologia trazem uma proposta pedagógica aberta, não devendo ser considerada como único recurso pedagógico para orientar o trabalho do professor de Sociologia. É apresentada,

Como mais um passo num processo que, se espera, seja de consolidação definitiva da presença da disciplina no currículo do ensino médio [...]. Assim, o que se oferece é um ponto de partida, antes de tudo uma avaliação das vantagens e desvantagens de um ou outro recorte programático, e sugestões metodológicas de ensino, além de breve discussão acerca de recursos didáticos. Tudo isso deve ser entendido como uma tentativa de superar propostas rígidas e sempre falhas, mas também propostas abertas em excesso, que se mostram inócuas por não conseguirem apresentar sequer uma orientação mínima para os professores, muitos em início de carreira e, portanto, sem experiência em que estribem suas escolhas; outros que, apesar da experiência, querem superar a tendência à rotinização ou ao modismo, duas graves doenças das práticas escolares (BRASIL, 2006, p. 131).

Efeito do quadro de intermitência da Sociologia, um dos grandes desafios no ensino escolar de sociologia tem sido a transposição de conteúdos e práticas de ensino do nível superior para o nível médio, adequando em termos de linguagem, objetivos, temas e reconstrução da história das Ciências Sociais para a fase de aprendizagem dos jovens, levando em consideração o público-alvo. Em resposta a esse problema, as OCNEM-Sociologia buscam, em sua proposta, apresentar instruções teóricas e metodológicas que traduzam a valorização e concepção do papel da Sociologia para a construção do pensamento sociológico (BRASIL, 2006).

Na perspectiva de Giddens (2001), como explicitado no item anterior, pensar sociologicamente é cultivar a imaginação sociológica através da ampliação do olhar para fenômenos sociais. O que só é possível, segundo as OCNEMs, na medida em que haja o processo de estranhamento e desnaturalização desses fenômenos. Moraes e Guimarães (2010), em leitura complementar das OCNEM-Sociologia, levantam questões e possibilidades em torno

do ensino da disciplina. Nesse sentido, refletem sobre o estranhamento e desnaturalização como fundamentos metodológicos evidenciado nas OCNEM de Sociologia.

Estranhamento é espanto, relutância, resistência. Estranhamento é uma sensação de incômodo, mas agradável incômodo – vontade de saber mais e entender tudo –, sendo, pois, uma forma superior de duvidar. Ferramenta essencial do ceticismo. Problematicar um fenômeno social é fazer perguntas com o objetivo de conhecê-lo: “– Por que isso ocorre?” “– Sempre foi assim?” “– É algo que só existe agora?” Por exemplo: quando hoje estamos frente à questão da violência, devemos perguntar: “– Houve violência em todas as sociedades? Como era a violência na Antiguidade? Em outros países, há a violência que vemos no nosso cotidiano? Há um só tipo de violência? Quais as razões para tais e quais tipos de violência?” (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 46)

Sobre o conceito de desnaturalização Moraes e Guimarães exemplificam:

É muito comum no nosso cotidiano ouvirmos a expressão: “– Isso é natural”. Esta expressão nos remete à ideia de algo que sempre foi, é ou será da mesma forma, imutável no tempo e no espaço. Em consequência, é por isso que também ouvimos expressões como: “– É natural que exista a desigualdade social, pois afinal está na Bíblia e os pobres sempre existirão” (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 46)

Os autores evidenciam que o papel da Sociologia é de realizar a desnaturalização como via didático-metodológica para explicar as relações e fenômenos sociais compreendidos e explicados pelas Ciências Sociais. Realizar o estranhamento para analisar e problematizar o fenômeno social; estranhar e problematizar acontecimentos que dentro do senso comum não são explicados, constituído como um fenômeno natural condicionado à experiência humana, mas que o campo da Sociologia estuda e apresenta como um fenômeno social. Trabalhar no ensino escolar da Sociologia processos de estranhamento e desnaturalização dos fenômenos sociais torna-se uma opção didática adotada por documentos oficiais no Brasil, os quais se configuram como guias para os professores de Sociologia. De modo a identificar agora as escolhas metodológicas para o ensino de Sociologia na escola, faz-se necessário compreender as diferentes concepções de currículo, o que será discutido no próximo tópico.

1.3 Concepções de currículo e escolhas metodológicas para o Ensino de Sociologia na escola

Silva (2009) vai buscar no campo da educação as concepções que determinam as escolhas metodológicas do ensino de Sociologia. A autora indica que as escolhas das

metodologias para o ensino de Sociologia estão condicionadas a organização e estruturação da educação, ou seja, de como a educação está estruturada na prática. Dependem, assim, do modo como a escola está organizada, como o trabalho docente se estrutura, como os docentes estão sendo contratados, como esses docentes compreendem a função da escola, como pensam a infância e a juventude no contexto atual e como estruturam suas aulas. E tais concepções estão estruturadas no currículo.

Ileizi Fiorelli Silva (2009), Maria da Graça Mizukami (1985) e Tomaz Tadeu da Silva (2015) relacionam a prática de pensar e fazer educação - com aspectos ligados ao cotidiano, estruturas sociais, sistema político e educacional – às teorias pedagógicas e de currículo. Visto que pensar a prática pedagógica requer compreender que existe um objetivo final para o ensino, e esta finalidade encontra-se nos discursos e práticas das vertentes pedagógicas e estruturas de currículo, o qual se moldam a partir de suas ideologias.

Pode-se fazer pensar: “qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?”. Sendo mais objetivo, “qual o papel da escola na sociedade?”, “qual o objetivo final da educação em uma sociedade?”, “qual a função do professor?” (SILVA, 2009; SILVA, 2015). De modo recorrente essas indagações podem ser respondidas com ‘frases de efeito’, que embora não esteja evidente, estão estruturadas nas correntes pedagógicas.

Quando atribuímos a escola o objetivo de “formar para o exercício da cidadania”, “preparar para o mercado de trabalho”, “estimular o pensamento crítico”, encontramos, em diferentes aspectos, perspectivas das teorias do currículo, indicando a predominância de determinada corrente pedagógica e esta, por sua vez, molda os discursos e as práticas de ensino. Silva (2015) aponta que a questão central que serve como pano de fundo para qualquer teoria de currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado, considerado importante a partir de descrições sobre o tipo de ser humano que se deseja formar. Inerente a esse processo, cada modelo de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo.

Na perspectiva de Mizukami (1986), há várias formas de conceber o fenômeno educacional, visto que sua característica multidimensional, histórica e humana não é uma realidade acabada que se dá a conhecer de forma única e precisa. Conforme determinada teoria/proposta do processo de ensino-aprendizagem, privilegia-se um ou outro aspecto

educacional. A vertente Construtivista de Jean Piaget⁹, desde a década de 1990, tornou-se referência nas reformas de ensino em vários países, moldando os discursos e práticas pedagógicas. Serviu como base para a pedagogia do “aprender a aprender”, que influenciou em sentido amplo os currículos elaborados após a LDB de 1996, através dos DCNEM e PCNEM. (SAVIANI, 2008; SILVA, 2009)

Em uma leitura local desta concepção, a flexibilização passa a ser a palavra de ordem para os currículos. A noção de competências ganha espaço e, como aponta Silva:

Esse discurso consagrou o individualismo pedagógico, a desqualificação das disciplinas tradicionais e das ciências de referência. Psicologizou o processo de ensino-aprendizagem e valorizou os procedimentos de motivação em detrimento dos procedimentos de ensino de alguma coisa para alguém (SILVA, 2007, p.46).

Essas concepções se moldam ao capitalismo com dominância financeira, que implicou em reestruturação das formas de produção, do trabalho, do consumo e da vida social, fomentados nos currículos e presente nas pedagogias atuais. Sob esse aspecto, Silva (2007, 2009) é contundente em sua crítica aos modelos de currículos baseados na noção de competência visto que exige muito investimento e o raciocínio que predominou e ainda predomina no campo econômico é o de economizar gastos. Sobre este efeito, a autora aponta:

[...] custam caro, pois necessitam de salas com poucos alunos e muitos professores com disponibilidade de tempo para reuniões, trabalhos em grupos e produção de materiais. [...]. No Brasil disseminou-se esse “modelo” em cima de condições objetivas que só foram deterioradas após 1970: formação de professores aligeirada, escolas sem infraestrutura, professores pessimamente remunerados, crise social e econômica agravada que afetou o sentido da escola como garantia de acesso aos empregos (SILVA, 2009, p. 17).

Em um currículo baseado na pedagogia das competências, as disciplinas de maneira geral são desvalorizadas. Valoriza-se sobretudo a ideia de aulas estruturadas em formato de projeto, na qual a metodologia organiza as disciplinas de forma transversal, interdisciplinar.

⁹ Na teoria construtivista de Piaget, o conhecimento é gerado a partir da ação do sujeito quando acomoda os conhecimentos advindos de sua bagagem hereditária e os conteúdos que são assimilados do meio social. Nessa perspectiva, o conhecimento é o produto da interação entre homem e mundo, entre sujeito e objeto. O ser humano tende a aumentar seu controle sobre o meio, colocando-o a seu serviço, gerando, conseqüentemente, modificações no meio e em si próprio.

Afeta negativamente, assim, a consolidação dos sentidos pedagógicos da Sociologia como disciplina.

O conceito de competências foi apropriado pela perspectiva Liberal de ensino, que, ao menos em nível ideológico, garantia o direito da educação para todos.

A ideia é de que todos os sujeitos possuem uma competência para aprender, o aluno deve aprender a aprender, processo que o idealiza como sujeito e não mais como objeto no processo de aprendizagem. Os professores perdem prestígio como socializadores oficiais, e passam a representar o papel de motivadores ou apenas técnicos (CASÃO; QUINTEIRO, 2007, p. 227).

A educação, por sua vez, esvazia-se de sentido. Conforme Silva (2007), nesse contexto do ideário curricular das competências como provedor de uma educação igualitária e democrática, ironicamente a Sociologia não tinha espaço, diluída pelas Diretrizes e nos Parâmetros. Não tem espaço efetivo no currículo, podendo estar na parte diversificada como disciplina escolhida pelas escolas. Isso interfere na formação de professores, uma vez que o espaço de trabalho do professor de Sociologia não está consolidado. Nos currículos em que a Sociologia apareceu dessa forma, o seu ensino foi ministrado predominantemente por professores com formação em outras áreas. É um problema que se configura até os dias atuais.

Essa concepção de educação, na perspectiva pedagógica do aprender a aprender, da forma como ela foi estruturada e efetivada dentro do sistema de ensino através dos currículos, não ajudou a elevar o padrão cognitivo dos estudantes quando olhamos para os resultados do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEBE) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nos anos de 1999, 2000 e 2001 (SILVA, 2007).

Todavia, embora os caminhos tomados dentro do contexto do currículo não contribuíssem efetivamente para a consolidação do ensino de Sociologia na educação básica, vale ressaltar que as mudanças, dentro da conjuntura maior de reestruturação do ensino, principalmente o processo de introdução da Sociologia em nível nacional em todas as séries do Ensino Médio que se deu sobretudo após aprovação das OCNEM de Sociologia, deve-se considerar as transformações das próprias Ciências Sociais quanto às políticas educacionais elaboradas e postas em disputa :

No campo específico do currículo, devemos compreender os avanços apontados em termos institucionais, porém não absolutizá-los mesmo ante à elaboração de um

possível currículo nacional de Sociologia à médio e longo prazo, uma vez que, como já pontuamos, a organização curricular no cotidiano escolar acaba sendo formulada considerando outros saberes docentes, onde o conhecimento (ou desconhecimento) dos documentos oficiais são apenas mais um elemento, muitas vezes com um pequeno impacto (OLIVEIRA, 2013, p. 363).

Silva (2007) defende o currículo científico, o qual está baseado na divisão dos conhecimentos por disciplinas, na valorização do papel do professor como intelectual e o papel da escola como transmissora de uma cultura sofisticada. Essa concepção de educação e de currículo não está somente relacionada ao modelo do currículo tradicional, mas está também relacionada às teorias críticas do currículo.

Inerente ao modelo de currículo científico coloca-se o ideal de que a escola e o currículo proporcionem aos jovens a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social. Que valorize o professor na visão de ativos nas atividades críticas e do questionamento (SILVA, 2015). Para a autora, esse modelo irá superar a educação esvaziada de conteúdos e de sentidos para os jovens.

Vale ressaltar que o currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de fatos e conhecimentos objetivos, mas é um instrumento político de formação cultural e social. Nele são definidos e/ou estabelecidos o modelo de indivíduo, consequentemente, de sociedade que se deseja. Que tipo de sociedade desejamos? Será uma sociedade alienada, reprodutora de discursos? Será uma sociedade competitiva, formada pelos ideais do currículo neoliberal? Ou uma sociedade crítica e questionadora dos arranjos sociais? (SILVA, 2015). O currículo proposto pelas OCNEM, e que tem se tornado tendência de organização curricular, segundo Silva (2007) se aproxima do modelo de currículo científico, todavia, com ressalvas e lentamente. A busca em dar sentidos pedagógicos a sociologia é também um trabalho duplo para alguns pesquisadores desse campo, visto as constantes reformulações curriculares e mudanças políticas, há, também esforços para definir o papel do ensino médio, e porventura compreender o tipo de educação que desejamos (SILVA, 2007). A esse respeito, a autora defende um determinado tipo de educação que “possibilite um aprofundamento dos conhecimentos científicos, oportunizar experiências na dimensão do trabalho, da ciência e da cultura artística”, que enfatize as ciências, as artes e os sentidos da vida.

Penso que poderíamos pensar no *trabalho como princípio educativo*, tendo o trabalho intelectual e artístico como modalidades nos currículos. Assim, os jovens [...] poderiam ter oportunidades de pesquisar, desenvolver atividades científicas, [vivenciando] o ofício de pesquisador; os jovens que tivessem “vocação” para o trabalho nos diferentes ramos, indústria, agricultura, serviços poderiam vivenciar experiências sobre o mundo do trabalho, através de estágios, [...]; os jovens mais ligados às artes, literatura, música, etc, poderiam também ter espaços para vivenciarem essas expressões culturais (SILVA, s/d, pág. 4, grifo do autor).

O percurso histórico das disputas de concepções curriculares no Brasil nos traz agora ao ano de 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação 2014-2024 na forma da Lei nº 13.005/2014 e a retomada das articulações políticas para a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista desde a LDB. Focamos nossa atenção no processo de elaboração da BNCC para a etapa do ensino médio, o qual foi marcado por três versões, e “contou com diferentes atores, desde professores de Universidades, a órgãos e entidades e, ainda, à assessoria internacional” (CORRÊA; MORGADO, 2018, p. 5).

A primeira versão foi disponibilizada em setembro de 2015, na gestão da Presidente da República Dilma Rousseff, com o ministro da Educação Renato Janine Ribeiro. Durante o processo de elaboração participaram professores de sociologia, universitários e da educação básica¹⁰, com abertura de consulta pública em caráter democrático, permitindo ampla discussão com a população. Nessa versão inicial, o documento organiza-se por áreas de conhecimento, assim como no ENEM, mas a sociologia permanece como disciplina obrigatória no formato de currículo seriado. Ao que pese as concepções iniciais para a BNCC,

A ideia era que o texto se tornasse um material de apoio para a elaboração de propostas estaduais, municipais, da rede privada e de cada unidade escolar. Ela poderia inspirar professores e professoras a pensarem em objetivos que se coadunam com as intenções educativas da escola, definidas coletivamente e com a participação da comunidade. (NEIRA, ALVIANO JUNIOR E ALMEIDA, 2016, p. 32)

Após a discussão preliminar sobre a primeira versão, em maio 2016 a segunda versão é disponibilizada. Ainda sob o governo de Dilma Rousseff, já com Aloizio Mercadante como Ministro da Educação. Conforme Neira, Alviano Junior e Almeida, a segunda versão do

¹⁰ Fabiano Farias de Souza (RJ/Consed), Marcos Antonio Silva (MG/Consed), Haydée Glória Cruz Caruso (DF/UnB), Ileizi Luciana Fiorelli Silva (PR/Uel)

documento “descreveu um rol de objetivos de aprendizagem como forma para garantir a todos os estudantes uma série de direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento” (NEIRA; ALVIANO JÚNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 33). O documento foi amplamente debatido, em constante diálogo com a sociedade civil, científica e política.

Em junho de 2016, para debater a segunda versão da BNCC, que tinha sido sistematizada por um grupo de professores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), foram realizados por todo o Brasil seminários com professores, gestores e especialistas abertos à participação pública (CORRÊA; MORGADO, 2018, p. 4).

Ainda conforme os autores, “a última etapa seria marcada pela consolidação do processo de construção democrática com a submissão da versão final da BNCC ao CNE, não fosse a publicação da Medida Provisória (MP) n.º 746, de 22 de setembro de 2016” (NEIRA; ALVIANO JÚNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 37). Nos marcos das mudanças políticas, em 2016 Rousseff, após enfrentar um processo de impeachment, em agosto teve seu mandato de presidente cassado. Seu vice Michel Temer assume o cargo, e José Mendonça Bezerra Filho, deputado federal por Pernambuco, torna-se Ministro da Educação. Imediatamente a publicação da MP dá-se novos caminhos a BNCC. A partir das mudanças legislativas da educação, a Base passa por novos processos de elaboração, contemplando, sobretudo, mudanças em seus princípios teórico-políticos.

Em 2017, já sob a gestão de Mendonça Filho, o qual atende a novas vozes e interesses políticos, a terceira versão é apresentada como resultado das discussões e colaborações, sobretudo de agentes do setor privado. Nesta versão o documento diverge substancialmente das versões anteriores. Conforme Ferreti e Silva (2017), nos novos direcionamentos “existem relações senão de identidade, de estreita aproximação entre o propósito educacional que orienta a BNCC e o que serve de base teórica, política e ideológica à MP n.º 746”. Nesta concepção, o currículo fundamenta-se no princípio educativo do trabalho.

Nessa fase, nota-se uma mudança abrupta no processo democrático e colaborativo antes assumido pelo MEC. Sob vários aspectos, a terceira versão foi duramente criticada por redirecionar os objetivos do ensino médio, na medida que esta etapa da educação básica retorna as concepções de currículo com base em definição de competências articuladas nas propostas das DCNEM e PCNEM da década de 1990 (FERRETI e SILVA, 2017). Ademais, segundo nota

da ABECS (2018), faltou transparência na elaboração final da Base. Vale ressaltar que parte dos integrantes que iniciaram esse processo de elaboração não fizeram parte do processo final do documento. A versão final da BNCC para a etapa do Ensino Médio, aprovada em dezembro de 2018, conforme Corrêa et al reforça, e pode-se dizer, resgata princípios dos anos 1990, um modelo de currículo

Baseado em objetivos de aprendizagem e organizado para o desenvolvimento de competências, definidor de metas mensuráveis, formas de controle e de performance, corporizando uma racionalidade técnica em que a regulação por parte do Estado se concretiza pela realização de avaliações em larga escala (CORRÊA et al, 2018, p. 9)

Sob esses aspectos, em paralelo a elaboração e discussão da terceira versão da Base, foi aprovada a Lei nº 13.415 de 2017, conhecida como a Reforma do Ensino Médio. Provocando alterações na LDB, estabelece mudanças nessa etapa de ensino, entre as quais destacam-se: ampliação da carga horária, definição de novo currículo focado no desenvolvimento de competências, mais flexível, mas que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹¹.

A BNCC é um documento normativo que regulamenta os direitos e os objetivos de aprendizagem para os currículos da educação básica, abrangendo o sistema público e privado, com objetivo de garantir o direito à aprendizagem plena de determinados conteúdos a todos os estudantes. Nesse sentido, os currículos do novo ensino médio deverão ser compostos por dois blocos articulados e indissociáveis: a formação geral básica referenciada na base e os denominados “Itinerários Formativos”.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; IV – ciências humanas; e V – formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017)

Como já observamos, historicamente as reformas educacionais colocam em risco a manutenção no currículo da disciplina Sociologia. De obrigatória pode ser excluída ou pode assumir o caráter de conteúdo transversal. Voltamos aos anos 1990, com a ideia dos conteúdos

¹¹ O tempo escolar deverá ser ampliado para 1.000 horas anuais, totalizando 3.000 horas nos três anos do Ensino Médio. Destas, 1.800 horas serão dedicadas ao currículo base e 1.200 horas aos Itinerários Formativos

transversais¹², como fica evidente no documento final da BNCC do ensino médio aprovada em 2018. Assim, a oferta dos conteúdos de Sociologia passa a depender da possibilidade e interesse do sistema de ensino em dispor de recursos materiais, estruturais, orçamentários e humanos para contemplar os objetivos estabelecidos pela Base.

O texto da Lei da Reforma do Ensino Médio inclui a obrigatoriedade dos estudos e práticas da Sociologia na escola, redação que gerou discussões no meio científico, político e escolar em torno dos novos caminhos, lugares e estratégias para a permanência da Sociologia no currículo. Ela divide o tempo escolar entre a formação geral básica e os itinerários formativos, trabalhando para o desenvolvimento de Competências e Habilidades. Aprofundaremos a discussão sobre as concepções curriculares trazidas pela Base Nacional Comum Curricular e os Itinerários Formativos no Capítulo 2.

O capítulo 1 mostrou como a intermitência “atrasou” o debate sobre a sociologia escolar (a transposição de conteúdo, adequação da linguagem, objetivos etc.) que de fato só foi enfrentado a partir dos anos 2000 e pode sofrer descontinuidade no momento presente. Do ponto de vista teórico e metodológico foram muitos os avanços e atualmente os professores de sociologia na escola básica já contam com apoio de vários estudos, documentos norteadores, livros didáticos que o auxiliam na prática em sala de aula. Nesse mesmo caminho, novas metodologias estão sendo desenvolvidas e testadas com estudantes do ensino médio.

No próximo capítulo será apresentada a reflexão sobre a prática da pesquisa como princípio pedagógico para o ensino de sociologia alinhado as atuais perspectivas e modalidade de ensino exigidas nas últimas reestruturações curriculares marcadas pela Reforma do Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Itinerários Formativos aprovadas em 2018.

¹² Questão muito polêmica. A defesa de conteúdos, e não disciplinas, foi intensamente debatida nos anos 1990. De mesma matriz é o debate sobre “competências” e “habilidades”.

2 – PESQUISA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO

Conforme mencionado no primeiro capítulo, a intermitência da disciplina Sociologia no currículo da educação básica, entre outros aspectos, retardou o campo de pesquisa capaz de consolidar seus sentidos pedagógicos. As idas e vindas ocasionaram, sobretudo, a descontinuidade na produção pedagógica e na produção científica em torno dos fenômenos do ensino de Sociologia, produzindo dificuldades ligadas as definições de conteúdos e métodos adequados às práticas de ensino (SILVA, 2010).

A prática pedagógica, com a sistematização do processo de ensino-aprendizagem através do desenvolvimento de técnicas e modos de ensinar, está condicionada a concepção de escola e currículo, e estes, por sua vez, estão fundamentados no campo da educação, nas concepções pedagógicas (SILVA, 2009). A esse respeito, as comunidades científica, acadêmica e educacional, na última década, diante do retorno do ensino de Sociologia no ensino médio em 2008, têm ampliado a produção científica a respeito da prática docente e de seus fundamentos metodológicos capazes de traduzir esta área de ensino.

O advento da globalização e o avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) contribuíram para trazer novos sentidos a concepção de escola. A perspectiva de compreender a sala de aula como local de construção de conhecimento, além de um local de transmissão de conteúdo, mudou, sobretudo, a concepção da função do professor e as formas tradicionais de ensino. Ao passo que a sociedade se modernizava, concomitantemente, as concepções pedagógicas e a escola, assim como a prática pedagógica, passaram a se modernizar a fim de conseguir cumprir seu papel social e político na nova sociedade do conhecimento (STECANELA et al, 2013)

As propostas pedagógicas contemporâneas indicam que educar significa preparar o indivíduo para responder às necessidades pessoais e aos anseios de uma sociedade em constante transformação, aceitando desafios propostos pelo surgimento de novas tecnologias, dialogando com um mundo novo e dinâmico, numa sociedade mais instruída, melhor capacitada, gerando espaços educacionais autônomos, criativos, solidários e participativos, condições fundamentais para se viver nesse novo milênio (OLIVEIRA, 2006, p. 1).

A sociedade mudou, e mudaram também os sentidos dados a escola. A forma como era compreendida a educação também foi mudando, mesmo que a longo prazo, e permanece em constante mudança. O debate sobre as novas concepções pedagógicas se desdobra em novas

formas de conceber o trabalho docente, que passa a articular os conhecimentos acadêmicos, teorias e conceitos à prática pedagógica, materializado nos métodos e técnicas de ensino no processo de construção do conhecimento do aluno.

Com essa perspectiva, Behrens (2006) reflete sobre a necessidade de práticas pedagógicas que respondam a emergência das mudanças na educação e na sociedade, que se proponham de maneira crítica a ultrapassar, mas não prescindir, da reprodução e a repetição de conteúdo. Esse processo, a forma como se configura, é imposta à realidade docente, isto é, não é um espaço de diálogo horizontal. O professor é desafiado a repensar a prática pedagógica e a se tornar também um articulador, mediador e pesquisador crítico e reflexivo, e a adotar outras metodologias de ensino, entre as quais destacamos a pesquisa metodológica.

Recentemente, a pesquisa como proposta didático-pedagógica para fundamentação metodológica para o ensino de sociologia tem ganho repercussão no campo científico, acadêmico e escolar. Com efeito, é possível identificar com mais objetividade a indicação da pesquisa, entre as quais a pesquisa sociológica e a pesquisa científica, no documento de orientação pedagógica OCNEM de Sociologia e nos livros didáticos de sociologia para o ensino médio. Em um contexto mais atual, com a Lei 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio, faz-se referência à metodologia de pesquisa. Segundo o Art. 2º, parágrafo 7º da referida Lei, a integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo temas transversais. Não obstante, os referenciais curriculares para a elaboração dos Itinerários Formativos pelos sistemas de ensino estaduais, ao ressaltarem a importância da investigação científica na escola, podem abrir caminho para projetos diversos. Isto reforça a relevância do nosso objeto de estudo: uma experiência pedagógica com o objetivo de desenvolver o letramento sociológico a partir de um projeto de investigação científica desenvolvida com alunos do ensino médio.

Nesse sentido, na perspectiva de adensar o diálogo sobre a pesquisa como proposta didático-pedagógica, apresentamos neste capítulo uma revisão bibliográfica sobre o uso da pesquisa nas aulas de sociologia.

2.1 A investigação científica nas aulas de sociologia

A pesquisa como proposta didático-pedagógica na sala de aula é um tema que tem ganho repercussão com aspectos ligados a fundamentação metodológica para o ensino de Sociologia. Esse olhar metodológico foi aprofundado nos marcos da reintrodução da Sociologia no currículo da educação básica.

Bernard Lahire (2014), produziu o artigo *“Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de sociologia?”*. Neste trabalho o autor argumenta que o ensino de sociologia, constituiria uma resposta adequada às exigências modernas de formação escolar dos cidadãos nas sociedades democráticas. E reforça a ideia de que o ensino de sociologia na educação básica deve ser pedagogicamente adaptado. Deve-se buscar um campo de “referências e aquisições” comuns, entre essas aquisições a metodologia é um campo a ser explorado.

Para o autor existe um equívoco em tentar responder “para que serve a sociologia”, pois de fato a função da ciência é compreender o mundo social. Não é para que serve, mas o que ela faz. Nesse sentido, ele se propõe a explicar o que faz o interesse e a necessidade histórica do ensino de sociologia na educação desde o primário. Para a adaptação pedagógica da sociologia, o autor sinaliza para o uso das ferramentas e as maneiras de pensar que as ciências sociais constituíram de maneira eficaz há mais de cem anos, e sobre a possibilidade de traduzir os saberes-científicos em saberes escolares. A esse respeito o autor observa:

O objetivo de um ensino precoce da Sociologia não deveria ser essencialmente aquele de difundir um conhecimento de natureza enciclopédica. Não se trata, a meu ver, de ensinar “teorias”, “métodos” ou “autores”, mas de transmitir hábitos intelectuais fundamentalmente ligados a essas disciplinas. Como transmitir tais hábitos intelectuais à escola primária senão pelo estudo de “caso”, de “exemplos” visíveis [...] assim como pela participação ativa dos alunos nas verdadeiras investigações empíricas. (LAHIRE, 2014, p. 55)

Com objetivo pedagógico, ou seja, de atribuir valor didático ao uso da pesquisa como metodologia, o autor apresenta três formas de investigação das ciências sociais: a objetivação etnográfica, a objetivação estatística, e a entrevista sociológica.

O olhar sociológico da pesquisa etnográfica vai desenvolver no aluno a capacidade de descrever e narrar aquilo que é possível observar diretamente quando estamos armados de nossos sentidos e de nossas categorias de percepção do mundo social. É, portanto,

A ocasião de aprender a nomear as coisas, a discriminar as situações, a designar gestos, mímicas ou atitudes. É também a ocasião de mostrar que os comportamentos individuais não se compreendem de maneira isolada, mas sempre “em relação a”, “em reação frente a”, “em interação com”, outros elementos do contexto. Desse ponto de vista, os professores (e os manuais escolares) poderiam se inspirar nas exigências da literatura naturalista que visa compreender o homem e sua psicologia, relacionando-a ao seu meio de pertença (LAHIRE, 2014, p. 56)

Na perspectiva da pesquisa estatística o autor faz referência ao uso de questionários de construção coletiva, a partir de temas escolhidos por eles, de modo a aplicá-los e analisá-los, sistematizando os resultados por meio de contagem simples para aprender o espírito de investigação e adquirir o sentido e o interesse pelas investigações sobre os (relativamente) números elevados.

A terceira forma de investigação científica diz respeito a entrevista sociológica, que segundo o autor, é uma prática dos cientistas sociais que procuram

Compreender e não julgar, que obriga a se colocar no lugar da pessoa entrevistada, que se propõe escutar atentamente o que o interlocutor tem a dizer, e mesmo ajudá-lo a dizer, e não lhe impor suas próprias categorias sociais de julgamento ou de interrompê-lo sem parar, etc. – constitui um verdadeiro exercício de democracia. (LAHIRE, 2014, p. 57)

A rigor, o uso da entrevista nas aulas de sociologia tem o potencial de estimular o aprendizado do aluno no sentido de desenvolver o olhar curioso e atencioso, a escuta paciente e compreensiva, bem como a lançar uma discussão no momento oportuno.

O autor afirma que o ensino de sociologia, utilizando as ferramentas de investigação científica da própria ciência, tornaria possível estimular nos jovens um olhar rigoroso, interrogador e crítico sobre o mundo, contribuindo para entender temas considerados complexos, como: o mercado econômico, estratificação social, desigualdades econômicas, sociais ou culturais. Essa tomada de consciência contribuiria para a desnaturalização do mundo social e para formar cidadãos sujeitos de suas ações.

A dissertação de Lilian Camilo Sousa de Holanda (2015) intitulada “*A pesquisa como ferramenta para o ensino de sociologia no ensino médio*” aborda a pesquisa como ferramenta de ensino para o ensino médio, investigando como ela é compreendida por professores da rede estadual de ensino da cidade de Petrolina-PE, que lecionam em áreas diversas do conhecimento, e questiona se os professores de Sociologia trazem algo de específico em relação a essa prática.

Ressaltamos o trabalho de Holanda (2015) por duas perspectivas, a primeira por tratar a pesquisa como uma ferramenta pedagógica. A segunda perspectiva, por buscar compreender como a pesquisa é trabalhada pelos professores, haja vista que, tanto nas OCNEM (2006) de sociologia quanto nos livros didáticos a pesquisa tem sido referenciada. Por considerar a pesquisa como ferramenta de ensino, a autora a define

Como atitude de investigação, sendo o professor o orientador desse processo, [a qual] deve-se pautar em atitudes de análise, reflexão e busca por perguntas e respostas a problemas, que tanto podem partir de interesses do aluno como de propostas formuladas pelo professor, desde que a aprendizagem alcance o aluno. (HOLANDA, 2015, p.14)

Nesse sentido, o uso da pesquisa como ferramenta deve ser pautada na busca por valorizar o saber que o aluno possui, problematizando questões que façam parte do seu cotidiano. “É também um caminho para que o aluno busque, informe-se, compare, questione, critique, confronte informações para, assim, ser capaz de elaborar argumentos e se apropriar do conhecimento, saindo do senso comum”. (HOLANDA, 2015, p. 14)

A trabalho de Holanda constata que, partindo da compreensão sobre pesquisa e da prática em sala de aula, os professores reconhecem a importância da prática e fazem uso da ferramenta de diferentes modos. Todavia, predomina-se o uso da pesquisa na internet ou em livros visando a coleta de informações para complementação do conteúdo ministrado, sem se preocupar com o exercício do questionamento e a reflexão crítica. Sobre este dado a autora sintetiza que:

A pesquisa como ferramenta de ensino deve propiciar: A compreensão da pesquisa como processo; Atitude de investigação; Valorização dos saberes do aluno; Busca textual em fontes variadas; Capacidade de questionamento; Aprendizagem pautada em observações próprias; Autonomia do aluno; Relação com o cotidiano do aluno. (HOLANDA, 2015, p. 51)

A autora faz referência a possibilidade da pesquisa científica voltada para o ensino médio. "Essa pesquisa não precisa culminar com a escrita de uma monografia, mas deve levar os alunos à vivência dos processos que compõem uma pesquisa", tais como: elaboração de projeto, escolha do tema, problema, metodologia, cronograma de ação, pesquisa científica (quantitativa e qualitativa), resultados, divulgação. Essa prática tem o objetivo pedagógico de

estimular o aluno a desenvolver habilidades de investigação, fazendo uso das metodologias de pesquisa.

Nesse aspecto, como subsídio para pensarmos o uso das ferramentas e recursos das ciências sociais na transposição e adaptação pedagógica da sociologia, Viviane Gonzales Dias e Maria da Conceição Costa (2011), em seu artigo publicado no XV Congresso Brasileiro de Sociologia “*Projeto diagnóstico escolar: ensino e pesquisa na educação básica*”, nos trazem a experiência do uso da pesquisa quantitativa para pensar o cotidiano escolar numa perspectiva empírica.

O projeto diagnóstico escolar foi elaborado pela professora de sociologia a qual apresenta a mediação pedagógica que envolve ensino e pesquisa, utilizando a pesquisa exploratória com nove turmas do 1º ano, em parceria com alunos dos 3º anos, da CIEP 175 - José Lins do Rego, região da Baixada Fluminense – Rio de Janeiro.

Em síntese, o projeto diagnóstico escolar se preocupou em usar a prática da pesquisa exploratória como fortalecimento do olhar/pensar sociológico, visando compreender quais perspectivas têm os alunos que terminam o Ensino Fundamental e ingressam no Ensino Médio, no objetivo de identificar: os motivos para o baixo aproveitamento, quais as perspectivas de futuro dos estudantes pesquisados e quais fatores podem interferir no desempenho escolar.

A professora de sociologia que desenvolveu o projeto seguiu as seguintes etapas da pesquisa: avaliação diagnóstica a respeito do índice de reprovação no colégio, resultando na criação de nove turmas de primeiro ano em 2010, esta avaliação substanciou hipóteses e gerou outras; a partir da sistematização das hipóteses escolheu-se realizar a pesquisa exploratória com o uso do questionário; previamente realizou-se uma pesquisa empírica para levantamento de dados sobre a opinião dos professores a respeito dos questionamentos iniciais (evasão e baixo desempenho); a docente construiu coletivamente e redigiu, com as turmas de terceiro ano, o projeto; a segunda etapa do projeto consistiu no desenvolvimento da pesquisa com a elaboração e aplicação do questionário, sistematização e leitura dos dados, e análise dos dados. Tudo realizado coletivamente, envolvendo alunos e professores.

Ficou evidente que as autoras apresentaram uma experiência prática da pesquisa científica com alunos do ensino médio explorando aspectos da pesquisa sociológica, embora não tenha sido evidenciado desta forma no artigo. Conforme as autoras, ao trabalhar a pesquisa

sobre o espaço escolar, buscou-se articular os conhecimentos específicos das ciências sociais, as quais estão vinculados aos cursos de graduação, e os conhecimentos pedagógicos e dos metodológicos e epistemológicos, apreendidos nos cursos de licenciaturas.

Com efeito, a pesquisa em sala de aula é vista como elemento fundamental para o processo de ensino aprendizagem tendo em vista a possibilidade de construção do conhecimento, o que supera a abordagem de ensino da educação tradicional. Soares (2017), Stecanela e Williamson (2013) trazem esta reflexão como proposta de superação do método tradicional de “educação bancária”, de “repassa e cópia” de conteúdo, e ressignificação do papel do professor. Nesse processo de ensino, o mestre é “autoridade do saber docente”, é quem detém o conhecimento a ser transmitido, e o aluno, por sua vez, é tido como objeto de que se constituem. As limitações pedagógicas da perspectiva do ensino tradicional tornam a escolha da pesquisa como ferramenta didática fundamental. O rompimento com essa perspectiva de ensino é refletido na ação pedagógica, visto a tomada de posição do professor em tornar-se um ator nesse processo, à medida que reflete sobre sua prática pedagógica.

Stecanela e Williamson (2013) compreendem a pesquisa em sala de aula como um elemento de formação do professor-pesquisador, pois a pesquisa tem como princípio científico a investigação e a reflexão sobre a prática docente, a medida em que o professor passa a refletir sobre a ação e sobre os resultados de suas ações didático-pedagógicas, torna-se um professor pesquisador.

O professor reflexivo é um professor pesquisador que transforma sua docência em atividade intelectual, alimentada pela empiria construída em sua atividade de ensino, teorizada pelas buscas que faz para interpretar o vivido, ousando sistematizar as respostas que encontra e as novas perguntas que emergem do seu fazer, publicando suas conclusões, partilhando suas descobertas com outros colegas ou com a comunidade científica (STECANELA & WILLIAMSON, 2013, p. 290).

As Ciências Sociais, como as demais ciências, trabalham com teorias, conceitos, metodologias e métodos de investigação próprios. Fundamentar a pesquisa no campo escolar como princípio pedagógico de modo a produzir conhecimentos científicos, significa, segundo Soares (2017), reafirmar a legitimidade da disciplina de Sociologia e os sentidos pedagógicos dados a ela. Isto é, torna-se um elemento de apoio para a manutenção e legitimidade da disciplina no currículo da educação básica. Nas palavras do autor,

A presença de atividades de pesquisa em seu currículo manifesta um compósito desses sentidos legitimadores que, por um lado, pretensamente tornariam o ensino da disciplina mais eficaz e, por outro, contribuiriam para definir sua nova identidade e seus objetivos, com efeitos evidentes de legitimação e consolidação de sua posição no campo educacional e curricular (SOARES, 2017, p. 380).

As OCNEM (2006) para o ensino de Sociologia reconhecem a pesquisa como um “instrumento importante para a compreensão e para a explicação dos fenômenos sociais”, por meio da qual o aluno torna-se investigador de fatos vinculados a sua realidade. Nessa perspectiva, a pesquisa é elemento que direciona o olhar observador de modo a estranhar e problematizar fenômenos da vida social. Na concepção de Stecanela e Williamson (2013), a pesquisa em aula provoca a descristalização do olhar e da escuta, abala certezas e produz inovação.

Pode-se advogar que a apropriação da pesquisa como método de ensino ofereceria possibilidades de construção associadas à autonomia do conhecimento, valorizando não apenas seus resultados, mas um processo de construção ativo e participativo, em detrimento da reprodução dos inquestionáveis argumentos de autoridade (SOARES, 2017, p. 380).

No contexto pedagógico, a prática reflexiva do professor é fundamental e indispensável para desenvolver no aluno o olhar observador e estimular a aprendizagem do olhar. Por meio da formulação de perguntas mobilizadoras e tendo o questionamento reconstrutivo como mediação, a pesquisa em aula desenvolve a qualidade formal e política da ação e da relação pedagógica (STECANELA & WILLIAMSON, 2013). Os autores trazem também a importância substancial do diálogo para o desenvolvimento do olhar observador:

O trabalho com a pesquisa em sala de aula pressupõe trânsitos pelo desconhecido, possibilitados a partir da explicitação das inquietações e curiosidades dos alunos, da presença de um professor aberto ao diálogo e com humildade para admitir que talvez possa ensinar até mesmo aquilo que ‘a priori’ ele não sabe e que, noutra via, pode aprender enquanto ensina e seus alunos podem ensinar enquanto aprendem. (STECANELA & WILLIAMSON, 2013, p. 289).

Oliveira e Cigales (2015) nos trazem um olhar reflexivo a partir da análise dos livros didáticos de Sociologia aprovados em 2015 pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), discutindo como a pesquisa está presente nas atividades propostas pelos livros selecionados. Os autores dividiram em duas categorias os tipos de pesquisas: a pesquisa informativa e a pesquisa metodológica.

A pesquisa metodológica é aquela que propõe a utilização de ferramentas metodológicas das ciências sociais explicitando seus fundamentos, tais como: questionário, entrevistas, pesquisas de opinião, ou seja, a que mais se aproxima dos recursos metodológicos da pesquisa sociológica; e a pesquisa informativa é aquela que se direciona no sentido de buscar por informações em sites da internet, dicionários, livros, rótulos de produtos, charges, filmes, músicas, etc., podendo ter maior ou menor grau de especificação dos procedimentos a serem adotados (OLIVEIRA; CIGALES, 2015, p. 284).

Soares (2017) evidencia a diferença entre as duas categorias. A pesquisa informativa não está exclusivamente agregada a atividades para ilustrar/exemplificar uma teoria, conteúdo ou conceito. Essa categoria proporciona o desenvolvimento do “olhar analítico”. A pesquisa metodológica, por sua vez, se aproxima mais de uma pesquisa sociológica, como a referenciada nas OCNEM-Sociologia.

A rigor, a abordagem das duas categorias de pesquisa caracteriza processos de ensino-aprendizagem diferentes. Quiçá, conforme Oliveira e Cigales (2015), ambas se concentram na construção do conhecimento científico, todavia,

Para atingirmos as finalidades do ensino dessa disciplina escolar no que diz respeito à desnaturalização e estranhamento da realidade social, tal como preconizam as OCN, é necessário que se coloque a possibilidade de pensarmos os professores e alunos como produtores de conhecimento sociológico, dentro do campo de possibilidades existentes na escola (OLIVEIRA; CIGALES, 2015, p. 288).

A pesquisa em sala de aula não deve ser uma ação aleatória. A ação investigativa da pesquisa não pode ser apenas pesquisar qualquer assunto, qualquer objeto. As orientações curriculares estabelecem que esta atividade requer planejamento, orientação, necessita, sobretudo, que o aluno seja conscientizado sobre as etapas do processo da pesquisa e dos instrumentos e os objetivos, “de modo a explorar objetos de ensino e de aprendizagem utilizando de uma metodologia ativa, conteúdos, tempos e espaços, metodologias, recursos, avaliação e referenciais teóricos são elementos constitutivos da mediação” (STECANELA & WILLIAMMSON, 2015, p. 287).

Deste modo, com vistas a contribuir para a consolidação da disciplina e com a construção e desenvolvimento do conhecimento científico sociológico, buscamos no diálogo estabelecido por Stecanela & Williamson (2015) e Soares (2017) definir como elemento estruturante para a utilização da pesquisa em sala de aula o planejamento metódico dessas

atividades por meio da metodologia de projetos. Haja vista que estabelece relação com as formas propostas inclusive pelas OCNEM, quando se refere a utilização do esboço de projeto de pesquisa, com ressalvas, pois não se trata, todavia, da pesquisa científica acadêmica.

Compreendida por Stecanela e Williamson como objeto de intervenção na prática pedagógica, a pesquisa na sala de aula pode ser trabalhada com base na metodologia de projetos de forma estruturada e planejada, no formato de projeto de pesquisa. O projeto de pesquisa em sala de aula entraria como uma forma de mediação para contribuir na efetivação de objetivos formulados a partir das necessidades identificadas na realidade analisada. Sobre essa modalidade os autores assinalam que:

A tarefa é feita em parceria com os alunos, não mais tomados como objetos do ato de ensinar, mas como sujeitos do processo de aprender e de ensinar, convertendo a pesquisa numa atitude cotidiana que possibilita o questionamento reconstrutivo através de uma qualidade formal e política. (STECANELA & WILLIAMMSON, 2015, p. 287)

A proposta metodológica da pesquisa como princípio pedagógico requer ensinar o que não se sabe a partir do que o professor e o aluno já sabem sobre a realidade. Nesse processo, o professor passa a refletir sobre sua prática, torna-se um professor pesquisador, que passa a produzir conhecimento. O aluno assume um papel ativo, levantando questionamentos e hipóteses, gerando e analisando dados. O caminho pela qual se estabelece a prática do professor até o desenvolvimento do olhar observador do aluno requer dialogar com as informações já construídas pelo aluno, de modo que, a medida em que estabelece o olhar do estranhamento e a problematização dos fatos, hipóteses serão formuladas, desconstruindo o conhecimento anterior como verdade absoluta. Segundo Stecanela e Williamson (2015, pág. 287) “a pesquisa antecipa possíveis respostas na medida em que constrói hipóteses orientadoras à busca de respostas a uma pergunta, nesse sentido, procura prever resultados”. Ainda, segundo os autores, esse processo pode gerar argumentos que permitam chegar a um conhecimento novo. Portanto, a pesquisa em sala de aula

Possibilita penetrar e desenvolver um universo argumentativo, que se faz por meio de palavras, comunicadas nas perguntas que se elabora, nas hipóteses que se levanta, nos textos de diferentes gêneros que se analisa e constrói, nas respostas que se procura construir às indagações que se permite elaborar. A pesquisa em sala de aula proporciona um avançar na compreensão da realidade, produzindo e fortalecendo argumentos que ampliam a capacidade de explicar e compreender fenômenos. (STECANELA & WILLIAMMSON, 2015, p. 288)

Ao final dessas etapas procedimentais, o professor e o aluno chegaram a desenvolver atitudes cognitivas de estranhamento e desnaturalização, contribuindo assim no processo de letramento sociológico.

Letramento sociológico tem sido um conceito muito utilizado, embora recente, no campo pedagógico da sociologia com aspectos ligados ao processo de ensino e aprendizado e a finalidade do conhecimento produzido. A esse respeito, Oliveira e Costa (2013) elucidam:

O Letramento sociológico nesse nível de ensino significa possibilitar aos estudantes novas leituras da realidade social, novos olhares sobre o mundo, novos sentidos sobre seu cotidiano. O Letramento sociológico não significa simplesmente a ênfase do aspecto material da linguagem sociológica, mas na constituição de sentidos e das dimensões argumentativas desta linguagem. Fazendo uma analogia a partir das formulações de Paulo Freire, poderíamos afirmar que ler o mundo sociologicamente é pronunciar este mundo, sistematizá-lo em outro nível o que ele já tem de conhecimento, para, ao final, conhecer a si mesmo no mundo que o cerca. (OLIVEIRA E COSTA, 2013, p. 115)

A saber, evidenciamos, na perspectiva dos autores, que a investigação científica é uma metodologia que responde aos objetivos da sociologia enquanto ciência a ser aplicada no ensino médio, é evidente também que o esforço seja em adaptar o conhecimento científico para transformá-lo em conhecimento escolar. Nessa perspectiva, como esta dissertação é voltado para a educação básica e ensino de sociologia, nos propomos a apresentar as novas configurações curriculares para o ensino médio exigidas pela BNCC e os Itinerários Formativos de modo a compreender como a pesquisa e a iniciação científica foram abordadas.

2.2 Novos currículos em construção: BNCC e Itinerários Formativos

As novas configurações da educação básica, como resultado das últimas reformas políticas e educacionais no Brasil, estão construindo um novo currículo para o ensino médio e novos caminhos para o ensino de Sociologia. Como já observado no capítulo anterior, a aprovação da Lei nº 13.415 de 2017 e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular em 2018 estabelecem um novo modelo de escola básica, com a ampliação do tempo escolar para 3.000 horas nos três anos do Ensino Médio e distribuição das horas entre 1.800 para a Formação Geral Básica (BNCC) e 1.200 horas para formação específica (Itinerários Formativos).

Para compreender as novas configurações do currículo desta etapa de ensino trazemos as concepções curriculares explicitadas pela análise das Competências Gerais Básicas da Educação informadas pela BNCC, as Competências para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas presentes na BNCC para o Ensino Médio e os eixos estruturantes previstos nos Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos. Incluímos também nesta análise a DCNEM atualizada, haja vista que contempla a nova organização curricular a ser observada pelos sistemas de ensino e escolas.¹³

A BNCC nos traz as dez Competências Gerais que consubstanciam as aprendizagens essenciais da Educação Básica. As competências são um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que o estudante precisa desenvolver, preparando para enfrentar os desafios que o mundo contemporâneo oferece. Os estudantes devem aprender a lidar com os problemas da vida cotidiana nos âmbitos social, político, cultural e digital. Ele precisa desenvolver também a capacidade de escutar, se comunicar, expressar suas ideias com clareza, emitir opiniões com argumentos coerentes que substanciam suas ideias, e isso articulados nas quatro áreas de conhecimento.

Segundo a BNCC, ao final do ensino médio o estudante deverá ser capaz de: 1. Entender e explicar a realidade, e colaborar com a sociedade; 2. Pensar cientificamente, investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas, compreender um experimento, sobretudo com criticidade para argumentar, problematizar o conhecimento que foi adquirido e criar soluções; 3. Fruir e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural, mas também de serem produtores de arte; 4. Expressar-se e partilhar informações, sentimentos, ideias, experiências e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo a partir do uso de diferentes linguagens - corporal, visual, sonora e digital; 5. Comunicar-se, acessar e disseminar informações e conhecimento, resolver problemas e exercer protagonismo de autoria pessoal e coletiva; 6. Entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade; 7. Formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns

¹³ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram atualizadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE a partir da Resolução MEC/CssaNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, visando atender aos dispositivos da Reforma do Ensino Médio e as alterações introduzidas na LDB.

com base em direitos humanos, consciência socioambiental, consumo responsável e ética; 8. Cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e a dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas; 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação; e 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Em suma, as dez Competências Gerais da Educação Básica dizem respeito a: Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Repertório cultural; Comunicação; Cultura digital; Trabalho e projeto de vida; Argumentação; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e Cooperação; Responsabilidade e Cidadania (BRASIL, 2018).

Para atender as necessidades contemporâneas do estudante, os currículos do Novo Ensino Médio devem ser compostos por dois blocos articulados e indissociáveis: a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos, este último a serem definidos pelos sistemas de ensino. Nesse sentido e em conformidade com as Referências, a Formação Geral Básica é o

Conjunto de competências e habilidades das Áreas de Conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) previstas na BNCC, que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental, com carga horária total máxima de 1.800 horas; (BRASIL, 2018)

Os Itinerários Formativos correspondem ao conjunto de situações e atividades educativas específicas, podendo o estudante optar em aprofundar seus aprendizados em uma das quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ou Formação Técnica e Profissional. Eles deverão ocupar a carga horária total mínima de 1.200 horas e compete as redes de ensino e escolas a sua organização e implementação nos currículos. Poderão ser ofertados itinerários formativos integrados por meio de arranjos curriculares que combinem uma ou mais áreas de conhecimento e ou a formação técnica e profissional.

Os itinerários são organizados a partir de quatro eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo. Estes, por sua vez, podem ser compostos por disciplinas eletivas, oficinas, projetos e outras práticas pedagógicas. Tais eixos visam integrar e integralizar os diferentes arranjos de itinerários, bem como criar diferentes situações de aprendizagem que permitam aos estudantes produzirem conhecimentos, criar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e

futuros (BRASIL, 2018). Na construção dos currículos, os sistemas de ensino estaduais devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município, em áreas distintas. Para tanto, cabe às redes e escolas definirem a sequência em que os eixos estruturantes serão percorridos e a conexão entre eles, como estarão organizados no currículo e as áreas de conhecimentos contempladas.

Os novos sentidos e perspectivas para o ensino de Sociologia estão contemplados na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que está organizada por competências e habilidades numa perspectiva da educação integral. O novo ensino médio não segue a lógica da seriação presente no ensino fundamental, ou seja, as competências e habilidades podem ser distribuídas e redistribuídas ao longo dos três anos, podendo ser trabalhadas e retrabalhadas em momentos distintos.

A área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está estruturada em seis competências específicas. A primeira competência é de ordem epistemológica e geral da área, problematiza a própria natureza do conhecimento, os paradigmas e as dicotomias, visando ampliar as capacidades dos estudantes de elaborar hipóteses e compor argumentos com base na sistematização de dados (de natureza quantitativa e qualitativa). A segunda competência opera no pensamento complexo e explicita o sentido de diversidade e de reflexão crítica e ética na perspectiva das transformações e mudanças do tempo e espaço. A competência três trabalha a relação entre sociedade e natureza numa perspectiva socioambiental e de sustentabilidade, desenvolvendo o protagonismo do estudante, a reflexão e a proposição de ações com vistas a ética socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global. A quarta competência tem o objetivo de desenvolver no estudante a capacidade de compreender as relações de produção, capital e trabalho, os processos de estratificação social presididos por uma maior ou menor desigualdade econômico-social e participação política. A competência cinco opera a concepção e visão de mundo dos valores e atitudes para o combate as injustiças com compromisso e respeito com a democracia e os direitos humanos, buscando desenvolver no estudante a compreensão crítica, ética e política das transformações tecnológicas na contemporaneidade. A última competência desenvolve o protagonismo do estudante mediante a participação pública e coletiva com respeito a diversidade, fortalecendo a cidadania e promovendo o seu projeto de vida (BRASIL, 2018). Mesmo sendo possível identificar nas competências específicas para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas as possíveis

contribuições das Ciências Sociais, a organização curricular baseada em competências desconsidera a especificidade da disciplina enquanto ciência, seus objetivos e métodos, de tal modo que, embora os conteúdos da Sociologia sejam contemplados, essa organização não garante sua presença na escola (FUTURA, 2019).

Os Itinerários Formativos devem estar coerentes à perspectiva das competências gerais e direcionados a uma ou mais áreas de conhecimento. Neste sentido, para cumprir as exigências das novas configurações, os sistemas estaduais e as escolas devem oferecer ao estudante a oportunidade “de realizar um itinerário completo, passando necessariamente por um eixo estruturante, ou preferencialmente, por todos os quatro eixos” (BRASIL, 2018, p. 02). Cada eixo tem um foco pedagógico específico e um conjunto de habilidades que precisa ser desenvolvido, seguindo o que está disposto nos Referenciais Curriculares para Elaboração dos Itinerários Formativos¹⁴.

O eixo de Investigação Científica propõe ampliar a capacidade dos estudantes de investigar a realidade, compreendendo, valorizando e aplicando o conhecimento sistematizado, por meio da realização de práticas e produções científicas. O eixo Processos Criativos tem como ênfase idealizar e realizar projetos focados na criatividade. O eixo Mediação e Intervenção Sociocultural busca ampliar a capacidade do estudante de realizar projetos que contribuam com a sociedade e o meio ambiente. E por último, o eixo quatro Empreendedorismo visa expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida (BRASIL, 2018).

Com foco na realização de práticas e produções científicas, o eixo estruturante 1 enfatiza o desenvolvimento da pesquisa científica para aprofundar nos estudantes conceitos fundantes das ciências para que sejam capazes de interpretar ideias, fenômenos e processos, além de ampliar habilidades voltadas ao pensar e fazer científico. Nesse eixo os estudantes participam do processo de problematização, levantamento de hipóteses, interpretação das informações coletadas, identificação dos resultados e sua divulgação (BRASIL, 2018).

¹⁴ O MEC estabelece os Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos como documento de orientação dos sistemas de ensino na construção dos Itinerários Formativos, visando atender as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Vimos que o Novo Ensino Médio estipula uma nova organização do tempo escolar, dividido entre formação geral básica e formação específica. Sua estrutura não é mais disciplinar, mas distribuída em áreas do conhecimento. O ensino de Sociologia não é obrigatório, cabendo as redes de ensino decidir se estará presente na escola, seja com tempo exclusivo entre as 1.800 horas da formação geral básica, seja na forma de pesquisas e projetos, disciplinas eletivas ou conteúdos programáticos entre as 1.200 horas dedicadas a formação específica. Temos, mais uma vez, a constituição de um campo de disputas no qual está em jogo as contribuições das Ciências Sociais para a formação dos jovens brasileiros.

Baseados nas Competências Gerais da Educação Básica e nos eixos estruturantes para criação de itinerários formativos, identificamos a importância conferida ao desenvolvimento do pensamento científico, corroborando no campo das Ciências Humanas para os processos de estranhamento e desnaturalização dos fenômenos sociais. Este é o principal ponto deste trabalho, no sentido de construir e propor metodologias de suporte a professores que atuam com a disciplina a partir das exigências e espaços dispostos nas novas configurações curriculares dos documentos federais. Sempre atentando à possibilidade real e efetiva da sua implementação pelas escolas e pelos professores, visando seus processos de formação inicial e continuada, bem como em sua prática cotidiana.

A rigor, apresentamos as novas configurações curriculares exigidas pela BNCC e os Itinerários Formativos e a partir dela a reflexão de ser possível, os documentos ressaltam bem isso, trabalhar com a investigação científica na escola, e a perspectiva do ensino de sociologia, nos apropriamos da pesquisa como princípio pedagógico para, agregados a prática da pesquisa científica, estimular no estudante o estranhamento e a desnaturalização. Nessa perspectiva, trazemos no próximo capítulo, como proposta didático-metodológica, a análise do projeto PIBIC/EM como uma prática pedagógica que demonstra possibilidade de aplicação da investigação científica no ensino de sociologia na educação básica.

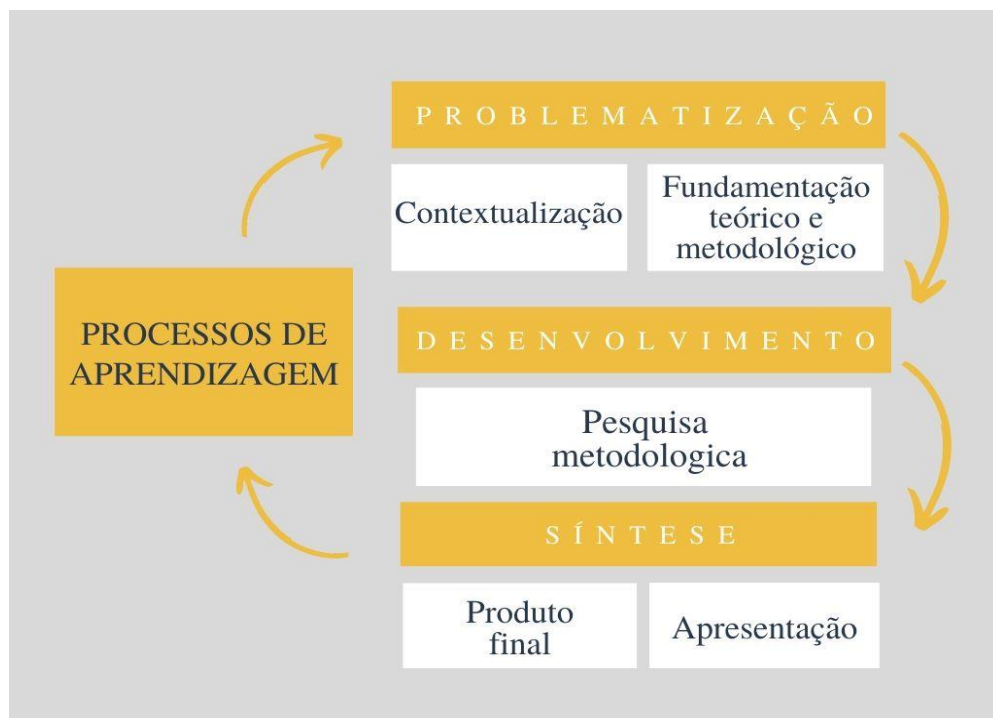
3 - ESTUDO DE CASO: PIBIC/EM FUNDAJ - PROJETO JUVENTUDE E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

Nesse capítulo buscamos analisar a experiência da Fundaj no Programa de Iniciação Científica para o Ensino Médio como possível prática pedagógica para o ensino de Sociologia na escola, seja como disciplina incluída na grade horária, como projeto ou como disciplina eletiva. Para isso, dialogamos com alguns autores já mencionados no decorrer deste trabalho em torno das discussões acerca dos sentidos pedagógicos da Sociologia na escola, da pesquisa como pesquisa metodológica como prática pedagógica e, de forma complementar, com as concepções curriculares exigidas a partir da implementação da BNCC e dos Itinerários Formativos. Estruturamos nossa análise nas fases descritas por Behrens (2014) que compõem um projeto na escola.

A metodologia de projetos descrita por Behrens prevê o desenvolvimento da aprendizagem em três momentos: a problematização do tema, “que gera a curiosidade, as dúvidas, as indagações, o desejo e a vontade de investigar”; o desenvolvimento “de atividades para buscar respostas ao problema proposto; e, a síntese, ou seja, a sistematização do conhecimento elaborado” (BEHRENS, 2014, p.106). Podemos perceber estes três momentos no projeto PIBIC/EM Fundaj, incluindo a contextualização e fundamentação teórica e metodológica (problematização); pesquisa metodológica (desenvolvimento) e produções da pesquisa (síntese). Nosso estudo de caso analisará cada uma destas fases, apresentando as ações desenvolvidas e discutindo à luz dos autores referenciados em nossa pesquisa os princípios pedagógicos aplicados e os resultados alcançados.

Na Figura 1, apresentamos na forma de esquema gráfico as três fases identificadas no Projeto Juventude e Participação Política.

Figura 1- Fases do Projeto Juventude e Participação Política



Fonte: produção da autora (2020)

Iniciamos com a apresentação do projeto, detalhando o que é o PIBIC Ensino Médio na Fundação Joaquim Nabuco. Detalhamos quando o Projeto Juventude e Participação Política aconteceu, onde e quem foram os participantes. Em seguida, cada tópico explora uma fase do projeto, fazendo a relação direta entre a prática realizada e a teoria discutida.

3.1 O que, quando, onde e quem: o começo do Projeto Juventude e Participação Política

Articulado aos princípios epistemológicos do estranhamento e da desnaturalização como princípios para o desenvolvimento do letramento sociológico, a metodologia do projeto PIBIC/EM Fundaj estrutura-se fundamentalmente na elaboração da pesquisa científica. Visa-se, para tanto, desenvolver uma atividade de pesquisa sociológica no âmbito da iniciação científica de alunos do ensino médio. Menos complexa que uma pesquisa científica em nível de graduação e pós-graduação, a proposta realiza-se a partir do trabalho colaborativo entre pesquisadores, estudantes de pós-graduação, estudantes de graduação e alunos da educação básica.

A saber, a proposta surge da ideia de fazer com que alunos do ensino médio vivessem a experiência de aprender sociologia sem aprofundar em muitas teorias e leituras, substanciada na experiência de fazer pesquisa, em todas as etapas de uma pesquisa sociológica de natureza quantitativa, com a confecção e aplicação de um questionário passível de análise e interpretação, com dados comparados. Colocando o aluno como protagonista, e o professor adquirindo o papel de pesquisador, participante do processo de ensino e aprendizagem com vistas a contribuir com a fundamentação metodológica e sociológica.

Em 2017, com aprovação do CNPq, foi desenvolvida a primeira experiência do projeto PIBIC/EM, com alunos de duas escolas, a Escola Estadual Major Lélío – Camaragibe/PE, e a Escola de Referência em Ensino Médio Santa Paula Frassinetti – Recife/PE. Intitulado Caravana da Sociologia, o projeto abordou o tema das “Desigualdades Sociais”. Foi a edição piloto e representou para a equipe uma ideia promissora a ser reproduzida e aperfeiçoada. No segundo semestre de 2018 dava-se início a segunda experiência, a qual nos lançaremos a estudar neste capítulo, e abordou a temática “Juventude e participação política” com alunos da Escola de Referência em Ensino Médio Professor Cândido Duarte em Recife - PE.¹⁵

Participaram do Projeto PIBIC/EM cujo tema era “Juventude e Participação Política” cinco pesquisadores servidores da Fundaj, dois alunos de graduação em Ciências Sociais (bacharelado da UFRPE), ambos convidados a participar tendo em vista suas contribuições a respeito do tema a ser trabalhado na pesquisa. Também, Bruno Melo, estagiário vinculado à Diretoria de Pesquisas Sociais da Fundaj/Apípicos (DIPES) sob a orientação da pesquisadora servidora Darcilene Gomes, aluno de graduação em Ciências Sociais (bacharelado da UFPE). Eu como aluna da pós-graduação, de modo a permitir a realização do meu trabalho de conclusão de curso, atuando inicialmente apenas como pesquisadora observadora participante, e progressivamente passei a participar como colaboradora. E seis alunos do 2º ano do ensino médio. No projeto e, portanto, neste trabalho, os agentes participativos adquirem o papel/nomenclatura de orientadores, colaboradores e bolsistas, respectivamente.

¹⁵ O Caravana da Sociologia foi a marca do projeto do PIBIC/EM. A partir da segunda edição, o projeto assume a marca do Laboratório de Sociologia (Sociolab Fundaj), ambos podem ser acessados através do link: <https://sociolabfundaj.wixsite.com/meusite/>.

O Programa de Iniciação Científica da Fundaj é voltado para o desenvolvimento do pensamento científico e a iniciação à pesquisa de estudantes de graduação do ensino superior e do ensino médio, com diretrizes e orientações estabelecidas em regimento interno próprio. A abertura da seleção para orientadores e bolsistas é realizada por meio de edital com processo seletivo organizado por comissão interna e fiscalizado por comissão externa ao programa PIBIC/FUNDAJ/CNPQ. Apenas os colaboradores são convidados a participarem do projeto, sem a necessidade de uma seleção.

Como requisitos estabelecidos no edital para seleção de orientadores consta titulação mínima de mestre, estar vinculado à Fundaj e atuando na área de pesquisa. O limite de vagas é o número de bolsas para os estudantes. O edital estabelece critérios para seleção dos orientadores pontuando notas para o currículo lattes, com os seguintes julgamentos: titulação, publicações (nos últimos cinco anos), orientação de iniciação científica, e experiência de docência. A saber, o processo de seleção é documentado pela comissão de seleção e conta com a participação de um convidado externo, representante do CNPq.

Para a seleção dos bolsistas, o processo seletivo foi dividido em duas fases: 1) prova escrita de redação; e, 2) avaliação do histórico escolar de 2017. A prova escrita foi eliminatória; a segunda, classificatória. Consta como requisito para inscrição no processo seletivo estar cursando o segundo ano do ensino médio na EREM Prof. Cândido Duarte. Os seis alunos com as melhores notas foram convocados, os demais classificados com notas acima de 7,0 permaneceram em lista de suplentes.¹⁶

Ivo Pereira e Francielle Bezerra¹⁷, colaboradores do projeto, integraram como bolsistas PIBIC/graduação o projeto de pesquisa “O Licenciado em Ciências Sociais e sua Atuação Profissional no Nordeste”, coordenada pelo pesquisador Wilson Fusco, da Diretoria de Pesquisas Sociais da Fundaj, com a participação dos pesquisadores Túlio Velho Barreto e Allan Monteiro. Sob a orientação do pesquisador Túlio Velho Barreto, Ivo Pereira desenvolveu o subprojeto de pesquisa “Juventude e participação política no ensino médio sob as perspectivas

¹⁶Uma das bolsistas foi transferida para outra escola no período de transição para o 3º ano (2019), havendo, portanto, seu desligamento do programa e do projeto. O que se segue é a utilização da lista de suplentes, seguindo a ordem de classificados para convocar o próximo classificado.

¹⁷ Ivo Pereira e Francielle Bezerra, quando da realização da discussão, eram graduandos em Ciências Sociais, na Universidade Federal Rural de Pernambuco, e bolsista PIBIC CNPq/Fundaj de Túlio Barreto e Allan Monteiro, respectivamente, ambos orientadores do projeto PIBIC/EM (2018).

de professores de sociologia de escolas públicas e privadas em Pernambuco”, e Francielle Bezerra o trabalho “Participação política sob a perspectiva de estudantes de uma escola pública de Pernambuco”, ambos abordando as ocupações secundaristas que ocorreram em 2016, especificamente sob a perspectiva da escola Cândido Duarte. Os trabalhos tinham como objetivo compreender a participação política e a experiência dos jovens a partir de duas perspectivas: sob o olhar dos professores a respeito da participação juvenil, das ocupações das escolas, e dos movimentos atuais; e, a partir da percepção dos estudantes ocupantes e não ocupantes, com objetivo de analisar os impactos causados por essa recente e inédita experiência nas escolas públicas de Pernambuco. Os subprojetos foram desenvolvidos no período de 2017 a 2019, o que permitiu contar com suas contribuições quando do desenvolvimento do projeto Juventude e Participação Política pelo PIBIC Ensino Médio.

Os orientadores escolheram a Escola Estadual de Referência no Ensino Médio Professor Cândido Duarte (EREM Cândido Duarte) devido a sua localização geográfica, nas proximidades da Fundaj, fortalecendo parcerias já estabelecidas com a comunidade escolar. Sobretudo, pelo forte apelo ao tema *Juventude e Participação Política*, haja vista que a escola foi referência nas manifestações políticas de Ocupação as Escolas Públicas que ocorreram no Brasil em 2016 e que contou com forte participação dos alunos da rede pública de ensino. A Cândido Duarte é (re)conhecida como uma das primeiras escolas ocupadas e a última a ser desocupada na Região Metropolitana de Recife (RMR).

A seleção dos bolsistas foi realizada em junho de 2018, antes das férias escolares de julho. Com duração de doze meses, o projeto foi iniciado em agosto de 2018 e finalizado em julho de 2019, com encontros presenciais semanais, às terças-feiras, das 15h às 16h40, no âmbito dos espaços da Fundação Joaquim Nabuco (Apipucos) e também na própria escola.

Como projeto com financiamento do CNPq, em seu Programa de Iniciação Científica para o Ensino Médio, cada orientador é responsável por um bolsista, sendo realizado cadastro junto ao financiador indicando os respectivos nomes. Entretanto, na prática, a orientação foi realizada de forma coletiva, com reuniões dialogadas, com a presença simultânea dos orientadores e bolsistas. Compreende-se o bolsista como participante ativo de todos os processos da pesquisa. Para Stecanela e Williamson, “esse diálogo evoca abertura respeitosa

aos outros e a si mesmo, no pensar crítico e reflexivo, tomando a própria prática como objeto de reflexão” (STECANELA & WILLIAMSON, 2013, p. 288).

3.2 Fase 1: Problematização

A fase de problematização correspondente ao primeiro momento do projeto e inclui o processo de contextualização a respeito do tema e a apresentação dos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa. Neste projeto, o problema da pesquisa foi definido em comum acordo entre os orientadores, pois todos tinham interesse em integrar as atividades do PIBIC/EM as discussões em torno das Ocupações de 2016, trabalho em andamento articulado com os pesquisadores Túlio Velho Barreto e Allan Monteiro, juntamente com seus bolsistas PIBIC/graduação, e sobretudo considerando o próprio momento político do país sob aspectos relacionados as intensas disputas política e eleitoral, intensificados com o advento das Fake News. Assim, as eleições e a pesquisa sobre as Ocupações e Movimento Político dos secundaristas são o ponto de partida, e simultaneamente fundamentou a escolha da EREM Prof. Cândido Duarte. Desta forma, o problema da pesquisa pôde ser anunciado na seleção dos bolsistas, inclusive constituindo o tema da redação.

Gostaríamos de destacar que a escolha do tema pelos orientadores colocou-se como uma forma diferente de conduzir o trabalho quando comparada a primeira experiência do PIBIC/EM - Caravana da Sociologia – quando houve um esforço inicial, com dedicação de tempo e desenvolvimento de ações capazes de fazer emergir do grupo de alunos um tema de interesse para discussão. Isto é, são dois caminhos possíveis, discutir o tema com os bolsistas ou trabalhar um tema anteriormente definido pelos orientadores. Para tanto, existem nos dois processos vantagens e desvantagens. Para primeira experiência do projeto, foi necessário dedicar mais tempo e esforços para definir o tema em conjunto com os bolsistas, e requer um tipo de planejamento simples. Na segunda experiência, com tema previamente definido, é possível antecipar o planejamento e ações com vistas a organização do tempo, direcionando seus esforços para as outras etapas do projeto, tornando-se um caminho possível, sobretudo, para os professores de Sociologia na escola, visto o pouco tempo e espaço reservados à disciplina.

Os temas propostos partem de problemas contemporâneos, sobretudo aos orientadores/pesquisadores que estão conscientemente imersos em fenômenos como a

desigualdade, Fake News, eleições etc. Esta imersão é essencialmente o primeiro crivo para a escolha prévia do tema. Os orientadores realizam, portanto, uma análise diagnóstica identificando um problema (fenômeno social) o qual seja passível de ser abordado com alunos do ensino médio. Não obstante, mesmo partindo de uma sugestão prévia dos orientadores, após a seleção e apresentação da proposta de pesquisa, é colocada a possibilidade, com vistas ao interesse coletivo, da apreciação de outros problemas e temas sugeridos pelos bolsistas.

De todo modo, sugerimos que o professor, no planejamento prévio do trabalho pedagógico com a pesquisa, realize uma pesquisa exploratória no ambiente escolar de modo a identificar os fenômenos sociais com as quais os alunos possam estar vivenciando dentro e fora da escola, estabelecendo relação com possíveis temas. Ou seja, constrói-se previamente possíveis problemas para que sejam, na sequência, discutidos com os alunos. Esta posição de professor-pesquisador poderá contribuir para o desenvolvimento de um olhar voltado aos problemas enfrentados pelos alunos no seu cotidiano passíveis de intervenção pedagógica. Esse olhar é importante pois aproxima e fortalece as relações sociais existentes no ambiente escolar.

A metodologia de projeto visa estimular a interação através do diálogo para a construção coletiva de ideias em todas as etapas do processo. Para que os objetivos de aprendizagens sejam alcançados, é necessário que as etapas do processo sejam prévia e progressivamente planejadas. O planejamento pedagógico é a maneira de organizar e articular as atividades e as escolhas metodológicas aos objetivos de aprendizagem propostos no projeto. Esta ação contribui para a organização do tempo destinada a cada etapa, prevê possíveis problemas e, no ideário do trabalho colaborativo e coletivo, submete a equipe a explorar e alinhar a proposta pedagógica do projeto.

O plano é um empreendimento cooperativo e não ditatorial: a sugestão do professor não deve evocar a ideia de um molde para fundir objetos duros, pesados e inertes, mas a de um ponto de dilatação susceptível de se transformar num todo ordenado pelas contribuições de todos aqueles que se empenham em comum na mesma experiência educativa (BEHRENS & JOSÉ, 2001, p.4).

Como desdobramento do planejamento pedagógico prévio dos orientadores, Behrens (2014) indica a importância de um planejamento coletivo em conjunto com os alunos por meio de contrato didático, para que possam acompanhar sua própria aprendizagem e a do grupo. Para alguns autores, o planejamento coletivo – professor e aluno - consiste na primeira etapa do

processo de aprendizagem. Este é o ponto de partida para o aluno sentir que faz parte da pesquisa como pesquisador e não apenas como observador (BEHRENS, 2014; SOARES, 2017; STECANELA E WILLIAMSSON, 2013). A respeito do contrato didático, na percepção de Behrens e José, “é uma técnica estruturada e organizada das atividades do aluno, na qual o professor entra em acordo com os mesmos sobre os conteúdos a serem estudados, o método de trabalho a ser realizado e a proposta transparente do processo de avaliação” (BEHRENS & JOSÉ, 2001, p. 14-15). Assim, o planejamento prévio apresenta o panorama geral do que se espera realizar na execução do projeto, sujeito a adaptações ao longo do percurso. Já o contrato didático está caracterizado como fio condutor do trabalho coletivo e dialogado, estabelecendo as regras e estratégias, traçando o percurso dos bolsistas com os orientadores no processo de aprendizagem.

Ao contrário do que mostra os estudos citados, no projeto Juventude e Participação Política o planejamento pedagógico prévio e o contrato didático não aconteceram antecipadamente. Na prática, as ações foram pensadas à medida que o projeto avançava, o que dificultou a compreensão do todo pelos bolsistas. O fazer pedagógico, o plano de ação e a execução das atividades foram mais intuitivas, isto é, os planejamentos aconteciam progressivamente durante o processo. Embora a etapa da pesquisa (desenvolvimento) tenha sido previamente apresentada para os bolsistas, não foram apresentadas as demais etapas do projeto (problematização e síntese), os procedimentos metodológicos e os objetivos pretendidos pelo projeto, de modo que, durante algumas conversas informais no início das minhas observações participantes, os bolsistas não conseguiram descrever os objetivos da pesquisa.

A apresentação da proposta da pesquisa e o acordo didático são importantes tanto para o orientador quanto para o bolsista. A medida em que o bolsista conhece quais etapas irá percorrer e quais instrumentos ele irá utilizar, saberá identificar objetivos da pesquisa e refletir sobre as atividades, provocando o estímulo da meta-reflexão. O mesmo acontece com o orientador, em sua prática reflexiva, quando passa a refletir sobre suas ações na construção do projeto científico, possibilitando identificar os erros e acertos para que possam ser superados.

Recomendamos, portanto, a produção do planejamento da pesquisa com base nas etapas de desenvolvimento de projetos. A partir da estrutura didática do projeto até aqui descrita e analisada, trazemos como contribuição desta pesquisa a proposição de um plano de trabalho

prévio articulado as Competências Gerais presentes na BNCC e contemplando o eixo estruturante de Investigação Científica dos Itinerários Formativos. Trata-se, pois, de uma proposta modelo para projeto de investigação científica na escola, com vistas a compartilhar com o professor que desejar reproduzi-lo de modo a responder a Base. Como desdobramento desse plano, apresento também uma sugestão de Contrato Didático que poderá servir como modelo tanto para o PIBIC/EM na proposição de uma próxima edição quanto para o professor que tiver interesse em desenvolver seu próprio contrato. Os modelos estão dispostos no apêndice deste trabalho.

Consideramos importante que o bolsista tenha consciência de todas as etapas que percorrerá para que consiga responder aos objetivos do projeto e de aprendizagem. Portanto, indico que em projetos posteriores os orientadores estruturem o planejamento prévio do trabalho, contemplando as etapas do processo e apresentando um contrato didático no primeiro encontro, para discussão coletiva e estabelecimento do acordo entre as partes.

3.1.1 Contextualização

Juventude e Participação Política foi a temática escolhida pelos orientadores devido ao interesse em dois fenômenos sociais. O primeiro diz respeito às manifestações políticas dos secundaristas seguidas de ocupações nas escolas públicas, movimentos que aconteceram em 2016. O diálogo entre estudantes secundaristas e universitários estabeleceu um forte movimento e organização política contra o Projeto de Lei conhecido como "PEC do Teto de Gastos" (PEC 241) e a medida provisória do Novo Ensino Médio, além de reivindicar mais investimentos e melhores condições de oferta da educação pública. O segundo fenômeno social de interesse foi a polarização presente no período eleitoral que ocorrera naquele ano (2018) e a ampla propagação de informação e desinformação em meios digitais (redes sociais), suscitando problemas atuais vivenciados pelos bolsistas, e que necessitavam de reflexão crítica, como por exemplo, o porte de arma de fogo, aborto, direito a casamento de pessoas do mesmo sexo, tortura.

A temática trazia, portanto, elementos capazes de estimular o pensamento crítico dos alunos, na possibilidade de desenvolver o olhar observador e questionador diante da realidade

em que estão inseridos. Compartilhando das percepções de Silva (2009, p. 19), é nas necessidades contemporâneas da juventude, da escola, do ensino médio e dos fenômenos sociais mais amplos que definimos modos de ensinar, técnicas de criação de vínculos da sociologia com os alunos.

O ponto de partida é a primeira dimensão do planejamento referida por Vasconcellos (1995): ‘a realidade’. A partir dela identificamos os problemas e os convertimos em necessidades, as quais conectam com a segunda dimensão do planejamento: ‘as finalidades’. (STECANELA E WILLIAMSSON, 2013, p. 287)

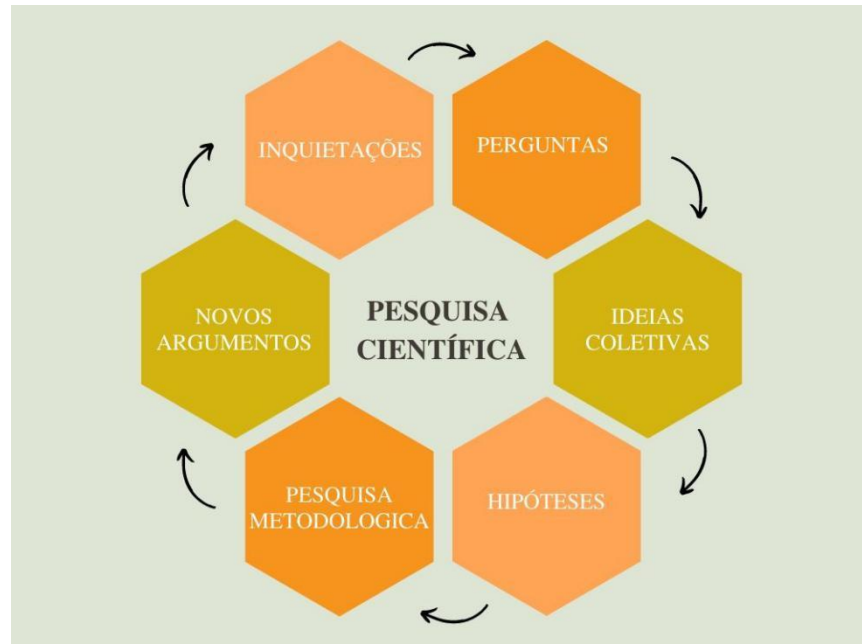
Tema previamente definido. Contextualizado a partir da realidade dos bolsistas. Articulado ao trabalho dialógico, no qual o orientador interage com o bolsista em uma relação construída de forma horizontal. É na interação dialogada que se realiza o levantamento das inquietações dos bolsistas a partir da contextualização apresentada a respeito do tema, na qual se constrói o processo de problematização. A participação dos bolsistas no processo de aprendizagem, direciona-se a tarefa de reunir ideias, sob a qual, torna-se “um recurso interessante para fazer emergir [ideias] coletivas, através do qual todos se veem e às suas contribuições na compilação, garantindo o caráter do pertencimento à produção” (STECANELA & WILLIAMSSON, 2013, p. 288).

Nesse aspecto, os processos de aprendizagem que constituem este momento da pesquisa percorrem os seguintes caminhos: elaboração de perguntas que surgem a partir da articulação das inquietações levantadas pelos bolsistas à contextualização do tema, reunindo ideias individuais na construção de ideias coletivas; a medida em que se constrói ideias coletivas formula-se hipóteses orientadoras à busca de respostas argumentativas. Ao final, levados a estranhar o objeto de estudo, o bolsista desperta o olhar observador e questionador.

Esse aprendizado de olhar estudioso, curioso, questionador, pesquisador, envolve ações exercitadas do pensar: o classificar, o selecionar, o ordenar, o comparar, o resumir, para assim poder interpretar os significados lidos. Nesse sentido o olhar e a escuta envolvem uma ‘ação’ altamente movimentada, reflexiva, estudiosa (FREIRE et al, 1996, p. 02).

Na Figura 2, apresentamos na forma de esquema gráfico as ações para estimular o pensamento científico no processo de aprendizagem.

Figura 2 - Ações para estimular o pensamento científico



Fonte: produção da autora (2020)

No primeiro contato entre orientadores e bolsistas iniciando as atividades do projeto foram apresentados os espaços físicos da Fundaj, prédios, salas, biblioteca, Villa Digital e restaurante. No processo de ensino e aprendizagem, esse momento tem objetivo de construir no bolsista o sentimento de pertencimento a esses espaços como recurso disponível para estudo e pesquisa. Ao estimular esse sentimento podemos contribuir para um espaço de criatividade, propiciando maior interação social entre os agentes, aproximando pesquisadores, pós-graduação, graduação, e alunos da educação básica. À luz das concepções pedagógicas trazidas por Mizukami (1986) na perspectiva teórica do construtivismo de Jean Piaget, que é o principal representante da abordagem cognitivista¹⁸, o processo de construção do conhecimento tem como fio condutor a interação entre sujeito e objeto (homem e mundo), na construção social do sujeito e na troca de suas experiências com o meio.

Os bolsistas foram orientados, pela coordenação do programa, a criar e alimentar o currículo virtual na Plataforma Lattes. A criação do currículo constitui-se como obrigatória

¹⁸ No tocante as concepções de currículo tratadas no primeiro capítulo deste trabalho, trazemos a perspectiva de Mizukami para explorar a prática pedagógica a partir das abordagens do processo de ensino, sob a tendência pedagógica diretiva, com modelo epistemológico do construtivismo interacionista de Piaget.

tendo em vista o vínculo do projeto ao Programa de Iniciação Científica junto ao CNPq. A atualização das informações individuais dos bolsistas é necessária para a manutenção das bolsas. Para além das questões burocráticas, esta produção faz com que o bolsista (até então aluno secundarista) caminhe seus primeiros passos na vida acadêmica, à medida que passa a conhecer essa e outras ferramentas.

A apresentação dos integrantes da pesquisa evoca o diálogo sem formalidades estabelecendo a relação horizontal. A relação proximal que se estabelece nos encontros cria um espaço livre para diálogos. É a partir dessa aproximação que os orientadores avançam na abordagem didática para contextualização do tema, iniciando com perguntas e avançando para uma discussão coletiva sobre o tema. O primeiro diálogo a respeito do tema/problema foi conduzido pelos orientadores com a realização de perguntas aos bolsistas. À medida que os bolsistas eram provocados, as inquietações surgiam. As perguntas têm objetivo de levantar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema, provocando o pensamento para depois discutirem possíveis respostas. Elas podem surgir do próprio contexto histórico, familiar e contemporâneo da realidade dos bolsistas. No processo de aprendizagem, esta abordagem provoca a descrystalização do olhar e da escuta, abala certezas e estimula a construção do olhar sensível e pensante (FREIRE et al, 1996).

Dado o exposto, para a realização dessa etapa do projeto - apresentação dos espaços, integração e interação dos agentes do projeto e introdução ao tema - foram dedicados ao todo três encontros. Na maioria das vezes reuniam-se em uma sala de reuniões, em uma mesa retangular, mas sem definição prévia de assentos ou hierarquias. Também foi usado o laboratório de informática, com disposição das cadeiras em formato circular, sempre possibilitando o contato visual e interativo entre o grupo, ideal para as conversas. A abordagem metodológica utilizada foi importante para estimular a aproximação entre orientadores e bolsistas, demonstrando que o projeto seria um espaço de diálogos, coletividade e interação.

3.1.2 Fundamentação teórica e metodológica

Esta fase do processo de problematização consiste no diálogo entre os referenciais teóricos e metodológicos com aspectos relacionados ao tema e ao desenvolvimento da pesquisa. Foram realizados seminários, palestras, oficinas e discussões divididos em duas categorias:

a) Fundamentação teórica - consiste na apresentação de estudos/pesquisas relacionados aos questionamentos e reflexões levantadas pelos bolsistas. Nesta fase foram realizados o Seminário Fake News e as plataformas digitais em tempo de eleição, e uma discussão entre bolsistas, orientadores e colaboradores sobre as Ocupações e Manifestação Política;

b) Fundamentação metodológica - consiste na realização de oficinas para apresentação das metodologias, instrumentos e recursos a serem utilizados durante o projeto. Foram realizadas duas oficinas: Redação jornalística para internet e Métodos e recursos para pesquisa.

O seminário *Fake News e as plataformas digitais em tempo de eleição*, evento aberto para público externo ao projeto e realizado em parceria pelo ProfSocio/Fundaj, o Programa de Pós-graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI – Fundaj/UFRPE) e o PIBIC Fundaj, teve como palestrante convidado o jornalista Laércio Portela¹⁹. O evento foi realizado em agosto de 2018 no Campus Apipucos da Fundaj, na sala Gilberto Osório, mediado por Túlio Velho Barreto. Em vários momentos foi dado espaço para que os bolsistas participassem do diálogo provocado pelo tema problematizado. A medida em que foram estimulados a contribuir com observações e dúvidas, conduziram suas inquietações sistematizadas em perguntas, com foco na fragilidade do processo eleitoral causado pela disseminação de informações falsas, suscitando questionamentos sobre como lidamos com a divulgação nas redes sociais.

Para os bolsistas este foi o primeiro contato com um evento em formato acadêmico, fazendo parte do leque de experiências do qual o projeto objetiva proporcionar. É interessante esta contribuição à medida em que o processo da observação e curiosidade se torna uma ação constante, na perspectiva de estimular a aprendizagem do olhar. Este projeto, por ser desenvolvido em uma instituição de pesquisa (Fundaj), com grupo essencialmente de pesquisadores (orientadores e colaboradores), insere os bolsistas em dois tipos de experiências diferentes: o contato com a investigação científica, o que poderá encontrar mais tarde se realizar um curso superior; e uma vivência para além do ambiente escolar, sendo estimulado a fazer parte de outros espaços de produção de conhecimento.

19 Link para o site do evento < <https://www.fundaj.gov.br/index.php/area-de-imprensa/2761-fundaj-recebe-evento-sobre-fake-news-nesta-quarta-29>>.

A Imagem 1 representa o momento em que a bolsista emite uma opinião durante o evento. O formato do seminário contribuiu para a interação horizontal, de modo que as questões trazidas pelo palestrante foram úteis para o posterior desenvolvimento das perguntas que iriam compor o questionário e as entrevistas.

Imagem 1- Foto de participação dos bolsistas no Seminário Fake News e as plataformas digitais em tempo de eleição



Fonte: arquivo multiHlab (2018).

No encontro seguinte ao seminário, os orientadores suscitaram algumas questões abordadas no evento, buscando estimular os bolsistas a externarem suas inquietações, hipóteses e possíveis perguntas para o desenvolvimento do questionário a ser utilizado na pesquisa quantitativa. É possível identificar nesta etapa de problematização o exercício do estranhamento aparecendo nas provocações realizadas pelos orientadores e nos questionamentos trazidos pelos bolsistas.

Consideramos relevante nesta atividade a observação trazida por um dos bolsistas. Declarou que por ser sua primeira experiência em evento científico, não sabia que deveria realizar anotações para uma posterior discussão com os orientadores. Por isso, não trouxe para o encontro observações ou questionamentos. Um dos aspectos importantes a respeito do perfil dos orientadores é de que eles não possuem experiência prévia com alunos da educação básica,

e assim seus conhecimentos didáticos e pedagógicos estão voltados para o ensino superior e pós-graduação. Nesse sentido, acostumados ao perfil de alunos de graduação e pós-graduação, eles deveriam ter instruído os bolsistas antes da palestra, indicando o que seria esperado deles: trazer comentários e perguntas no próximo encontro pós-evento. Como já observado, sugiro que no próximo projeto os bolsistas sejam previamente instruídos sobre os processos de aprendizagem pela qual serão introduzidos, apresentando o que se espera aprender em cada etapa.

Em formato de conversa acontece a discussão sobre Ocupação e Manifestação Política, apresentado por Ivo Pereira e Francielle Bezerra, colaboradores do projeto PIBIC/EM, registrado pela Imagem 2. A apresentação faz parte dos resultados dos projetos de pesquisa que foram desenvolvidos e finalizados por ambos em 2018 a respeito da temática “Juventude e participação política no ensino médio”.²⁰

Durante a apresentação foi feita uma breve reflexão a respeito da metodologia científica nas Ciências Sociais e sobre a aplicação dos conceitos e instrumentos de pesquisa em campo. Foram discutidos os conceitos de juventude e de participação política à luz da literatura científica e a importância dessa literatura no desenvolvimento da pesquisa social. O estudo de caso apresentado foi realizado especificamente na escola EREM Prof. Cândido Duarte, com os professores e alunos, com foco na participação política da juventude no contexto das ocupações dos estudantes secundaristas. Pereira trabalhou com a percepção dos docentes a respeito dessas ocupações e da participação política da juventude e Bezerra trabalhou com a narrativa dos estudantes a respeito do processo de ocupação. Ambas pesquisas utilizaram uma metodologia qualitativa, e foram apresentadas as experiências de campo e os relatos que foram analisados por eles.

Com apresentação oral e dialogada, os bolsistas puderam tirar dúvidas relacionadas as ocupações ocorridas em 2016 na EREM Prof. Cândido Duarte, esclarecendo dúvidas a respeito de informações disseminadas dentro do ambiente escolar, como, por exemplo, o discurso disseminado entre alunos e professores de casos de vandalização da escola durante a ocupação.

²⁰ Os slides de apresentação utilizada por Ivo Pereira e Francielle Bezerra, com os resultados das pesquisas, estão disponíveis para consulta no blog do Sociolab Fundaj, na aba “material”, link para acesso: <https://sociolabfundaj.wixsite.com/meusite>.

Ressalto que o debate surgido a partir dessa conversa contribuiu também para o desenvolvimento do roteiro de perguntas para as entrevistas na fase da pesquisa qualitativa.

É importante destacar a importância da integração realizada pelos orientadores trazendo seus bolsistas Pibic-graduação para atividades com o PIBIC/EM, contribuindo com a inserção de alunos da graduação em projetos voltados a prática docente, produzindo conhecimento na troca de experiências. Em outro aspecto, simultaneamente, os alunos do ensino médio compartilham dessa troca, com vistas a explorarem as suas expectativas para o mundo acadêmico.

A atividade permitiu aos bolsistas visualizarem como foi realizada e quais os resultados gerados por uma pesquisa de PIBIC-graduação. As questões levantadas por Ivo Pereira e Francielle Bezerra foram amplamente debatidas pelos bolsistas, gerando conteúdo a ser explorado na elaboração das perguntas para entrevista na etapa da pesquisa qualitativa.

Imagem 2 - Discussão sobre as Ocupações e Manifestações Políticas



Fonte: arquivo multiHlab (2019)

A Oficina de Redação jornalística para internet ministrada por Letícia Barbosa²¹ teve por objetivo orientar os bolsistas sobre a elaboração e interpretação de textos jornalísticos. O

21 Letícia Barbosa, quando da realização da oficina, era graduanda em Comunicação Social- Jornalismo, na Universidade Federal de Pernambuco, e bolsista PIBIC CNPq/Fundaj de Viviane Toraci, coordenadora do multiHlab, parceiro do projeto.

encontro foi realizado na sala de reuniões do Profsocio, com apresentação de slides em formato expositivo e dialogado com a interação dos orientadores e bolsistas²². Barbosa apresentou elementos estruturais das técnicas de redação jornalística: fontes, pirâmide invertida, antetítulo, título, entretítulo, linha final, lead, olho, pauta, deadline. Nesse diálogo os bolsistas puderam apresentar dúvidas relacionadas aos tipos de textos jornalísticos, como por exemplo, informativo, interpretativo, opinativo e de entretenimento.

Esta oficina deu continuidade às discussões iniciadas com a realização do Seminário Fake News, em mais uma ação de integração entre aluna de graduação e os bolsistas PIBIC/EM. Essa ação tinha como intenção, além de reforçar os conhecimentos sobre produção de informação, preparar os bolsistas para alimentarem o portfólio digital (blog) do projeto. Comentaremos sobre o uso de blog como ferramenta de registro e meta-reflexão sobre as atividades realizadas pelo projeto posteriormente.

Allan Monteiro, Túlio Velho Barreto e Darcilene Gomes, pesquisadores da Fundaj e orientadores do PIBIC/EM, ministraram a Oficina Metodologias de pesquisa das Ciências Sociais, realizada em dois encontros. Em um primeiro momento, de exposição e diálogo com os bolsistas, foram apresentados os métodos de investigação científica da pesquisa sociológica. Foram enfatizadas a pesquisa quantitativa com questionário e qualitativa com entrevistas, como instrumentos a serem utilizados neste trabalho. Assim, foram apresentadas as técnicas para a coleta de dados (survey e entrevista), a elaboração e construção dos instrumentos (questionário e roteiros), técnicas para aplicação dos instrumentos e tabulação dos dados obtidos, bem como metodologias de análise e formas de apresentação de resultados.

Os bolsistas apresentaram algumas dúvidas a respeito das etapas da pesquisa, sobretudo em relação à formulação das perguntas, estrutura do questionário e sua aplicação. Como atividade de pesquisa individual, os orientadores solicitaram que cada bolsista elaborasse possíveis questões para composição do questionário desta pesquisa, tendo como exemplos modelos de questionários do IBGE e IPEA²³, apresentados por eles.

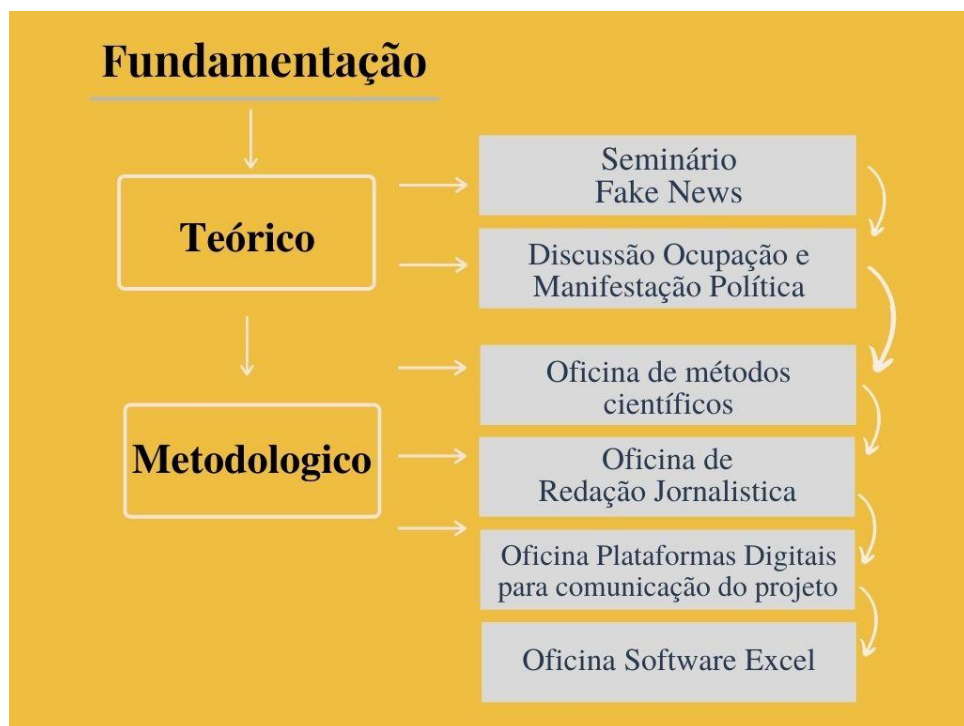
²² Como mais um registro das atividades promovidas pelo projeto, os slides utilizados na oficina, os quais foram gentilmente cedidos por sua autora, estão disponíveis no blog do Sociolab Fundaj Acessando pelo link: <https://sociolabfundaj.wixsite.com/meusite>.

²³ Os questionários modelos apresentados aos bolsistas estão disponíveis para consulta, catalogados na aba *material*, no blog Sociolab Fundaj, link para acesso: <https://sociolabfundaj.wixsite.com/meusite/material>.

Ainda na fase de fundamentação metodológica, foram realizadas outras duas oficinas. Uma sobre o uso das plataformas digitais Wordpress, Wix e Canva²⁴, ministradas pela equipe do Laboratório Multiusuários de Ciências Humanas e suas Tecnologias (multiHlab), parceiro do projeto. O objetivo foi preparar os bolsistas para uso de ferramentas de comunicação de modo a estimular a realização de atividades de divulgação científica. Em um primeiro encontro foram apresentadas as plataformas Wordpress e Wix, as quais se colocavam como opções para confecção e alimentação do blog do projeto, instrumento de registro das atividades. Num segundo momento, foi trabalhada a plataforma Canva para o uso de ferramentas para produção gráfica capazes de melhor comunicar os objetivos e resultados da pesquisa. A segunda oficina, ministrada pela orientadora Darcilene Gomes, trouxe os conceitos e usos do software Excel, utilizado para confecção de planilhas para tabulação dos dados coletados na pesquisa. As produções elaboradas nas oficinas compõem a fase preliminar dos produtos finais do projeto. Resumimos na Figura 3 as ações realizadas para fundamento teórico e metodológico do projeto.

Figura 3 - Ações para fundamentação teórica e metodológica do projeto

²⁴ Wordpress e Wix são plataformas digitais para criação de sites de forma gratuita, blogs e gerenciamento de conteúdo sem precisar mexer em códigos de programação. Para acesso à plataforma Wordpress acessar o link : <https://br.wordpress.com/>. Acesso a Wix pelo link: <https://pt.wix.com/>. O Canva por sua vez, é uma plataforma de designer gráfico, gratuito, com ferramentas para produção de conteúdo visuais. Link para acesso à plataforma: <https://www.canva.com/>



Fonte: produção da autora (2020)

O momento da contextualização e fundamentação teórica e metodológica, apresenta-se, no processo de aprendizagem, como a fase da problematização do tema, processo pela qual gera a curiosidade, as dúvidas, as indagações, o desejo e a vontade de investigar, que, articulado ao trabalho coletivo, estimula o olhar observador e questionador sob o problema da pesquisa: processo eleitoral, das ocupações nas escolas, à luz das manifestações políticas da juventude. Que, condicionados a aspectos ligados a história e a biografia e as relações entre ambas dentro da sociedade, submetidos a um processo de estranhamento, tornam-se questões a serem problematizadas. Na fase de problematização foram utilizados 10 (dez) encontros, contabilizados entre contextualização (3) e fundamentação teórica e metodológica (7).

A próxima fase corresponde a descrição e análise do desenvolvimento da pesquisa metodológica, com a realização da pesquisa quantitativa com uso de questionário e a pesquisa qualitativa baseada em entrevistas.

3.2 Fase 2: Desenvolvimento

O segundo momento do processo de aprendizagem do projeto PIBIC/EM corresponde a fase do desenvolvimento de atividades para buscar respostas ao problema proposto, para isso

utilizou-se as ferramentas metodológicas das ciências sociais fundamentado na pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa.

Esta etapa do desenvolvimento corresponde a pesquisa metodológica, quando os bolsistas produzem com os orientadores do início ao fim uma pesquisa quantitativa, usando questionário como técnica para coleta de dados, e uma pesquisa qualitativa baseada em entrevistas gravadas em vídeo com o objetivo de gerar como produto final um minidocumentário.

O tema, o problema, a participação nas palestras e oficinas contribuíram para o desenvolvimento das questões a serem abordadas na pesquisa, tanto no questionário quanto nas entrevistas. Ou seja, os bolsistas haviam construído individualmente e coletivamente quais perguntas e hipóteses seriam abordadas nos instrumentos. Sabemos que o tema foi previamente definido pelos orientadores. O problema, por outro lado, emergiu a partir da problematização (contextualização, referencial teórico e metodológico) como resultado do processo de estímulo ao estranhamento. Durante o processo, os bolsistas foram provocados a dialogar, formular perguntas e respostas, construir hipóteses a respeito das ocupações estudantis em 2016, os discursos e a disseminação de Fake News durante as eleições de 2018, movimento dos alunos secundaristas e demais fenômenos que surgiram a partir desses temas. Como resultado, foi possível desenvolver o olhar observador necessário para as próximas etapas, na formulação de hipóteses a serem problematizadas e testadas na pesquisa quantitativa e qualitativa.

Para análise descritiva das etapas da pesquisa quantitativa e qualitativa realizadas nesta fase do projeto, usaremos como referência o livro Método de Pesquisa, de Gerhardt e Silveira (2009), articulando a prática, a partir da descrição, aos métodos de investigação científica apresentados pelas autoras.

A saber esta etapa do processo de ensino e aprendizagem voltado a pesquisa metodológica (quantitativa e qualitativa) foi sistematicamente planejado no que diz respeito ao cronograma de atividades a serem realizadas e quem ou quais orientadores ficariam responsáveis por coordenar as atividades/encontros: discussão sobre o tema - Ocupação na escola; resultados da pesquisa quantitativa; definição dos entrevistados; roteiro de entrevistas, realização de entrevistas; sistematização do material coletado, análise e confecção do produto final - divulgação.

A rigor, vale ressaltar que o cronograma estabelece a organização do que se espera realizar, mas que, no entanto, nem sempre ocorre como está planejado. Mesmo com o planejamento das próximas etapas definindo quem estaria responsável e quando, alguns imprevistos aconteceram, houve alterações com reflexão da ação e reorganização do tempo. Ou seja, principalmente por se tratar de um projeto que tem se reestruturado progressivamente a cada edição por se comprometerem a refletir sobre os pontos positivos e negativos, imprevistos e erros, o planejamento se torna flexível à medida que há novas possibilidades. Como exemplos: houve encontros que não foram possíveis por incompatibilidade de horários, onde o cronograma precisou ser reavaliado e redirecionado. Isso é importante para o professor-pesquisador quando encontrar imprevistos e tiver que alterar atividades, encontrar novos caminhos possíveis e compatíveis com a proposta.

3.2.1 Pesquisa Quantitativa

Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se o estudo exploratório, de cunho quantitativo de natureza descritiva voltado a pesquisa de opinião. Conforme as autoras, esse tipo de pesquisa “tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana” (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 34). A saber, em uma pesquisa de opinião procura-se

Saber atitudes, pontos de vista e preferências que as pessoas têm a respeito de algum assunto, com o objetivo de tomar decisões. Esta modalidade de pesquisa é a mais divulgada pelos meios de comunicação, pois permite: tratar de temas do cotidiano, como intenções de votos, de compras e de consumo, verificar tendências da opinião pública e mesmo permitir que se crie, por meio da manipulação de dados, das opiniões contra ou a favor de temas polêmicos, como aborto, pena de morte, redução de idade penal etc. (MANZATO e SANTOS, 2012, p. 4.)

O objeto de estudo são os alunos da EREM Professor Cândido Duarte. Caracterizado por 6 turmas do ensino médio, 1º A e B, 2º A e B e 3º A e B. Totalizando 197 indivíduos participantes. A técnica escolhida para a coleta de dados foi o Survey, a qual

pode ser referida como sendo a obtenção de dados ou informações sobre as características ou as opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, utilizando um questionário como instrumento de pesquisa (GERHARDT E SILVEIRA, 2009, p. 39)

O ponto de partida para dar início a elaboração do questionário é, primeiramente, identificar coletivamente os elementos problematizadores da pesquisa, sempre provocando o diálogo, proposições de ideias e hipóteses. As ideias/perguntas individuais quando articuladas constrói-se elementos coletivos para as primeiras perguntas do questionário. Dessa forma, a partir do levantamento de questões coletivas é que teve início a elaboração do instrumento para coleta de dados - questionário. Fez parte desta construção as seguintes etapas: elaboração de perguntas individuais a partir de exemplos de questionários do IBGE e do IPEA; análise e reelaboração das perguntas individuais como construção coletiva; confecção do questionário na plataforma Google Forms²⁵.

Na Oficina Metodologias de pesquisa das Ciências Sociais, os orientadores apresentaram alguns modelos de questionários do IBGE e IPEA alinhados ao tema da pesquisa. Solicitaram que cada bolsista, como atividade individual e para casa, elaborasse possíveis perguntas para composição do instrumento da nossa pesquisa. Foi a partir dessa atividade que surgiram as primeiras questões.

Em dois encontros, os bolsistas apresentaram suas perguntas individuais para análise coletiva. Todos os bolsistas trouxeram suas contribuições. O mais interessante deste momento foi a troca de ideias para melhorar, descartar e/ou qualificar uma pergunta, e isso se deu sem que houvesse competitividade ou desentendimento entre eles. Um outro encontro foi necessário para consolidar a análise anterior, revisando e reformulando, quando necessário, para fazer o fechamento do questionário. A confecção do questionário na plataforma Google Forms foi realizada pelos orientadores Allan Monteiro e Darcilene Gomes e pelo estagiário Bruno Melo.

Percebemos aqui que existe um fio invisível que liga um evento a outro. Mesmo que de forma intuitiva, todas as atividades pedagógicas na fase de problematização tiveram como objetivo estimular o estranhamento e a desnaturalização dos fenômenos a serem problematizados pela pesquisa. No entanto, haja vista que trata-se de um projeto visando replicar uma pesquisa científica geralmente realizada apenas no ensino superior, ao adaptar para alunos do ensino médio algumas situações-problema foram encontradas. Dito isso, as próximas etapas da pesquisa quantitativa - coleta, tabulação, análise e resultados – só foram

²⁵ O formulário google (Google Forms) é uma ferramenta de gerenciamento de pesquisas gratuita, onde é possível criar e analisar pesquisas, pode ser usado para questionários e formulários de registro.

sistematicamente anunciadas quando já estavam em andamento. Assim, foi perceptível que em alguns momentos os bolsistas não compreendiam quais seriam as próximas ações e como seriam demandados, o que provocou o sentimento de não pertencimento do bolsista ao todo do processo.

Veja o que diz Carvalho (2016) sobre as limitações da abordagem de projetos,

O trabalho pedagógico com os projetos de aprendizagem exige dos professores acompanhamento, intervenções, orientações, desafios constantes aos alunos para levar a bom termo um projeto. Esta é uma parte sensível e exigente, pois a função docente é estar atenta constantemente, circular pelos grupos e observar os acertos e os erros de pensamento lógico, o nível de informação de cada estudante e o grau de dedicação, engajamento genuíno, de cada um no projeto (CARVALHO, 2016, p. 51).

Deste modo, é importante a meta-reflexão (individual e coletiva) dos orientadores na perspectiva de conhecer suas limitações, não somente por prevenção, mas com a intenção de antecipar e criar estratégias de enfrentamento ou, sobretudo, compreender as fronteiras que delimitam o alcance dos projetos de pesquisa no ensino básico (CARVALHO, 2016)

Assim, ressaltamos mais uma vez a importância em apresentar para o aluno de ensino médio, o qual ainda não teve contato com a prática da pesquisa conforme se apresenta este projeto, o planejamento do projeto e seu contrato didático de modo que conheça e consiga identificar as etapas do processo da pesquisa, e também os termos técnicos, as ferramentas, onde, quando e porque será usado, de modo que, na curiosidade de estar conhecendo algo novo, ele se aproprie de determinado conhecimento. Como exemplo, o termo *Survey* foi utilizado, mas não lhes foi explicado o significado da técnica e seu uso como um instrumento de investigação, caracterizado, nesta pesquisa, pelo questionário.

Vale ressaltar que para todas as ações e atividades a serem realizadas na escola a gestão foi comunicada com antecedência, a qual disponibilizou o calendário escolar, direcionando com possíveis datas e horários possíveis. Os bolsistas, por sua vez, sempre que havia mudanças no cronograma nos atualizavam. A partir do cronograma a equipe se organizava definindo a data para aplicação do questionário. O material foi impresso na Fundaj e entregue a direção da escola um dia antes da coleta. Embora o questionário pudesse ser aplicado com uso de tablets e ferramentas online, a coleta foi realizada de forma impressa.²⁶

²⁶ O laboratório multiHlab, parceira do projeto, tem disponível recurso técnicos (hardware e software) para uso dos bolsistas com prévio agendamento, contudo, os tablets disponíveis não foram usados na aplicação do

O questionário foi aplicado no dia 27 de setembro de 2018, com a colaboração e acompanhamento de Paulo Bruno – gestor da escola. Foram necessários dois turnos (manhã e tarde) para realizar a coleta completa de acordo com os horários e disponibilidades dos alunos e bolsistas. Foi considerado o protagonismo dos bolsistas à frente da pesquisa de campo na coleta de dados como um dos fatores que levaram os orientadores a não participarem deste momento. Esta experiência os proporcionou liberdade no trato com os colegas de escola, sem sentirem-se supervisionados. Inicialmente, expressaram timidez para apresentar a pesquisa e o questionário aos colegas, o que é considerado normal, o que foi mudando progressivamente conforme dominaram as emoções e desenvolveram a autoconfiança na ação.

Imagem 3 - Aplicação do questionário na escola



Fonte: Arquivo multiHlab (2018).

O questionário foi aplicado e respondido por 197 alunos. Todos os questionários foram considerados válidos para a pesquisa. Após a coleta dos dados foi realizada a confecção do banco de dados em programa estatístico, tendo sido usado o Software SPSS. Visto que se trata de uma ferramenta de uso científico, apenas a orientadora Darcilene Gomes e seu estagiário Bruno Melo realizaram esta atividade. Confeccionar o banco de dados é quantificar os dados, no caso, é transformar todas as respostas em números e rotular esses números. O SPSS tem ferramentas para visualização dos dados organizados depois de quantificados.

Para o nosso leitor ideal, o professor da escola pública que atua com a disciplina de sociologia, reconhecendo suas limitações técnicas é possível que encontrará dificuldade em manusear o SPSS. A alternativa proposta é que para tabulação e análise dos dados o questionário seja realizado pelo Google Forms, pois a ferramenta dispõe da função automática

questionário haja vista que a demanda era de mais de 197 aplicações para uma quantidade reduzida de 10 tablets disponíveis.

para transformar os dados em gráficos, passível de ser analisado. Para tanto, é necessário pensar sobre as limitações deste recurso, como por exemplo a capacidade na quantidade de entrevistados e na delimitação e cruzamento de dados, para maior objetividade de informação. Além da falta de estrutura da escola que, muitas vezes, não dispõe de laboratório de informática e internet (GOMES, 2020).

A próxima etapa da pesquisa requer tabular, escolhendo os dados úteis para criar uma tabela. Para tanto,

A tabulação consiste em dispor os dados em tabelas, para maior facilidade de representação e verificação das relações entre eles, e depende de: recursos computacionais – equipamentos; recursos humanos; treinamento de pessoal; do software a ser utilizado tanto para armazenamento como para análise estatística. (GERHARDT E SILVEIRA, 2009, p. 81)

Esta é uma atividade complexa, para tanto, os orientadores e seus bolsistas PIBIC/graduação realizaram esta tarefa de modo a disponibiliza-los no próximo encontro, sistematizado em tabelas (Excel) e gráficos (Excel). Houve alguns encontros em que os bolsistas deram início a transferência do questionário, mas demandava muito tempo (encontros) e de forma lenta, todavia, foi possível introduzi-los a prática desta atividade de sistematização e tabulação. Nesse aspecto, a partir das informações organizadas dar-se início a análise gradual dos dados, a qual dividimos em três níveis: prévia, aprofundamento e consolidação, a qual demandou dois encontros.

A análise prévia é o momento de apresentação das tabelas e gráficos em que a equipe, coletivamente, realiza a leitura preliminar das informações coletadas, identificando possíveis questões a serem destacadas. Nesse momento os bolsistas utilizam os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores (problematização e contextualização) e passam a observar informações a serem problematizadas. O orientador também é um agente que passa por esse processo, pois os resultados coletados também é conhecimento novo para ele, o olhar observador de estranhamento é provocado coletivamente. A imagem 4 representa os olhares atentos e curiosos direcionados para a tela do computador. Darcilene Gomes e Marcos Lucena, orientadores – apresentam os gráficos tabulados.

Imagem 4 - Primeiro encontro para análise dos gráficos no programa Excel



Fonte: arquivo multiHlab (2019)

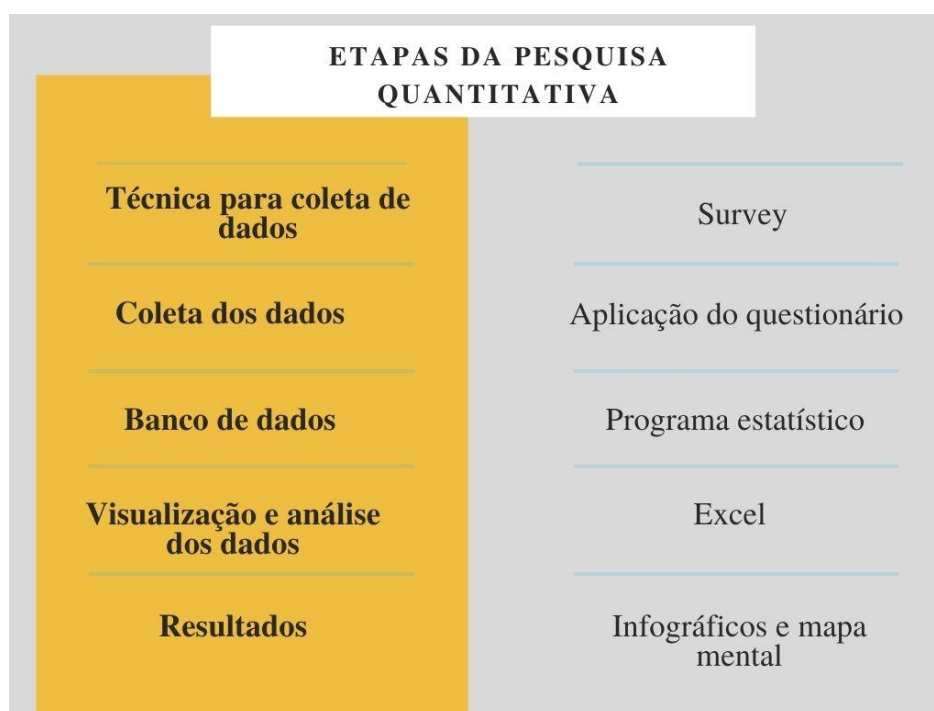
Agora, as questões destacadas passam pelo processo de aprofundamento. Este segundo nível da análise consiste no cruzamento de duas ou mais questões que podem explicar e/ou desnaturalizar um fenômeno e/ou confirmar uma hipótese. Para esse processo foi necessário incentivar os bolsistas a estudarem individualmente o gráfico. O que resultará ao final desta pesquisa de natureza quantitativa será conhecimento novo, o qual os orientadores passarão a obter simultaneamente aos bolsistas, mesmo que com percepções diferentes. Portanto, é importante atentar-nos para a representação do “professor pesquisador” o qual, no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de Stecanela e Williamsson (2013), constitui-se como ser reflexivo, despiando-se de suas certezas.

A consolidação da análise configura-se no desenvolvimento de argumentos através dos resultados gerados na pesquisa. Isto é, corresponde a construção do panorama claro das informações gerando resultados. No processo de aprendizagem, este último, consolida-se na formulação de novos argumentos (conhecimento novo), algumas hipóteses foram descartadas e outras confirmadas. Dois encontros foram usados para análise dos dados gerados, em um deles sistematizaram as informações para a confecção dos resultados.

Os resultados da pesquisa quantitativa foram sistematizados na plataforma Canva, em formato de infográficos e mapa mental, caracterizados como produto final 1 desta etapa do

projeto. Esta atividade demandou dos bolsistas e também dos orientadores uma breve introdução sobre a ferramenta, explorando aspectos ligados a confecção de gráficos. Posteriormente foi confeccionado um painel que foi exposto na escola, sem apresentação oral.²⁷ Apresentamos na Figura 4 um resumo das ações para o desenvolvimento da pesquisa quantitativa. Cada ação demandou mais de um encontro da equipe, a saber: confecção do instrumento de coleta de dados (3 encontros), coleta de dados (2), confecção do banco de dados (não foi realizado com os bolsistas), visualização e análise dos dados (2), resultados (3), totalizando 10 encontros

Figura 4 - Ações para o desenvolvimento da pesquisa quantitativa



Fonte: produção da autora (2020)

A etapa da pesquisa quantitativa corresponde a primeira atividade de investigação científica proposta pelo PIBIC/EM Juventude e Participação Política. A pesquisa de opinião aplicada através do questionário apresenta resultados que respondem algumas, não todas, as inquietações levantadas pelos bolsistas e orientadores na fase de problematização com aspectos

²⁷ A descrição da confecção dos infográficos e mapa mental (produto 1) estará na fase de sistematização das atividades no tópico 3.3 sínteses. Os infográficos e mapa mental foram confeccionados em gráfica, formando um grande painel de exposição.

ligados ao tema da pesquisa. O projeto previu também a realização de pesquisa qualitativa, a qual será descrita no próximo item.

3.2.2 Pesquisa Qualitativa

A investigação desta etapa já definia inicialmente como produto a produção audiovisual de um minidocumentário, utilizando a entrevista como técnica para coleta de informações diretas dos sujeitos investigados. Sobre a técnica para coleta de dados, faz-se necessário saber:

Na pesquisa qualitativa as entrevistas podem ser de vários tipos, constituindo um espectro variável desde uma conversa informal até um roteiro padronizado. O grau de formalidade deve ser definido conforme os objetivos da pesquisa, de acordo com o tema a ser tratado e, sobretudo, tendo em vista o que é apropriado culturalmente para o grupo pesquisado. Além disso, uma mesma pesquisa pode conter vários tipos de entrevista. (SILVA, 2006, p. 248)

Apresentamos o panorama linear das ações realizadas para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, dividimos em dois momentos aos quais requerem: definir os objetivos da pesquisa (dois encontros); construir o perfil dos entrevistados (dois encontros); agendar datas e horários com o entrevistados; confeccionar roteiro de entrevista (quatro encontros); aprender a manusear os equipamentos para gravação das entrevistas (um encontro); realizar as entrevistas (6 encontros); segundo momento corresponde a fase de sistematização e análise dos dados coletados (entrevistas), resultados e confecção do produto 2.

Em um encontro, coletivamente foram definidos os problemas a serem abordados na pesquisa, primeiro passo necessário para consolidar os objetivos. Os orientadores sempre buscavam estimular os bolsistas direcionando lhes perguntas para gerar respostas subjetivas, direcionadas ao objeto de pesquisa. Nesse sentido, os bolsistas se manifestam com inquietações, problematizações, pontos de vistas comuns e diferentes. E assim, nesse dialogo horizontal, a equipe registra os primeiros pontos, perguntas e problemas construindo um panorama das ideias e propostas.

No encontro seguinte, à medida que a proposta ia se afunilando, construía-se o interesse em uma narrativa coerente com o que realmente aconteceu dentro da escola no período de ocupação, buscando delimitar o objetivo e a proposta para o roteiro. Deste modo, foram

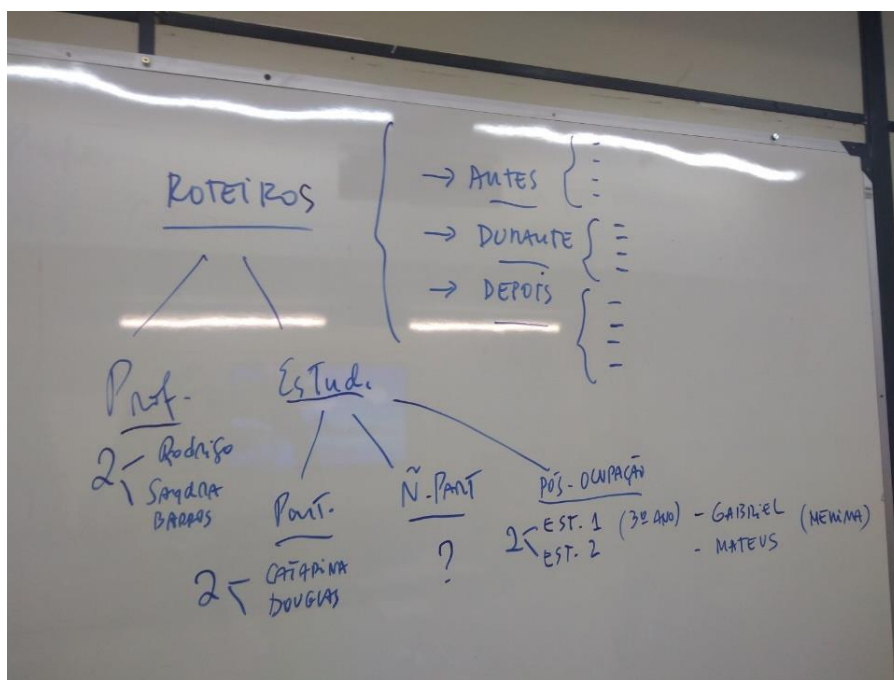
definidos que a pesquisa se fragmenta em analisar dois pontos de vistas: a de quem participou diretamente das ocupações, e; de pessoas que não participaram, com a justificativa de que apresentariam a narrativa das mudanças no ambiente escolar após a ocupação sobretudo buscando compreender o posicionamento e demandas dos alunos, professores e Secretaria da Educação.

Das inquietações relevantes para as entrevistas faz-se importante conhecer mais sobre como se deu a ocupação. Ponto de partida para os bolsistas construírem perguntas. Como tudo começou? Como surgiu a ideia de realizar uma ocupação? Como os ocupantes estavam organizados? Os alunos estavam sendo orientados a fazer a ocupação? Se sim, por quem? Os professores apoiaram o movimento? Como? Quem contribuiu com recursos pedagógico, psicológico, alimentar e financeiro? Outros tipos de questionamentos foram surgindo conforme as entrevistas iam acontecendo, sobre a rotina, alimentação, conflitos internos, manutenção da escola, os diálogos dentro do grupo, o diálogo dos ocupantes com a gestão da escola e desta com secretaria de educação, e como ocorreram as mediações com a força policial.

A partir desses dois processos, buscou-se construir o perfil dos possíveis entrevistados a qual foi utilizado dois encontros. No segundo dia de diálogo, Túlio Barreto desenhou no quadro uma tabela buscando enquadrar quais possíveis perfis poderiam responder as questões já levantadas previamente pelos bolsistas. Os orientadores nesse momento colocaram algumas sugestões para direcioná-los a um caminho viável, como por exemplo, que as sugestões de fizesse dentro de possibilidades acessível e próximo à escola. Criou-se uma linha do tempo utilizando o parâmetro: antes, durante e depois, representando o momento da ocupação, e a partir deste foram definindo quais personagens principais poderiam ser entrevistados, subdividido em dois segmentos: professores e estudantes. Simultâneo à caracterização dos entrevistados, foi-se criando elementos para a confecção do roteiro sob diferentes percepções e narrativas. Algumas propostas surgiram e a tabela foi sendo construída, encaixando os seguintes perfis: dois professores que exerciam atividades na escola no ano da ocupação; dois ex-alunos que tenham participado diretamente; dois alunos não-participantes (após ocupação); e o atual gestor da escola (não-participante). Este último poderia relatar o diálogo mantido entre escola e Secretaria de Educação após evento.

Na Imagem 5 apresentamos o registro de um dos encontros a qual representa a construção da tabela já em andamento, indicando o panorama dos perfis e nomes sugeridos. Ao passo que esta etapa se consolidava, bolsistas se fizeram responsáveis para contatá-los para saber de suas disponibilidades, conforme as confirmações, agendando datas e horários. A saber, como as realizações das entrevistas dependiam da disponibilidade de horários de terceiros, alguns encontros não se deram no tempo padrão (terças-feiras às 15h). Nosso cronograma, agenda e disponibilidade se tornaram flexíveis para cumprir a agenda de entrevistas. Isso posto, vale ressaltar a necessidade do diálogo constante com a gestão da escola, afim de articular horários e possíveis faltas em uma aula ou outra na escola. Devido a parceria e bom desempenho dos bolsistas na escola, isso não se tornou empecilho para o seguimento das atividades.²⁸

Imagem 5 – Primeiros passos para caracterização do perfil dos entrevistados e construção do roteiro.



Fonte: arquivo pessoal (2019)

O envolvimento dos bolsistas nessa etapa da pesquisa é espontâneo, já despidos de qualquer timidez antes posta, dialogam expondo e explorando as ideias com fluidez. É possível

²⁸ A saber o processo de agendamento das entrevistas se deu durante toda etapa de confecção do roteiro, seja por divergência de horários, seja por indisponibilidade na data sugerida, ou semana de prova dos bolsistas. Deste modo, as atualizações do andamento das datas para as entrevistas foram realizadas comumente e regularmente pelo grupo de WhatsApp da equipe, isto é, os encontros regulares faziam-se apenas nas entrevistas.

sentir o engajamento individual e no coletivo, ao passo que surgem novos desafios e demandas sempre estão preparados, engajados e criativos. Nessa perspectiva, e de tal modo, nesta fase de desenvolvimento foram protagonistas e independentes, com distribuição de tarefas, organização dos encontros, contato com os entrevistados, ideias para roteiros. A relação entre todos na equipe é horizontal, desta forma não há indicação de quem fará o que, essa organicidade é automática e acontece simultaneamente quando a atividade é proposta, por exemplo, quando definiram os nomes dos entrevistados um bolsista se colocava responsável por contactá-lo, e sucessivamente. Não tinha imposições.

A confecção do roteiro demandou muitos encontros, a proposta inicial foi construída simultaneamente com as etapas anteriores, todavia tratou-se apenas da construção de elementos para serem aprofundados em seguida. Para esta etapa foram necessários quatro encontros, com a orientação e colaboração de Allan Monteiro, Túlio Velho Barreto, Ivo Pereira e Eu.

O roteiro foi gradualmente sendo construído coletivamente, utilizando o panorama de ideias e propostas que se fez no início dos encontros para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa. Sempre estimulando os bolsistas a exporem e explorarem ideias a partir de perguntas. Individualmente os bolsistas ficaram responsáveis por elaborar duas perguntas: uma para professor e outra para aluno. No encontro seguinte, coletivamente, essas perguntas foram analisadas e, quando necessário, reformuladas ou descartadas. As perguntas foram muito abertas, dando margem para respostas vagas e inconsistentes, monossilábicas, isso posto, com algumas orientações dadas, no encontro seguinte os bolsistas tornaram a apresentar novas propostas de perguntas, a qual apresentaram-se mais direcionadas, porém, ainda não completamente finalizadas, deixando margens para o entrevistado desviar do assunto.

No encontro que se segue Pereira, a convite do seu orientador Barreto, se fez presente para tirar dúvidas e apresentar à equipe elementos sobre a confecção de roteiro a partir das perguntas já elencadas pelos bolsistas. Ivo Pereira, realizando a explicação de todas as perguntas até ali construídas, pontuou o que e como poderia ser modificado, fundamentado no conceito de roteiro em uma pesquisa qualitativa com a técnica de entrevista. Os bolsistas e orientadores apresentaram algumas dúvidas – representado na Imagem 6, e ao final da dialogo tínhamos em mãos várias correções e outras propostas de perguntas escritas a lápis. O

colaborador assumiu a responsabilidade de redigir o documento e realizar as alterações realizadas, sendo este apresentado à equipe no encontro seguinte.

Imagem 6 – Encontro com a participação de Ivo Pereira para confecção do roteiro



Fonte: arquivo pessoal (2019)

Os orientadores Allan Monteiro e Túlio Barreto, que estiveram à frente dessa etapa realizaram a leitura final do roteiro, para que todos pudessem conduzir suas observações e dúvidas individuais especificamente como abordar determinada pergunta. Este encontro foi utilizado para fechar o roteiro de entrevistas (anexo 4), orientá-los no momento da entrevista, tirar dúvidas e apresentar os recursos de audiovisual a serem utilizados durante as gravações (vídeo e áudio). Na Imagem 7 podemos identificar em cima da mesa filmadora Sony handycam para captação de vídeo, microfone para captação do áudio e fone de ouvido.

Imagem 7 – Finalização do roteiro e teste dos recursos de audiovisual



Fonte: arquivo pessoal (2019)

No momento que antecede a primeira entrevista (coleta de dados), os bolsistas foram apresentados ao espaço físico do multiHlab, localizado ali mesmo na Fundaj. O laboratório tem uma estrutura equipada com recursos técnicos (hardware e software) para a produção e edição de vários formatos audiovisuais e estes foram apresentados parcialmente a equipe que estava presente. Como mostra o registro na Imagem 8 nesse dia os bolsistas manusearam as câmeras (são duas câmeras disponíveis) para a entrevista, fizeram testes de áudio, enquadramento, ângulos.

Imagem 8 – Visita ao Laboratório Multiusuários de Ciências Humanas e suas Tecnologias – multiHalb, na Fundaj



Fonte: arquivo pessoal (2019)

Dar-se início a etapa da coleta de dados – Entrevistas. Os recursos geralmente usados para as gravações foram: tripé pequeno, handycam, mini microfone direcional com boom e o banner de divulgação da marca do projeto – SocioLab Fundaj, este último, sempre colocado no plano de fundo, atrás do entrevistado.

O perfil do primeiro entrevistado corresponde ao ex-aluno que esteve diretamente ligado a ocupação. O encontro aconteceu no dia 16 de Abril, na Fundaj, na sala utilizada para os encontros do PIBIC/EM. Estiveram presentes cinco orientadores, quatro bolsistas e eu. Embora o ambiente e entrevista excitem ares de formalidades, o momento foi conduzido com fluidez de modo que, especialmente os entrevistadores e entrevistado, sentiram-se à vontade para dar início as gravações e perguntas. As funções foram divididas entre eles, dois bolsistas ficaram responsáveis por realizar as perguntas seguindo o roteiro, um outro ficou responsável por auxiliá-los quando fosse necessário, com intervenção e desdobramento de perguntas, e outra bolsista conduziu as filmagens com a câmera em movimento.

Antes de dar início as gravações, os orientadores Túlio Velho Barreto e Allan Monteiro apresentaram ao entrevistado os objetivos a qual se propunha as entrevistas, informando-o que

seria gravado e posteriormente divulgado em formato de documentário. Com uma câmera sobre o centro da mesa, direcionado para o informante, dois bolsistas ao lado para realizar a gravação e os demais dispostos ao fundo da sala – como representado na Imagem 9 – deu-se início a primeira entrevista para a coleta de dados. Anderson da Silva foi muito solícito e se disponibilizou a contar sobre sua experiência e pontos de vista, a qual foi bem explorada pelos bolsistas. Quando finalizada a entrevista, propôs continuar o diálogo e gravações na escola, narrando a história e experiência onde o evento ocorrerá, o que prontamente a equipe disse sim, o que sucedera foi um diálogo livre entre dos bolsistas com o entrevistado.

Imagem 9 – Entrevista 1: Anderson ex-aluno diretamente ligado a ocupação.



Fonte: arquivo pessoal (2019)

A sala de desfez, os equipamentos foram desmontados, agora a caminho da escola. A entrevista estimulou a equipe a questões antes não percebidas, de tal modo que a conversa se prolongou mesmo fora da lente da câmera. O percurso até lá fomos conversando, Anderson deu dicas de perguntas que poderiam ser feitas pelos bolsistas, que minuciosa e deliberadamente contava a história com riqueza de detalhes, em simultâneo registrávamos o momento. Foi possível andar pelos espaços da escola, recriando no imaginário os momentos descritivos na fala de Anderson da Silva. Foi quando uma bolsista o questionou sobre o ato de vandalismo

que se discursava nos corredores da escola, a partir desta pergunta está a as demais entrevistas buscaram respondê-la.

No dia 07 de maio foi realizada a segunda entrevista com aluno não-participante da ocupação, a característica principal para a escolha deste perfil corresponde a aspectos ligados à sua participação política na escola atuando no momento como presidente no grêmio estudantil. A entrevista ocorreria na sala, mas foi redirecionada para os espaços arborizados e abertos da Fundaj, o que caracteriza um cenário livre e estimula a espontaneidade. A organização, posições e funções se fazia a partir dos comandos dos bolsistas a qual dividiram suas tarefas conforme se constituía a equipe. Como mostra a Imagem 10, o espaço, a liberdade e espontaneidade são caracterizadas pelo não uso do roteiro em mãos, é uma das características dos bolsistas: não se limitarem ao uso das palavras padrão, eles absolveram o conteúdo do roteiro e as fizeram de modo a não perder o sentido, sempre baseado no objetivo da pesquisa. Ao passo que novas questões surgiam os orientadores também realizaram algumas considerações.

Imagem 10 – Entrevista 2: Matheus Manoel, presidente do grêmio estudantil da escola



Fonte: arquivo multiHlab (2019)

Na terceira entrevista, com Guilherme Santana que ocorrerá dia 07 de Maio, os bolsistas encontraram disponibilidade para antecipar o encontro em comum acordo com o entrevistado, porém não havia orientador com o mesmo horário disponível, e foi sugerido que os bolsistas o

realizassem sozinhos haja vista que já apresentavam ter domínio sobre o roteiro e gravações. O encontro foi na Fundaj, e como foi improvisado fizeram uso do celular smartphone pessoal de um dos bolsistas. Isso mostra muito do perfil e aprendizado dos bolsistas até aquele momento, desenvolveram hábitos de autonomia a partir do protagonismo, mesmo sendo a primeira experiência deles com pesquisa qualitativa.

No momento da entrevista com Paulo Bruno (gestor da escola após ocupação), já não trabalhava mais na escola Cândido Duarte, configurando uma demanda maior de flexibilidade nos horários do PIBIC e dele para realizar a entrevista. O encontro aconteceu dia 14 de maio nos espaços da Fundaj. Estiveram presentes os bolsistas e orientadores. Esta entrevista contribuiu para apresentar detalhes de cunho político institucional relatando como se deu o diálogo entre a nova gestão e a secretaria de educação. Com efeito, os bolsistas realizaram as perguntas do roteiro, a partir dos desdobramentos os orientadores realizaram algumas considerações, as gravações foram sistematicamente organizadas pela equipe.

As entrevistas com os professores Rodrigo Correia e Sandra Barros aconteceram na biblioteca da escola, nos dias 28 e 29 de maio, respectivamente. Os horários e local foram definidos pelos entrevistados, considerando as disponibilidades em intervalos de aulas. Os dois professores demonstraram interesse prévio em sanar algumas dúvidas com os bolsistas a respeito do conteúdo da entrevista, e foram esclarecidas. Por se tratar de um tema delicado envolvendo secretaria de educação algumas questões são delicadas, essa questão foi pauta de conversas nos encontros de confecção do roteiro. Nas Imagens 11 e 12 apresentamos o registro dos dois encontros, equipamentos centrados na mesa direcionado para o entrevistado, os bolsistas organizados em círculo ao redor da mesa se posicionando frente do entrevistado.

Imagem 11 – Entrevista 5: professor Rodrigo Correia



Fonte: arquivo pessoal (2019)

Imagem 12 – Entrevista 6: professora Sandra Barros



Fonte: arquivo pessoal (2019)

A pesquisa qualitativa foi uma etapa mais fluida entre orientadores e bolsistas. Ambos denotavam mais interativos, os diálogos eram mais recíprocos, os bolsistas expressavam mais suas ideias e não apenas se envolviam nas ideias dos orientadores (sem interação o aluno tende a apenas aceitar sem questionar e/ou expor suas ideias) os bolsistas se sentiam mais envolvidos no projeto, não que antes não estivessem, mas agora expressavam mais autonomia ao executarem as ações. Nas entrevistas, por exemplo, a curiosidade sobre o que estavam fazendo, na construção do roteiro estudando as possibilidades de construir uma narrativa sempre tirando dúvidas e realizando propostas de intervenção para desenvolver um trabalho com as características deles. Com efeito, estavam mais engajados e livres a atuarem como protagonistas daquela atividade. Atribuímos esta autonomia a perspectiva de terem os orientadores a disposição, com diálogo sem formalidades, horizontal, executando metodologias que estimulem a colaboração e interação.

Nessa perspectiva a mesma interação era notadamente observada nos orientadores no sentido de tratarem com fluidez as demandas de atividades, conheciam melhor o perfil dos bolsistas e buscavam atuar ponderando as necessidades de cada um. Veja, os orientadores são pesquisadores e comumente orientam pesquisas de acadêmicos (graduação e pós-graduação) e este é um conhecimento específico e que se difere do tratamento que requer para este projeto, logo está voltado para alunos do ensino médio. Este público requer mais flexibilidade no contato, no diálogo, como também requer estarem atentos as formalidades, termos técnicos, verbalizações. Ou seja, para a funcionalidade a qual se propõe a metodologia do projeto os agentes estão a todo momento refletindo sobre suas ações e prática, esta ação de reflexão e além de estarem sempre dispostos a refletir sobre a prática. Eles não estavam dando aula, exercendo uma função de hierarquia, ao contrário, estavam em posição de igualdade, aprendendo simultaneamente.

Nos encontros dedicados a confecção do roteiro muitas orientações foram dadas, numa perspectiva de instruí-los para o momento da entrevista, como por exemplo, deixar o entrevistado a vontade, deixando-o a livre sem interrompê-lo, sem contradizê-lo. Os bolsistas estavam sempre dispostos a tirar dúvidas, ao passo que essas dúvidas iam sendo respondidas outras apareciam, de tal modo que, embora ansiosos nos primeiros momentos, realizaram todas as entrevistas com interferência mínima dos orientadores.

Na primeira entrevista os bolsistas receberam instruções comum para coleta de dados, apresentação, postura, como conduzir uma entrevista sem induzir respostas, deixar o entrevistado livre para acrescentar suas ideias sem interrompe-lo. Instruções sob a qual se fizeram necessárias durante todas as entrevistas tendo em vista que quase todo entrevistado tinha bem mais a falar em emoções, memórias e diálogo do que o roteiro planejado conseguia exprimir deles. Houve sempre um diálogo para além das perguntas elaboradas, mantidas no mesmo contexto, o de resgatar as memórias e experiências sobre a ocupação. A dinâmica das perguntas foi sendo redirecionada e desdobrada em outras e assim foi-se criando uma narrativa própria de quem conta a história e de quem deseja explorá-la. Conforme as respostas davam narrativas importantes para a construção do documentário, o roteiro não se fazia mais urgente a ser seguido, de tal modo que em alguns momentos o informante via-se livre para relatar suas experiências e ponto de vista na ocupação sem se limitar as perguntas antes posta.

A orientadora Darcilene Gomes sempre colocou a questão de estarem construindo um projeto usando mais da intuição por não terem formação e prática na área da educação básica. De fato, foi uma experiência inovadora e renovadora para todos que participaram direta e indiretamente do PIBIC/EM.

Sobre a dinâmica e organicidade das entrevistas, os encontros foram realizados na Fundaj e na escola, sala de reuniões e biblioteca, respectivamente. Em apenas uma das seis entrevistas os bolsistas a realizaram sozinhos, sem orientadores ou colaboradores nas outras cinco sempre estiveram presentes um ou mais orientadores, e eu. Ao final de cada entrevista os dados gerados nas câmeras eram sistematicamente descarregados nos computadores com uso de software de transição, compartilhado com a equipe.

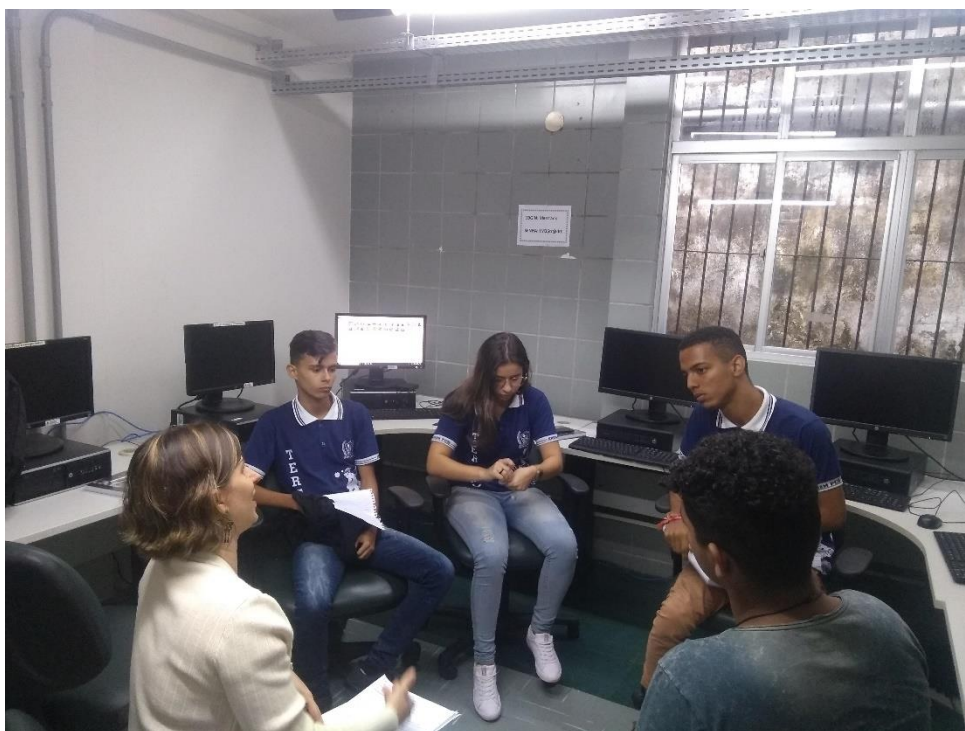
Com entrevistas encerradas dava-se início a etapa de análise do material coletado e confecção do produto final. No mês de junho a escola demandou várias atividades escolares além da semana de avaliação semestral e isso demandou a dedicação exclusiva dos bolsistas, que em alguns encontros do PIBIC/EM não puderam estar presentes. Agregado a outros fatores – férias de alguns orientadores e período de fortes chuvas na RMR - foi um mês com poucos encontros, com pouca participação de todos os bolsistas.

Nos três encontros que ocorreram naquele mês, a equipe reorganizou o cronograma das atividades finais do projeto, faz parte do planejamento progressivo, buscando encaixar os

encontros no cronograma da escola. No primeiro encontro deu-se início a análise coletiva das entrevistas, na análise coletiva buscou-se identificar os elementos mais importantes narrados pelos entrevistados. Sempre colocando o bolsista como protagonista da ação estimulando a reflexão. Este é um dos momentos em que os olhares observadores passam a responder as inquietações anteriores, resgatando os objetivos da pesquisa e costurando uma narrativa sequencial dos fatos a partir das informações que os entrevistados apresentam, fragmentando a sequência dos fatos: antes, durante e depois da ocupação, entrelaçando as memórias contadas por eles. (vide anexos)

Após identificar os elementos que iriam compor a narrativa do documentário, intercalando os personagens que narram a história/memória, dar-se início a fase de edição dos vídeos, e nesse processo é preciso escolher quais falas (dentro da narrativa definidas no roteiro) seriam editadas no curta-metragem. Para isso a orientadora Viviane Toraci dividiu esta ação entre os bolsistas, que novamente, e individualmente exploraram as entrevistas para a decupagem. Decupagem é um termo muito usado no mundo do audiovisual como a primeira etapa do processo de pós-produção para nomear o processo de selecionar os melhores trechos que serão utilizados na montagem/edição (demais etapas de pós). Em suma a atividade dos bolsistas era buscar falas representativas para compor um texto, cada bolsista ficou responsável por analisar o vídeo usando o drive compartilhado por e-mail, esse processo foi finalizado na Fundaj, em uma semana intensa de encontros para construir detalhe por detalhe da decupagem. Com exceção de um bolsista que não ficou responsável por realizar a decupagem, pois ela ficou responsável pela edição e confecção do produto final. A semana de decupagem está registrada na Imagem 13, a qual apresenta os bolsistas e a orientadora dialogando sobre as falas, à medida que eles analisavam o vídeo ali presencialmente, Toraci registrava o segundo roteiro, agora com a numeração do tempo a ser utilizado na edição do vídeo.

Imagem 13 – Encontro intensivo para decupagem das entrevistas



Fonte: arquivo pessoal (2019)

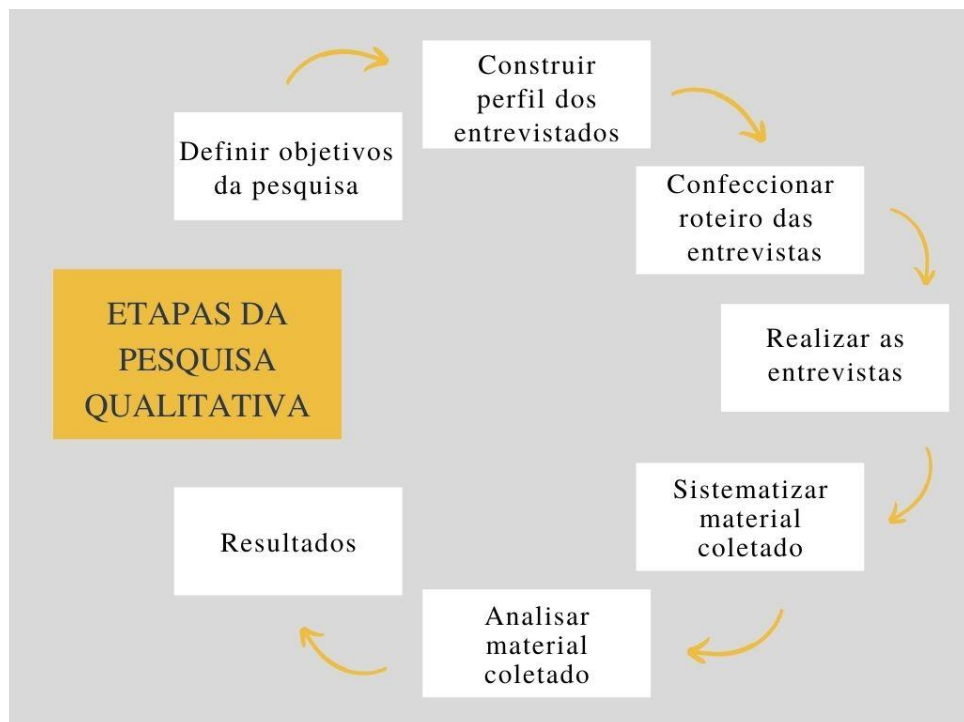
Nessa sequência de etapas, além da decupagem os bolsistas exploraram as redes sociais em busca dos perfis que tinham o registro de fotos do momento da ocupação na escola. Essas imagens foram usadas para compor o documentário, haja vista que o objetivo do curta era reunir informações importantes e validas que construíssem a memória da ocupação

Visto sua criatividade e habilidades para a produção audiovisual, Marjorie Silva (bolsista PIBIC/EM) ficou responsável pela edição do documentário. Sua participação nos encontros presenciais na Fundaj durante a semana intensiva de decupagem foi dispensada haja vista que suas atividades se voltaram para completar essa atividade, o que de tal modo conduziu com excelência, estimulando os demais bolsistas a colaborarem quando necessário, como o caso da busca nas redes por imagens. Finalizando, os resultados da pesquisa qualitativa geraram uma produção de audiovisual: curta-metragem no formato de documentário com duração de 17 minutos e 58 segundos, intitulado #OCUPECÂNDIDODUARTE.²⁹

Na Figura 5 apresentamos como ficou organizada a estrutura sistemática da pesquisa qualitativa, usando o diagrama como representação.

²⁹O vídeo está disponível no blog do Sociolab Fundaj através do link: <https://sociolabfundaj.wixsite.com/meusite>.

Figura 5 – Diagrama com a representação das etapas da pesquisa qualitativa



Fonte: produção da autora (2020)

É possível, a partir dos dados apresentados até este momento do trabalho, identificar a consolidação do objetivo principal a qual se dispõe a proposta pedagógica do projeto PIBIC/EM que condiz em alinhar o ensino de sociologia à pesquisa científica para o desenvolvimento do letramento sociológico.

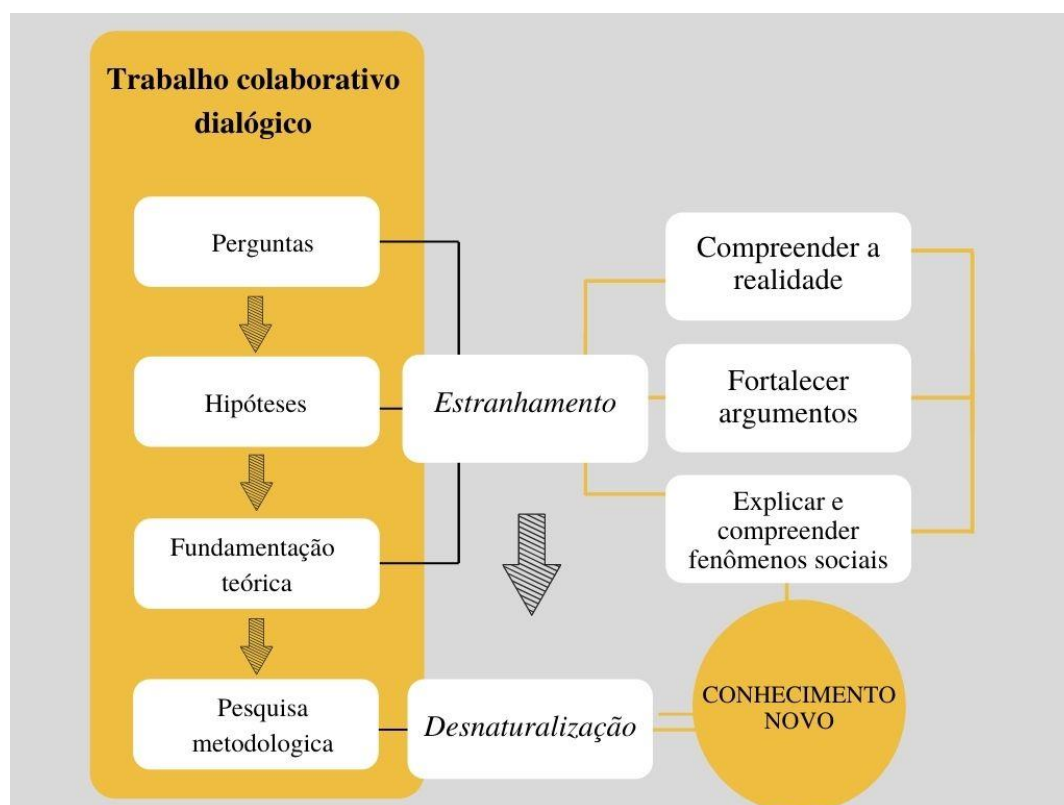
O panorama geral do processo de ensino e aprendizagem construído a partir da análise das ações do projeto PIBIC/EM, apresentado na Figura 6, baseia-se na estruturação das ideias trazidas pelos autores discutidos nos Capítulos 1 e 2,³⁰ visando consolidar a pesquisa como princípio pedagógico para o desenvolvimento do letramento sociológico, tendo como fio condutor o estranhamento e desnaturalização dos fenômenos sociais.

O trabalho colaborativo, interativo e dialógico é a base para a prática pedagógica. A pesquisa científica é o princípio para o estímulo ao estranhamento e desnaturalização; no processo de aprendizagem a fase de problematização estímulo ao estranhamento e, consolidado

³⁰ Behrens (2006); Stecanela e Williamson (2013); Oliveira e Cigales (2015); Soares (2017).

esta fase, caminha para o desenvolvimento que corresponde à desnaturalização. A saber, nessa etapa o bolsista compreende melhor sua realidade, fortalece argumentos com embasamento científico e lógico que expliquem os fenômenos sociais.

Figura 6 – Panorama do processo de ensino e aprendizagem no desenvolvimento do Letramento sociológico.

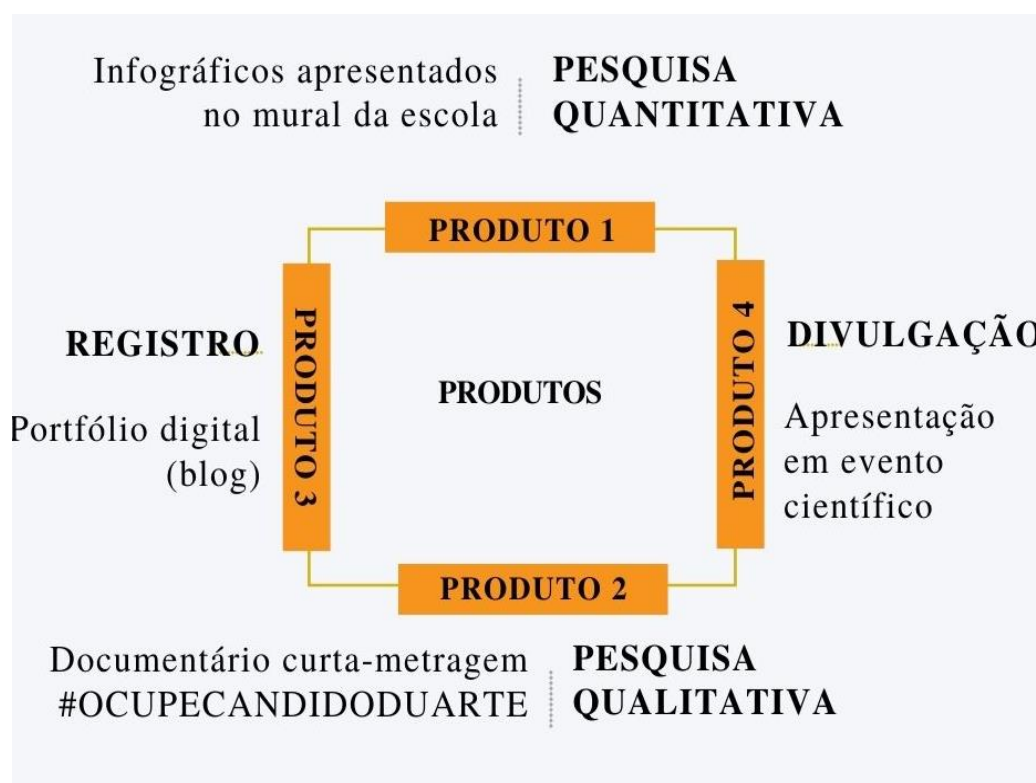


Fonte: produção da autora (2020)

3.3 Síntese

A síntese é a sistematização e divulgação do conhecimento elaborado durante o processo de ensino e aprendizagem utilizado no projeto PIBIC/EM Juventude e Participação Política. Buscamos descrever e apresentar os produtos gerados nesta experiência da pesquisa científica, das quais estão caracterizadas nas seguintes definições: Produto 1 – pesquisa quantitativa; Produto 2 – pesquisa qualitativa; Produto 3 – portfolio digital, e; Produto 4 – divulgação da pesquisa realizada no projeto PIBIC/EM em eventos científicos. Os produtos são os resultados sistematizados da pesquisa científica produzidas coletivamente.

Figura 7 – Sistematização e divulgação do conhecimento elaborado



Fonte: produção da autora (2020)

O produto 1 caracteriza os resultados da pesquisa de opinião desenvolvidos na etapa da pesquisa quantitativa. Os dados gerados pela análise dos gráficos foram transformados em infográficos e o resultado comparativo foi representado em um mapa mental, ambos confeccionados na plataforma de design Canva.

Os últimos três encontros da pesquisa quantitativa foram dedicados a confecção dos infográficos e mapa mental sobre a orientação de Toraci e Gomes. Aconteciam na sala de informática com acesso aos computadores e internet da Fundaj. O Canva oferece uma linguagem simples para essa produção, de tal modo que foi lhes dado breves comandos do que aquela atividade geraria, qual o padrão do produto e seguindo os resultados da pesquisa exploraram com facilidade a ferramenta. Esta é uma etapa criativa e além de sistematizar os conhecimentos que eles construíram durante a pesquisa esse processo reforça esse aprendizado.

Com objetivo final de gerar um produto físico para ser divulgado na escola, inicialmente a ideia era fazer um encontro aberto na escola para os bolsistas apresentarem oralmente o trabalho deles no projeto e divulgarem os resultados da pesquisa, todavia só foi possível apresentá-los a partir da exposição do produto no mural da escola. Os infográficos e mapa

mental foram confeccionados em gráfica, nas configurações de impressão, cada infográfico no tamanho A3, que quando exposto formou um painel informativo. O material produzido está nos anexos deste trabalho³¹.

O produto 1 é sobretudo uma forma de dar retorno a comunidade escolar que participou direta e indiretamente da pesquisa. Essa demanda era uma perspectiva dos próprios bolsistas em apresentarem aos colegas que participaram da pesquisa o resultado, bem como apresentar um pouco do que eles trabalhavam no projeto. A exposição do produto 1 representa a finalização da pesquisa quantitativa.

Imagem 14 – Mural com exposição de infográficos e mapa mental: resultados da pesquisa quantitativa



Fonte: arquivo multiHlab (2019)

O produto 2 é uma produção audiovisual no formato de documentário curta-metragem com duração de quase 18 minutos e representa a sistematização dos resultados da pesquisa qualitativa. É composta por seis vídeos das gravações realizadas durante as seis entrevistas com os participantes da pesquisa, registros de imagens da ocupação retirados nas redes sociais e arquivo pessoal dos bolsistas e entrevistados.

A proposta inicial desta produção era enfatizar a participação política dos jovens e alunos secundaristas, para tanto pretendia abordar no vídeo o feedback dos bolsistas relatando

³¹Os infográficos e mapa mental confeccionados com os resultados da pesquisa estão disponíveis no blog do Sociolab Fundaj.

sobre sua experiência e aprendizados proporcionados no projeto. Todavia conforme aconteceram os imprevistos de cancelamento de encontros e mudanças no cronograma o feedback ficou em segundo plano, e não chegou a ser produzido.

Marjorie Silva, uma das bolsistas, se responsabilizou a editar e produzir o produto 2, haja vista sua curiosidade e habilidade criativa para desenvolver esse tipo de material. A saber ela executou esta tarefa usando seus recursos pessoais (computador e programa) ela utilizou o programa de edição de vídeos Sony Vegas e Photoshop para editar algumas imagens. Vale ressaltar que a bolsista não tinha formação/curso, ela usou da curiosidade e entusiasmo para produção independente deste material. Como ela não tinha domínio sobre a edição e produção, em alguns momentos ela solicitou o apoio do multiHlab. Nesse aspecto, com as demandas da escola e final do projeto, Karla Delgado (integrante da equipe do laboratório e graduada em Comunicação social, com habilitação para rádio e TV) ficou responsável por finalizar o produto, dando continuidade ao trabalho realizado pela bolsista. O produto final foi adicionado ao perfil do SocioLab Fundaj na plataforma de vídeo YouTube³² e compartilhado nas redes sociais.

A característica principal desse produto é oportunidade ofertada aos bolsistas em explorarem seus conhecimentos em seguimentos e áreas que comumente não é ofertado pela escola pública em geral. Acesso a equipamentos, recursos e conhecimentos das TDICs não é uma realidade da educação pública no Brasil. E o projeto oferece, a partir da parceria com o multiHlab, aos seis bolsistas a oportunidade de conhecerem e explorar o laboratório de acordo com o interesse e cada um. Neste caso em específico a bolsista Marjorie Silva encontrou da produção audiovisual um novo interesse influenciando sua escolha acadêmica e profissional.

O Produto 3 é a sistematização da prática pedagógica e metodologia do projeto a partir do registro e divulgação das atividades desenvolvidas e produtos gerados. No formato de portfólio digital, blog - confeccionado na plataforma digital Wix, registro visual e textual das atividades desenvolvidas no projeto. No blog é possível ter um panorama e linha temporal do projeto. Inicialmente a proposta do blog era fazer com que os bolsistas realizassem o registro das atividades que eles estavam realizando, de tal modo que foi ofertado a Oficina Plataformas

³² Link para visualização do vídeo completo pela plataforma YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=aeZVds24UpI&t=6s>

Digitais na fase de fundamentação metodológica. Todavia essa atividade demanda tempo, organização, planejamento, o que requer mais do que conhecimento introdutório. Na oficina foi iniciado a criação do blog pela plataforma WordPress³³, mas não foi dada continuidade. O blog é um produto de divulgação científica e o público que ele alcança é variável. Na Fundaj ele divulga as atividades do projeto para o público interno e gestores. Ele é também uma “janela” das atividades para o mundo externo.

Definimos como quarto e último produto da edição do PIBIC/EM a participação dos bolsistas no evento científico do próprio Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/FUNDAJ), a qual reúne os bolsistas vinculados a instituição a apresentarem suas pesquisas científicas, o que geralmente é realizado por alunos da graduação. Com efeito, os bolsistas foram convidados a apresentar a pesquisa desenvolvida no projeto.

A XV Jornada de Iniciação Científica, evento realizado na Fundaj, aconteceu nos dias 15 e 16 de outubro, é um evento científico interno e conta apenas com bolsistas do programa. O convite foi realizado aos orientadores e proposto aos bolsistas, não foi colocado como umas das atividades exigidas do projeto tendo em vista que o período da bolsa já teria findado no final de julho. Mas os bolsistas aceitaram a oportunidade de participar e apresentar. O objetivo era divulgar a pesquisa científica desenvolvido por eles, alunos do ensino médio.

A sistematização do conteúdo para apresentação foi realizada por todos os seis bolsistas sob minha orientação. Eles foram orientados a construir um roteiro do que iriam apresentar, esse roteiro foi dividido entre eles, me apresentaram suas ideias e coletivamente fomos moldando um roteiro final, a partir do roteiro confeccionamos os slides de apresentação na plataforma Canva. Eles participaram durante todo o evento que começou às 9h, assistiram as apresentações dos pesquisadores e ficaram atentos às considerações dadas, apresentamos às 17h. Estavam nervosos, um pouco tímidos haja vista que era o primeiro evento científico a qual eles participavam, e na mesma medida ansiosos para compartilhar algo realizado inteiramente por eles. A Imagem 15 é o registro do multiHlab nela aparecem três bolsistas de pé e eu sentada, ao redor e à frente os demais participantes do projeto, e alguns dos orientadores.

Imagem 15 - XV Jornada de Iniciação Científica Fundaj

³³ WordPress é uma ferramenta para criação de sites, assim como o Wix é tem funcionalidades gratuita e perfis pagos. Para ter mais informação acessar o site: <https://br.wordpress.com/>



Fonte: arquivo multiHlab (2019)

O momento de transição de uma edição para outra, os orientadores realizaram um encontro para que os bolsistas apresentassem aos novos integrantes o registro do trabalho realizado por eles, as oficinas, pesquisa, resultados obtidos, problemas encontrados no caminho, imprevistos e perspectivas, uma narrativa própria sistemática e em riqueza de detalhes. Esse encontro faz parte da iniciação dos bolsistas da edição subsequente, neste caso, é uma espécie de ritual de finalização do projeto que se finda e iniciação dos novos integrantes. Como representado na Imagem 16 este encontro contou com as duas turmas – antigos e novos bolsistas –, representando a escola esteve presente a assistente de gestão Jeane Lima, os orientadores Allan Monteiro, Túlio Barreto e a nova integrante da equipe de orientadores Ana Abranches atuando também como coordenadora do projeto, e eu, conduzindo a apresentação e realizando algumas considerações quando necessário.

Imagem 16 – Fechando um ciclo, iniciando outro: último encontro dos bolsistas PIBIC/EM (2018/2019)



Fonte: arquivo pessoal (2019)

Apresentamos as ações e processos de aprendizagens do projeto PIBIC/EM com o tema Juventude e Participação Política articulados à estrutura da metodologia de projetos de Behrens (2014) nas fases de contextualização do tema, desenvolvimento das pesquisas e síntese das atividades. No próximo tópico nos propomos a realizar entrevista semiestruturada com os bolsistas para evidenciar na proposta do PIBIC/EM aspectos ligados a proposta da pesquisa como princípio pedagógico referenciado no Capítulo dois deste trabalho.

3.4 Entrevista com os bolsistas

As entrevistas constituem parte importante para a consolidação desta pesquisa, sobretudo para dimensionar a contribuição do projeto para o desenvolvimento do letramento sociológico dos bolsistas, segundo a qual configura-se como objetivo específico do nosso trabalho. Para tanto, utilizamos também este momento para, na perspectiva dos bolsistas, avaliar em quais aspectos o projeto em seu formato metodológico e estrutural podem melhorar, trazendo, portanto, o feedback a respeito de questões tais como: recursos, metodologia, organização e orientação pedagógica.

Realizamos a entrevista semiestruturada com os seis bolsistas que participaram do projeto. Considerando o momento atual da crise global da pandemia causada pela Covid-19 (doença transmitida pelo novo coronavírus), o estado de isolamento social e quarentena que se estabelece no Brasil, e particularmente em Recife/PE desde março deste ano, impossibilitou que as entrevistas fossem realizadas presencialmente, para tanto, a partir da reestruturação do nosso cronograma e das disponibilidades dos entrevistados, as entrevistas foram realizadas no mês de setembro e de forma remota utilizando o aplicativo WhatsApp, a qual cada bolsista individualmente respondeu às perguntas por áudio ou texto.

Assim, exploramos as percepções do bolsista a respeito de sua participação no projeto, buscando relacionar a prática de investigação científica (pesquisa) realizada por eles ao conhecimento sobre os fenômenos estudados (resumido em: Juventude e Participação política). Ou seja, como a mobilização da juventude e as questões eleitorais e políticas eram vistas antes do projeto, e como elas são observadas atualmente. Assim podemos dimensionar se o bolsista estabelece relação com o fenômeno do estranhamento e do olhar problematizador necessários para o desenvolvimento do letramento sociológico. A utilização de entrevistas com roteiro semiestruturados permitiu que os bolsistas pudessem desenvolver suas próprias narrativas e expor suas percepções e perspectivas em relação a experiência no projeto.

Em outro viés, não proposital, as entrevistas nos apresentaram uma terceira perspectiva que antes já fora dimensionado por Soares (2017) que diz respeito a utilização da pesquisa para reafirmar os sentidos e legitimidade da sociologia como disciplina, neste caso o olhar do bolsista nos conduziu a identificar o reconhecimento da sociologia, primeiro como ciência, e secundamente como conhecimento científico necessários no ensino médio. Em suma, foi possível identificar pela narrativa dos bolsistas a transformação dos sentidos dado a disciplina de sociologia.

Simultaneamente faremos avaliação do projeto na perspectiva do olhar do bolsista, com objetivo de avaliar a metodologia aplicada, e a prática pedagógica dos orientadores, bem como os recursos utilizados. Os bolsistas foram estimulados a exporem os pontos positivos e negativos sobre o que poderia ser melhorado na perspectiva de autoavaliação processual e gradual para ser refletido e analisado pela equipe com possibilidade de ser articulado as próximas edições do projeto.

Não se configura como uma avaliação de aprendizagem, mas estabelece relação com ela. Em outras palavras buscamos identificar no bolsista elementos que configurem boa argumentação em decorrência do processo de aprendizagem pela qual ele passou, como por exemplo, sobre seu posicionamento a respeito da ocupação antes e depois do projeto.

a) Participação política e juventude

O fenômeno estudado foi a participação política dos jovens com aspectos ligados a ramificação dos debates atuais como: os embates políticos das eleições de 2018, a disseminação das “Fake News, o movimento dos secundaristas nas ocupações das escolas em âmbito nacional, e particularmente a ocupação na escola Cândido Duarte e o potencial debate dentro da escola. Os bolsistas estavam envolvidos em todos esses enredos sobretudo pela discussão fazer parte dos diálogos comuns entre alunos na escola, embora não tenha sido um tema formalmente trabalhado em sala de aula. Nesse contexto, para a entrevista fizemos o recorte específico do movimento de ocupação que ocorrera na escola para filtrar as inquietações sobre os problemas levantados, investigando se os bolsistas compreendiam a natureza das discussões e o amplo debate que se fazia em dois grupos com opiniões diferentes: os que apoiavam o movimento de ocupação, por razões distintas.

A ocupação ocorreu em 2016, e os bolsistas entraram na escola em 2017, dando início ao ciclo de três anos do ensino médio, ou seja, não presenciaram o período da ocupação na escola. Mas se inseriam dentro do debate que estava em eclosão, haja vista que era um acontecimento recente. Sobre o debate, ele ocorria essencialmente nos grupos pequenos entre alunos, os professores e gestores pouco abordavam o assunto em suas disciplinas e projetos. A esse respeito, os bolsistas esclarecem:

O ano que mais [se] falou sobre a ocupação foi no meu primeiro ano e com o pessoal que era [do] terceiro [ano]. Ouvia comentários um pouco sobre isso, mas não se falava muito não sobre ocupação. Eu lembro quando tava no fundamental que eu vi na televisão passando assim eu tinha certa ideia, mas quando no ambiente [escolar] não falava muito não, vim conhecer mais quando teve a pesquisa (DIEGO RAMOS)

Já o assunto, não era tocado, sabe? Não chegaram professores contando/falando sobre, nem nada do tipo. Nós novatos, tivemos mais detalhes (porque sabíamos através da tv) pelos alunos que tinham participado, ou o irmão/primo/amigo tinha participado. Tinha professores que quando questionados, falavam da importância, reconheciam a garra que os alunos tiveram. É aquilo, a ocupação foi considerada importante, mas em

nenhum momento chegou professor/gestor pra levantar uma pauta sobre, pra contar pra gente. (ARIANE FERREIRA)

Não era muito comentado na sala de aula, os professores não chegavam falavam que rolou uma ocupação, era mais comentado pelos alunos. Eu tava conversando com algum aluno que era mais antigo, ele falava na ocupação aqui [na escola], que foi massa, aí a pessoa se interessava em perguntar “porque vocês fizeram isso?”, era assim que funcionava o diálogo, mas em geral entre professores e alunos não era uma coisa muito falada, não era uma conversa natural. (ISABELA GERMANO)

A respeito da ocupação os bolsistas tinham conhecimento prévio baseado nas diversas narrativas que circulavam dentro da escola e nos canais midiáticos, geralmente caracterizando o movimento como um ato de vandalismo, e/ou configurando o ato como político sem valor. Quando perguntados se o movimento foi um ato de vandalismo, eles responderam: “Nunca foi um ato de vandalismo, [quando cheguei na escola em 2017] colocaram a culpa do vandalismo. Mas a gente não engoliu isso”. (MARJORIE SILVA)

Não foi um ato de vandalismo, mas foi essa ideia que tentaram passar pra gente. Foi uma visão muito errada que passaram pra gente logo no começo, porque tinha uns armários que estavam quebrados e que foram usados na ocupação como barricadas, cadeira quedaras também, mas não foi por causa disso que foi um ato de vandalismo. (ISABELA GERMANO)

Eu achava que tinha sido um projeto meio político de alunos ligados a partidos para tentar enfraquecer o governo, pensei que era só militância ligado a partido, e que estava fazendo besteira, rebelde. No projeto ficou claro que não teve ligação com partido. Fiquei feliz em saber que não vandalizaram a escola. Pelo contrário. (VICTORFERREIRA)

Essa é uma preocupação das ciências sociais, em produzir informação baseada em dados científicos para comprovar e ou refutar hipóteses e, como atualmente tem-se propagado muito, as informações falsas (*fake news*). Pois quando um debate dessa natureza não é discutido e ou explorada leva ao estudante a defender opiniões unilaterais por questão de ter ouvido uma só narrativa, e/ou leva o estudante a desqualificar a discussão e a naturalizar o ato.

O projeto, utilizando a pesquisa científica das ciências sociais, buscou explicar o fenômeno que ocorrera na realidade social dos bolsistas, estabelecendo relação com possíveis respostas para diversas inquietações que, na perspectiva pedagógica, a sociologia se propõe a explicar. A proposta pedagógica do projeto é desenvolver o olhar observador para estimular o estranhamento e desnaturalizar fatos sociais. A esse respeito considero importante identificar no bolsista se ele é capaz de entender e explicar de forma crítica o fenômeno social estudado.

“Creio que sim, porque o conhecimento que eu tinha antes da pesquisa, foi que tinha tido uma ocupação, os alunos dormiam e comiam lá e ponto. E depois da pesquisa, vieram os detalhes, cada entrevistado dando diversas informações”. (ARIANE FERREIRA)

Na [produção] do documentário eu tive a visão de todos os lados né, de quem participou ativamente, quem chegou logo após na [entrevista] de Paulo. Então eu acho que o documentário me ensinou a ouvir todos os lados, até porque os entrevistados tiveram opiniões diferentes em algumas perguntas. (LUCAS SOUSA)

Foi um ato político. Porque quando a começaram a ocupação foi pra reivindicar o direito contra a reforma do ensino médio, e também por causa da gestora que estava lá. aí eu considero um ato político, porque eles estavam lutando a favor do direito deles, né do que eles tentavam E apoiavam. (ISABELA GERMANO)

Os bolsistas passaram a interpretar a ocupação como um movimento político a partir da realização das entrevistas. Havia um roteiro construído com o conhecimento prévio dos bolsistas e dos orientadores – ambos os agentes tinham curiosidades e dúvidas respeito do processo – e que de modo instantâneo na prática de investigação científica, conforme recebiam informações novas as perguntas do roteiro se desdobravam em outras perguntas fora do previamente elaborado. Veja, que nesse momento o bolsista explora as narrativas colocadas pelos entrevistados e passam a formular novos argumentos para estabelecer relação com o conhecimento e acontecimento. Isso se dá, particularmente, devido a proposta metodológica do projeto em estimular o olhar problematizador através de perguntas (esta é uma das características principais adotadas na pesquisa como princípio pedagógico, conforme Capítulo 2).

b) Conhecimento científico: consolidar a sociologia como ciência

O projeto surge com objetivo principal de desenvolver conhecimento científico a partir da pesquisa sociológica. Ou seja, levar a prática da pesquisa realizada pelas ciências sociais para abordar temas da realidade sociais dos jovens alunos do ensino médio. Como contribuição esta metodologia se reafirma como ciência e conhecimento científico. Veja os seguintes relatos:

Sempre busquei informação científica para todas as coisas, antes não via a ciências sociais como uma ciência útil, mas depois do PIBIC passei a dar mais importância, do que eu dava antes, que era praticamente nenhum. Agora quando eu vejo um problema, problematizo e sempre procuro uma explicação científica para aquele problema. (VICTOR FERREIRA)

Eu tava estudando no curso [técnico no instituto federal de Pernambuco] que tipo uma pesquisa científica é aquela que tem algo que comprove aquilo. assim algo exato, entre aspas, porque tudo está sempre mudando, né? Mas (a pesquisa) comprova aquilo que a pessoa tá pesquisando. A gente pesquisou, procurou saber a opinião das pessoas e fez entrevista que teve dados que comprovaram que aquilo aconteceu, o que aconteceu daquele jeito, então os resultados são dados científicos. (ISABELA GERMANO)

Três bolsistas esclareceram que depois da experiência no desenvolvimento das pesquisas puderam associar e articular os dados de pesquisas que veem diariamente nos canais midiáticos e também os dados divulgados pelo IBGE. Pra eles, antes, aquela informação era tida como algo “natural”, mas depois que eles participaram na prática do desenvolvimento de uma pesquisa passaram a compreender todo o processo por trás das informações dadas na TV.

Antes [do projeto] eu já respondi esse tipo de questionário e eu nunca dei o devido valor para pessoa que tava fazendo. Você tá ali respondendo um questionário e acha que não vale nada, mas para quem tá fazendo vale muita coisa. Fazer pesquisa me trouxe uma questão de mais respeito por que tá fazendo e quem aplica, as coisas estão mais perto do que eu imaginava, assisti na televisão mostrando resultados de pesquisa e nunca achei que eu poderia chegar tão longe, de poder saber opinião da pessoa e o que ela tava achando sobre determinado assunto. Tem a questão da responsabilidade de aplicar e ter o controle da pesquisa, e explicar para quem tiver dúvidas. (DIEGO RAMOS)

A pesquisa quantitativa foi a parte que eu mais gostei do projeto, foi muito importante participar ativamente de um processo desses, ajudando a elaborar perguntas pro questionário depois vendo o resultado foi muito bom acho que foi onde mais eu usei a cabeça pra pensar. Eu sempre gostei dessas pesquisas que aparecem na televisão, sabe? E participar da criação de uma foi muito bom pra mim. Sempre gostei de ver os resultados que saíam [na TV], você entrevistar 300 pessoas e ver os resultados. (LUCAS SOUSA)

Nesse sentido, o projeto colaborou para consolidar a natureza científica da sociologia. Um dos bolsistas relatou-me, em um diálogo informal, que não compreendia as ciências humanas na qualidade de ciência, haja vista que não entendia sua funcionalidade na prática de sua realidade social. Não obstante esse tipo de pensamento é o que dá embasamento dos discursos por trás da desqualificação da sociologia enquanto disciplina, geralmente fundamentada na indagação: pra que serve a sociologia? A respeito desta pergunta, Lahire (2014) problematiza:

A Sociologia deve necessariamente “servir” a algo ou a alguém? E se ela tiver utilidade, qualquer que seja, qual deve ser sua natureza: Política (pesquisador-expert, pesquisador conselheiro do príncipe, pesquisador dando armas de lutas aos dominados

de toda natureza); Terapêutica (a Sociologia como sócio-análise e meio de diminuir os sofrimentos individuais pela compreensão do mundo social e de seus determinismos); Cognitivo-científica (a Sociologia como saber, não tendo outros objetivos que o de ser mais verdadeiro possível)? (LAHIRE, 2014, p. 47)

Nesse sentido, a realização da pesquisa conduziu os bolsistas a entender e dimensionar a natureza científica da sociologia. No primeiro capítulo deste trabalho percorremos a história da disciplina de sociologia no currículo da educação básica no Brasil em busca de mapear os sentidos pedagógicos dado a ela nas diversas reformas políticas e educacionais. A literatura estudada reforça que existe no ensino a predominância da sociologia voltado para o conhecimento científico/acadêmico em detrimento da sociologia escolar, com identidade pedagógica (CIGALES et al, 2019), a qual contribui para perda de sua identidade disciplinar nos esforços de traduzir a ciência rebuscada e teórica para estudantes de ensino médio. Nesse sentido, acreditamos que a metodologia utilizada no PIBIC/EM consegue com êxito transpor, à medida que usa como método a pesquisa científica, traduzir e desenvolver o conhecimento sociológico dando sentido pedagógico à disciplina.

c) Feedback: abordagem e organização

A abordagem que os orientadores usaram foi o diálogo horizontal com os bolsistas, visando estimular o trabalho coletivo e colaborativo para estabelecer e alcançar os objetivos comuns da equipe. Essa abordagem provoca a sensação de pertencimento à proposta do projeto e os envolve na mesma medida para se dedicarem com responsabilidade e engajarem na ideia. Fruto desse diálogo a equipe desenvolveu vínculos de aprendizagem mútua. A esse respeito os bolsistas apresentam como pontos positivos para o bom desempenho no projeto as seguintes perspectivas: “Foi algo muito unido, com espaço de fala para todos, uma troca de ideias constante. As propostas sempre ouvidas e debatidas, trocas de opiniões, pensamentos e afins. Foi bastante satisfatório”. (ARIANE FERREIRA)

No grupo a gente ia reformulando uma chuva de ideias e trabalhando em cima daquilo, então eu sempre tentei expressar o máximo que desce porque queria fazer um projeto muito bom, e ser marcante tanto para mim quanto para os bolsistas e quanto para os orientadores. A gente ficou solto com os orientadores, no início não tanto por eles terem mestrado e doutorado e tal, parecia que tava tão distante da gente, mas depois a gente se soltou. (DIEGO RAMOS)

Essa abordagem somada à metodologia da pergunta (característica da proposta da pesquisa como princípio pedagógico) provocou nos bolsistas o hábito de falar e expor ideias próprias, formular opiniões, substanciando a autoconfiança e a autonomia do pensamento e

do senso crítico. É possível identificar e dimensionar a abordagem e a aprendizagem quando os entrevistados afirmam:

Tinha timidez no início, depois foi passando com o tempo. Eles respeitavam muita nossa opinião, eles sempre aceitavam nossas sugestões, eles também sugeriam. Meu medo de falar em público diminuiu, principalmente depois da aplicação do questionário. (VICTOR FERREIRA)

Eu sou uma pessoa tímida, né? E tipo projeto me animou mais para saber me expressar com outras pessoas sem dificuldade. Principalmente quando na aplicação do questionário, foi uma coisa que eu fiquei extremamente nervosa, porque eu tenho medo do que vão achar de mim, e os orientadores encorajando a gente foi algo muito bom porque eu finalmente consegui ter a voz pra falar pra dizer o que está acontecendo, não foi perfeito, mas eu consegui. (MARJORIE SILVA)

Em relação ao trabalho em grupo acho que nós bolsistas nos demos muito bem com orientadores, em propor as ideias, inclusive todos os orientadores faziam questão de escutar nossas ideias e opiniões. Acho que tive um pouco de dificuldade individualmente no começo, porque ainda era tudo muito recente. (LUCAS SOUSA)

Eu fui muito bem recebida, sabe? Desde quando eu cheguei que eu coloquei minhas ideias para fora e tudo foi aceito e realmente levaram adiante. Enfim me senti acolhida, me senti à vontade, tinha espaço pra expor o que pensava e deixava de pensar. Cada passo que a gente ia completando para iniciar um outro sempre tinha conversa e sempre tinha reuniões e como tudo ia acontecer, então teve muito interação e muito diálogo. (ISABELA GERMANO)

A organização e a orientação foram elogiadas como pontos positivos, ressaltando a “didática, metodologia, pesquisa, diálogo e recursos disponíveis (computadores, sala, TV, câmeras, etc.) e encontros bem definidos” (LUCAS SOUSA). Ademais,

Sempre tinha diálogo, sempre tinha reunião, sempre perguntavam nossa opinião, sempre davam a opinião deles, a metodologia foi muito boa, a didática também, os recursos que tinham na Fundaj eram muito bons. Na verdade, foi diferente do que a gente tava acostumado, tipo: sala de aula, então é diferente. A gente conseguiu aprender em um lugar diferente, e que tinham os recursos bons, a pesquisa, são pontos positivos, eu gostei. (ISABELA GERMANO)

Eu achei fundamental a questão da organização e da comunicação. Teve a organização de tipo: ter encontro só para focar no roteiro, ou na entrevista. Essa organização era essencial pra o projeto andar. E a comunicação entre a gente e orientadores em tipo definir tarefas, quem faz isso e quem faz aquilo. A explicação era o mais didático possível o que a gente ia fazer se a gente concordava com aquilo que ia ser feito na ordem se queria, podia acrescentar alguma coisa. Então tipo, sempre foi chamado para a gente conversar. Os pontos positivos foi ter escolhido as duas modalidades da pesquisa sobre o tema: eleições e as ocupações. Foi um planejamento muito bom dos orientadores, dava pra vê que estavam se entregando, que eles acreditavam naquilo. (DIEGO RAMOS)

Como já citado, alguns encontros foram cancelados devido a imprevistos que envolvem o calendário da escola, férias dos orientadores e/ou imprevistos outros, e fatores climáticos. Alguns encontros em que coincidentemente nenhum dos orientadores estavam disponíveis para conduzir a orientação com as atividades da semana, os bolsistas redirecionavam o cronograma e tempo para realizar a alimentação do blog, atividade esta conduzida por mim. A esse respeito e para além, os bolsistas pontuaram algumas críticas na perspectiva de pontos negativos, a saber:

Tipo toda semana a gente tinha encontro, por ser uma vez na semana era pouco tempo, sabe? Eu achei pouco tempo e eu não sentia que a gente conseguia aproveitar esse tempo direito. Não era sempre, mas alguns dias a gente ia e chegava lá e as vezes não saía do canto, eu queria que a gente tivesse sido mais ágil, porque eu acho que se a gente poderia ter feito mais coisa, poderia ter aprofundado mais sobre os tipos de pesquisa, sobre edição do vídeo. Me lembro que dedicamos muito tempo para a questão do roteiro. Lembra que a gente passou muito tempo resolvendo sobre roteiro. (ISABELA GERMANO)

O projeto é muito bom. A única observação é com relação ao horário, poderia ser pela manhã. Poderia ter um calendário pré estabelecido com a escola. Para não haver acúmulo de atividades da escola e projeto. Pra evitar o cancelamento de encontros. Ponto positivo: os orientadores eram bem compreensivos na falta dos bolsistas, se bem que isso também foi algo negativo, pois acumulou algumas atividades. (VICTOR FERREIRA)

Fica evidente que os bolsistas tinham posicionamentos políticos e pensamento crítico, sendo, portanto, capaz de buscar informações e defender suas ideias e opiniões. A experiência no projeto possibilitou, para tanto, explorar sistematizar as informações com embasamento científico. Houve o aprofundamento do conhecimento já existente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve início em 2018, ano em que a terceira versão da BNCC foi aprovada, os críticos das recentes reestruturações curriculares se debruçaram em argumentos contra a pedagogia implementada: competência, e na mesma medida a comunidade científica, acadêmica e escolar do campo do ensino de sociologia se lançou a tecer críticas contra o deslocamento da disciplina de sociologia à “estudos e práticas”. Em um evento ocorrido em junho deste mesmo ano, “Roda de conversa sobre a Reforma do Ensino Médio e a Nova Base Nacional Comum: impactos no ensino de Filosofia e Sociologia” a palestrante e professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Júlia Polessa explicou as mudanças trazidas na nova versão da Base e os efeitos negativos para o ensino de sociologia. Em tom otimista sem desconsiderar o período íngreme, os problemas e ataques ao ensino de sociologia, para o otimismo Polessa ressalta as mudanças visíveis e mensuráveis de 10 anos de reintrodução da disciplina no currículo e a construção do acúmulo de contribuições na área. Ademais, a palestrante reforça a importância da qualificação do debate no período a qual estamos presenciando atualmente de reestruturação curricular, os problemas e os dilemas e disputa política. Não obstante, Polessa argumenta que em meio ao debate é preciso nos dedicarmos a encontrar elementos dos textos e documentos oficiais que podem servir de apoio para a manutenção da sociologia na educação básica. Ela diz: agora a nossa luta vai ser de garantir a manutenção da sociologia nas grades curriculares dos estados.³⁴ Talvez este tenha sido o motivo pela qual a disciplina tenha conquistado espaços nas escolas, a sua manutenção progressiva e atual.

Como podemos constatar no primeiro capítulo deste trabalho, o ensino de sociologia, embora não seja uma disciplina recente, ela enfrenta desafios constantes diante das mudanças no campo da educação e do currículo por ser palco de disputas políticas de poder. Sua intermitência é, habitualmente, assistida sempre que uma reforma política e educacional reestrutura o currículo da educação básica. Persistente, a sociologia tem lutado e enfrentado as mudanças e também seus dilemas, suas formas de resistência à tentativa de exclusão atribui a

³⁴ O evento foi organizado pelo Fórum de Professores de Filosofia e Sociologia do Estado do Rio de Janeiro. O registro deste evento está na plataforma do Youtube e pode ser acessado através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=juu1QZz2qYI>.

essa luta a busca por seus sentidos pedagógicos e assim, deste modo, ressignificá-la em seus professores, escolas e salas de aula.

O primeiro capítulo nos apresenta a análise do percurso histórico da disciplina de sociologia no currículo da educação básica, a qual identifica a intrínseca relação conflituosa das idas e vindas da disciplina no currículo às reformas e políticas educacionais. O currículo é um campo de disputa de projetos políticos. Nesse percurso de 1891 (primeiro registro com pretensão a fazer parte do currículo) até os dias atuais, é evidente que, principalmente depois da última reforma educacional (2017) de que a sociologia não tem estabilidade curricular, a sua luta consiste sempre em conquistar espaços para sua manutenção, sobretudo em períodos em que as reformas educacionais a excluem ou a limitam. O alicerce dessa luta, ou seja, quem esteve e está empenhado em atribuir os sentidos pedagógicos da disciplina e em sua consolidação o currículo, estão as entidades, associações, acadêmicos e profissionais da sociologia.

O currículo por competência tem esvaziado os sentidos pedagógicos e científico da sociologia, de tal modo que, acerca da recente reestruturação curricular também baseada em noção de competência recebeu e recebe enxurradas de críticas por desvalorizar a cientificidade da sociologia, retirando a obrigatoriedade da disciplina assim como de outras. A sociologia não tem espaço em um currículo por competência. Positivamente e contraria a recentes reformas, o campo do ensino de sociologia tem se consolidado desde a sua reintrodução em 2008, construindo e consolidando recursos teóricos e metodológicos sólidos que garantam a sua manutenção nas escolas. A rigor, centrados na prática pedagógica este campo tem buscado no acúmulo de elaborações das ciências sociais o volume de pesquisas, ferramentas produzidas e modos de pensar a sociologia escolar.

Para tanto, identificamos na prática pedagógica a pesquisa como princípio pedagógico para o ensino de sociologia na sala de aula e na escola. Como já evidenciado no capítulo dois, a investigação científica é uma das propostas para os sistemas estaduais proporcionarem aos estudantes do ensino médio a oportunidade de “aprofundar conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos e ampliar habilidades relacionadas ao pensar e fazer científico” (BRASIL, 2018, p. 02).

A proposta de investigação científica com alunos do ensino médio é também o objetivo do PIBIC/EM Fundaj, embora o projeto tenha sido pensado e executado antes da reestruturação dos currículos, deste modo, é por acaso que tenhamos aqui uma proposta que versa as exigências da nova organização curricular. Contudo, e positivamente este trabalho reforça tal objetivo. A saber, o projeto PIBIC/EM foi criado antes mesmo a aprovação da terceira versão da BNCC em 2018, a primeira edição do projeto foi desenvolvida em 2017. O projeto e o atual currículo imposto seguem perspectivas e concepções pedagógicas diferentes.

Não obstante, em comum acordo com as palavras de Júlia Polessa no fórum de professores, a nossa proposta com este trabalho não é de aceitar o que está imposto, mas o de encontrar espaços e meios para a manutenção da sociologia no currículo, de tal modo, apresentamos no capítulo três a descrição e análise das ações realizadas no projeto PIBIC/EM com a temática Juventude e Participação Política que ocorrerá em 2018 e 2019. Buscando sempre dialogar com o professor que deseja atuar com a pesquisa em sala de aula, propondo métodos e recursos que possam estar disponíveis na escola. O PIBIC/EM tem recursos que dificilmente uma escola pública e professores possam dispor, deste modo, nos dedicamos a explicar e buscar formas mais simples para aplicação da pesquisa. Entretanto, reafirmamos sobre a possibilidade desta experiência alcançar patamares maiores e abrangentes, penso que esta é uma oportunidade para que o programa de pós-graduação da rede Profsocio deve aproveitar para implantar um PIBIC Ensino Médio e assim ampliar as possibilidades de termos uma formação continuada de professores.

O projeto PIBIC Ensino Médio, em todas as suas edições, tem como proposta produzir a pesquisa científica utilizando a estrutura metodológica da pesquisa sociológica realizada na academia. Os bolsistas passam por todo o processo de construção de uma pesquisa, constroem seus instrumentos para coleta de dados, embora na perspectiva escolar, tudo que é gerado se manuseado da forma adequada gera conhecimento novo. Isso se difere dos modelos de pesquisas sugeridos nos próprios livros didáticos, conforme versam Oliveira e Cigales (2015) o formato de pesquisa identificados correspondem a informativa e metodológica, e mesmo quando na pesquisa metodológica os recursos já se apresentam com estruturas prontas, questionários e roteiros de entrevistas modelados, com temas pré-estabelecidos.

Para tanto, o registro da experiência do projeto PIBIC/EM é também adotar como leitor ideal o professor que está diante desse cenário de implementação da BNCC e dos Itinerários Formativos que exigem uma posição de professor-pesquisador que se coloca mais fortemente na escola a partir desse novo arranjo do currículo da educação básica. O projeto foi iniciado antes da aprovação da BNCC, mas essa análise chega no momento que ela está sendo implementada e os estados já estão construindo seus currículos. A urgência para esse professor da educação básica, professor de sociologia ou de ciência humanas em geral, ter práticas pedagógicas registradas, os resultados, os problemas enfrentados, para que ele tenha apoios materiais para que possa responder a essa demanda gerada principalmente pelos itinerários.

A partir das análises das entrevistas expresso pelos bolsistas a respeito da produção de conhecimento estimulados sobre o tema, na perspectiva de identificar elementos que configurem boa argumentação em decorrência do processo de aprendizagem a qual foram submetidos em todo o projeto, como resultados do PIBIC/EM evidenciamos que o objetivo de desenvolver o letramento sociológico a partir da investigação científica foram alcançados de modo a produzir no bolsista o olhar problematizador para estimular o estranhamento e desnaturalização dos fenômenos sociais.

Com efeito, reforço que esta dissertação analisou especificamente a segunda edição do projeto – Juventude e Participação Política – e que algumas considerações aqui realizadas já foram superadas nas edições seguintes, ao passo que a equipe refletiu suas ações e identificou elementos que poderia melhorar. Após a finalização das observações com a segunda edição do projeto, continuei contribuindo como bolsista multiHlab. O projeto PIBIC Ensino Médio segue suas atividades desenvolvendo sua quarta edição, nesse processo suas configurações já foram repensadas pela própria equipe, os novos projetos já trazem outras perspectivas, como é o caso da terceira edição que teve uma estrutura diferente, cronograma de atividades e planejamento progressivamente elaborados pela equipe. Inclusive, vale ressaltar a busca por efetivar em seu quadro de orientadores, pesquisadores com formação e experiência na área de educação e prática pedagógica, como foi atribuído na terceira edição.

Ademais, ressaltamos a importância do diálogo horizontal e parceria com a escola a qual nos acompanhou veementemente no desenvolvimento das atividades e do projeto. A gestão escolar na figura de Paulo Bruno (gestor 2018) e Jeane Lima (assistente de gestão de 2019 até

os dias atuais) que abriram as portas da Cândido Duarte para a Fundaj, fruto desta parceria o projeto PIBIC/EM tem um espaço na grade curricular, isto é, parte do que conquistamos na escola dependeu desta parceria. É mais um caso que mostra o alcance das ações na escola, pois agora Lima é aluna do Profsocio. O projeto PIBIC/EM é também agregador!

No caso do ensino de sociologia, à medida que a disciplina retornou paulatinamente ao currículo da educação básica, foi-se ampliando e aprofundando as pesquisas a respeito de processos de transposição didática, conteúdos para a sociologia escolar, formação de professores, práticas pedagógicas, fundamentos metodológicos, entre outros. Mais recentemente, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio em dezembro de 2018, formam oficializadas escolhas que irão influenciar diretamente na prática pedagógica do ensino de Sociologia na escola. Se a sociologia escolar ainda estava em construção, o ensino de sociologia é desafiado a se reinventar. Todavia, uma leitura mais atenta das competências trazidas pela BNCC e os referenciais curriculares para a elaboração dos Itinerários Formativos pelos sistemas de ensino estaduais, ao ressaltarem a importância da investigação científica na escola, podem abrir caminho para projetos diversos. Isto reforça a relevância do nosso objeto de estudo: uma experiência pedagógica com o objetivo de desenvolver o letramento sociológico a partir de um projeto de investigação científica desenvolvida com alunos do ensino médio.

Considero importante realizar a seguinte observação, durante o percurso de escrita deste trabalho e estudo nos deparamos com muitas ressalvas positivas e negativas para o ensino de sociologia em geral, e em específico para a implementação da pesquisa em sala de aula. Todavia, esta dissertação não deseja reforçar as dificuldades negativas, visto que ela está presente diariamente, como por exemplo o próprio desenvolvimento deste trabalho enfrentou intensas dificuldades, em prol de trazer esperança e reflexão a luta. Dito isso, não pretendemos aqui reforçar as dificuldades, mas sim, e apesar delas, buscar por elementos que tragam a reflexão sobre a prática, e a renovação da mesma.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Gustavo Cravo de. A base nacional comum curricular atropelada pela reforma do ensino médio: uma entrevista com Marcelo Burgos. **Perspectiva Sociológica: A Revista de Professores de Sociologia**, v. 1, n. 21, p. 5-20, 2018.

BEHRENS, Marilda Aparecida; JOSÉ, Eliane Mara Age. Aprendizagem por projetos e os contratos didáticos. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n. 3, p. 1-19, 2001.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Metodologia de projetos: Aprender e ensinar para a produção do conhecimento numa visão complexa**. Coleção Agrinho, 2014.

BRASIL, Lei n. 11.684 de 2 de junho de 2008, que altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União - Seção 1 - 3/6/2008**, p. 1 (Publicação Original), Brasília-DF, 2008.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, 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. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 1 abr. 2019.

_____. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 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. **Diário Oficial da União**, 2017.

BUENO, Zuleika de Paula. Instalações: arte e sociologia como exercício de imaginação sociológica. In.: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA: Rio de Janeiro, 2009.

CANAL FUTURA. **As Ciências Humanas e Sociais na nova BNCC/Conexão**. 2019. (24m31s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GOjtYgajqf8&t=264s?>. Acesso em: maio 2020.

CARVALHO, Marie J. S. C. **Educação 3.0: trabalho colaborativo entre professores e alunos para geração de conhecimento na Educação Básica**. UNESCO/FUNDAJ. Produto n. 1. Documento técnico, 2016.

CASÃO, Carolina Dias Cunha; QUINTEIRO, Cristiane Thaís. Pensando a Sociologia no ensino médio através dos PCNEM e das OCNEM. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, v. 12, n. 1, p. 225-238, 2007.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, v. 7, n. 7, 2012.

CIGALES, Marcelo et al. Os sentidos do ensino de sociologia: o que dizem egresso/as da licenciatura em ciências sociais da UFSC?. **Novos Rumos Sociológicos**, v. 7, n. 12, p. 384-410.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. O Ensino da Sociologia no Brasil: Perspectiva de análise a partir da História das Disciplinas Escolares. **Revista café com sociologia**, v. 3, n. 1, p. 49-67, 2014.

CIGALES, Marcelo; FRANKE, Felipe; DALLMANN, Matheus. História e sentidos pedagógicos da Sociologia no Brasil. In: BODART, Cristiano das Neves; LIMA, Wenderson Luan dos Santos (Orgs.) **O ensino de Sociologia no Brasil**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019.

COSTA, Leomir Souza. Formação de professores de ciências sociais/sociologia: subsídios para o debate. **Em Tese**, v. 12, n. 2, p. 187-203, 2015.

DALARME, Roberta Silva Leme. Pesquisa como princípio educativo: uma proposta de prática pedagógica integradora. 3. COLÓQUIO NACIONAL EIXO TEMÁTICO II – Práticas integradoras em educação profissional, 2015.

DAROIT, Helena. **A pesquisa no ensino de física como ferramenta pedagógica para a construção da autonomia**. 2010. Dissertação de Mestrado.

DE SOUSA, Ana Paula Ribeiro; COIMBRA, Leonardo José Pinho. “Democratização” do ensino superior em tempos neoliberais. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 19, p. e019056-e019056, 2019.

DIAS, Viviane Gonzalez et al. Projeto diagnóstico escolar: ensino e pesquisa de sociologia na Educação básica. CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA: Curitiba, 2011.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória n. 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002

FREIRE, Madalena, et al. **Observação, registro, reflexão**: instrumentos metodológicos I. Espaço Pedagógico, 1996.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

GOMES, Diogo Bruno Wanderley Grandidier. **Os desafios de implementação da pesquisa sociológica no contexto da escola pública**: construindo o entendimento de racismo

institucional. Intervenção pedagógica (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - Profsocio) Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2020.

HANDEFAS, Anita. O estado da arte do ensino de Sociologia na Educação Básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica. **Revista Inter-legere**, n. 9, 2011.

HANDEFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. **BIB**, São Paulo, n. 74, p. 2, 2014.

HANDEFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Org.). **A Sociologia vai à Escola: História, Ensino e Docência**. Rio de Janeiro: Quartet, Faperj, 2009.

HOLANDA, Liliam Camilo Sousa. **A pesquisa como ferramenta para o ensino de sociologia no ensino médio**. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais) – Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2015.

LAHIRE, Bernard. **Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia?**. 2014.

LINHAS DE FUGA. **Ensino de Sociologia, Reforma do Ensino Médio e a BNCC**: Julia Polessa UFRJ. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=juu1QZz2qYI>. Acesso em: dez.2019.

LOURENÇO, Júlio César. **Finalidades, metodologias e perspectivas do ensino de sociologia no ensino médio**. 2009.

MAÇAIRA, Julia Polessa. **Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica**. Editora E-papers, 2012.

MANZATO, Antonio José; SANTOS, Adriana Barbosa. **A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa**. Departamento de Ciência de Computação e Estatística–Universidade de Santa Catarina. Santa Catarina, 2012.

MEUCCI, Simone. **Institucionalização da sociologia no Brasil: primeiro manuais e cursos**. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2011.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MIRANDA, Jéssika Wanessa dos Santos. **A formação dos professores de sociologia no município de Bacabal-MA: uma análise da perspectiva de ensino**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Curso de Ciências Humanas) – Universidade Federal do Maranhão, Bacabal, 2015.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino-aprendizagem: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1985.

MORAES, Amaury Cesar; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca (2010) “Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia”. In: Moraes, Amaury César (org.) Sociologia: ensino médio. **Coleção Explorando o Ensino**, v. 15, Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, p. 45-62

MORAES, Amaury César; SILVA, Ileizi. Formação de Professores de Sociologia no ensino médio: para além das dicotomias. **Ensino de sociologia: desafios teóricos e pedagógicos para as ciências sociais**, v. 1, p. 35-52, 2013.

MORAES, Roque. Participando de jogos de aprendizagem. **A Sala de Aula**. 2007

NEIRA, Marcos Garcia; JÚNIOR, Wilson Alviano; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS Revista Científica**, n. 41, p. 31-44, 2016.

OLIVEIRA, Amurabi; CIGALES, Marcelo Pinheiro. A pesquisa como princípio pedagógico no ensino de Sociologia: uma análise a partir dos livros selecionados no PNLD 2015, **Ciências Sociais Unisinos** 51(3):279-289, Set/Dez, 2015.

OLIVEIRA, Cacilda Lages. A Metodologia de Projetos como recurso de ensino e aprendizagem na Educação Básica. **Significado e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica**, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Ensino de Sociologia: desafios teóricos e pedagógicos para as Ciências Sociais**. Seropédica, RJ: Editora da UFRRJ, 2013.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. Didática e ensino de sociologia: questões didático-metodológicas contemporâneas. Ensino de Sociologia: desafios teóricos e pedagógicos para as ciências sociais. **Seropédica: Edur**, v. 1000, p. 106-121, 2013.

PRADA, Eduardo Alvarado. Metodologias de pesquisa-formação de professores nas dissertações, teses: 1999 – 2008. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012.

SANTOS, Mario Bispo dos. **A Sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal**. Brasília: ICS-DS/UnB, 2002 (dissertação de mestrado).

SILVA, Ileizi Luiciana Fioreli da. **Por uma sociologia do ensino de sociologia**. São Paulo: FFLCH_USP, Tese de Doutorado, 2006.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal**. 2002.

SARANDY, Flávio. Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio. **Revista Espaço Acadêmico**. Ano I, n. 5, out., 2001.

SCHMIDT, Natalia Taiza et al. Ensino pesquisa: os percalços na construção do conhecimento científico no ambiente escolar. **Lenpes: Londrina**, 2014.

SCOCUGLIA, Afonso Celso Caldeira. Paulo Freire e a pedagogia da pesquisa. **EJA em Debate**, v. 4, n. 4, p. 29-44, 2014.

SILVA, Grazielle Roberta Freitas et al. Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa. **Online Brazilian Journal of Nursing**, v. 5, n. 2, p. 246-257, 2006.

SILVA, I. F. **A sociologia no ensino médio**: perfil dos professores, dos conteúdos e das metodologias do primeiro ano da reimplantação nas escolas de Londrina-PR e região. *Sociologia e Ensino em debate. Experiências e Discussões de Sociologia no Ensino Médio*. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 77-94, 2004.

SILVA, Ileizi Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Revista Cronos**, v. 8, n. 2, 2007.

_____. O ensino das Ciências Sociais. Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: Moraes, Amaury César (org.) *Sociologia: ensino médio. Coleção Explorando o Ensino*, v. 15. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 15 – 44.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O papel da Sociologia no currículo do Ensino Médio. **II Simpósio estadual sobre a formação de professores de Sociologia. Londrina: Universidade Estadual de Londrina**, 2009.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli et al. Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa de Sociologia. **Lenpes**. Londrina, 2009.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, 2018.

SOARES, David Gonçalves. A pesquisa como ferramenta de ensino em sociologia: sentidos, obstáculos e potencialidades em livros didáticos e em práticas docentes. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 53, n. 2, p. 378-388, 2017.

STECANELA, Nilda; WILLIAMSON, Guillermo. A educação básica e a pesquisa em sala de aula. **Acta Scientiarum. Education**, v. 35, n. 2, p. 283-292, 2013.

ZORZI, Analisa. A pesquisa em sala de aula: problematizando a relação ensino-aprendizagem. **CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA**: Rio de Janeiro, 2009.

ANEXOS

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO DIRETORIA DE PESQUISAS SOCIAIS

PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA FUNDaj

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic/CNPq/Fundaj)

EDITAL n.º 2/2018

A Fundação Joaquim Nabuco, através da Coordenação do Programa de Iniciação Científica - Pibic/Fundaj, de acordo com a Resolução Normativa Nº 017/2006/CNPq (RN 017/2006), comunica aos pesquisadores interessados que estão abertas as inscrições para solicitação de bolsas de iniciação científica, na modalidade ensino médio, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), para estudantes do ensino médio, com vigência de agosto/2018 a julho/2019.

1. CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA

O Programa de Iniciação Científica é voltado para o desenvolvimento do pensamento científico e a iniciação à pesquisa de estudantes de graduação do ensino superior e do ensino médio, com diretrizes e orientações estabelecidas em Regimento Interno próprio, aprovado pelo CONDIR/Fundaj em 01 de abril de 2016.

1. OBJETIVOS DO PROGRAMA

O PIBIC/Fundaj tem por objetivos:

- I. Despertar a vocação científica e desenvolver habilidades para a pesquisa por meio da participação de estudantes de graduação e do ensino médio em projetos desenvolvidos por pesquisadores Fundaj;
- II. Desenvolver atitudes, habilidades e valores necessários à educação científica e tecnológica dos estudantes;
- III. Possibilitar interação entre os pesquisadores(as) da Fundaj e estudantes bolsistas;

- IV. Contribuir para a formação de recursos humanos para a pesquisa, reduzindo o tempo médio de titulação de mestres e doutores;
- V. Fortalecer o processo de disseminação das informações e conhecimentos científicos e tecnológicos básicos;
- VI. Contribuir para a divulgação das pesquisas realizadas pelos pesquisadores da Fundaj;
- VII. Possibilitar maior interação entre a iniciação científica e a pós-graduação da Fundaj.

2. PARÂMETROS PARA CONCESSÃO DAS BOLSAS

- a) As bolsas serão concedidas no âmbito do projeto “Laboratório de Sociologia”;
- b) Serão concedidas bolsas a estudantes do ensino médio da Escola de Referência em Ensino Médio Professor Cândido Duarte;
- c) O valor da bolsa será estipulado anualmente pela Diretoria Executiva do CNPq (valor em janeiro de 2018: R\$ 100,00);
- d) Não é permitida a divisão da mensalidade de uma bolsa entre dois ou mais estudantes;
- e) Cada orientador poderá solicitar até duas bolsas.

3. COMPROMISSOS E DIREITOS DO ORIENTADOR

- a) Participar das atividades do “Laboratório de Sociologia”;
- b) Orientar o bolsista, conforme as atividades a serem desenvolvidas no “Laboratório de Sociologia”;
- c) Encaminhar, à Coordenação do Programa de Iniciação Científica da Fundaj, os relatórios parcial e final contendo as atividades desenvolvidas ao longo da vigência da bolsa;
- d) Participar como consultor *ad-hoc* para o Pibic, sempre que solicitado;
- e) Não é permitido ao orientador repassar a outro a orientação de seu(s) bolsista(s). Em casos de impedimento eventual do orientador, a(s) bolsa(s) retorna(m) à Coordenação do Programa de Iniciação Científica da Fundaj;
- h) O não cumprimento de qualquer um desses compromissos implica no cancelamento da bolsa para trabalhos em andamento, e impedimento de pleito futuro no programa.

4. COMPROMISSOS E DIREITOS DO BOLSISTA

- a) Participar das atividades científicas promovidas pelo Programa;
- b) Participar dos eventos científicos promovidos pela Fundaj;
- c) Apresentar relatórios parcial e final contendo as atividades desenvolvidas ao longo do período de vigência da bolsa;

- d) Não acumular a bolsa de iniciação científica com outras do CNPq ou de outras agências nacionais ou internacionais de fomento ao ensino pesquisa e extensão;
- e) Devolver ao CNPq, em valores atualizados, a(s) mensalidade(s) recebida(s) indevidamente.

5. REQUISITOS PARA SUBMISSÃO DAS PROPOSTAS I-

Do orientador:

Possuir no mínimo titulação de mestre e expressiva produção científica, tecnológica ou artístico-cultural recente, divulgada nos principais veículos de comunicação da área;

- a) Estar vinculado à Fundaj, atuando na área de pesquisa;
- b) Manter currículo Lattes atualizado;
- c) Adotar todas as providências que envolvam permissões e autorizações especiais de caráter ético ou legal, necessárias para a execução das atividades;

Do bolsista

- a) Estar regularmente matriculado no 2º ano do ensino médio, na Escola de Referência em Ensino Médio Professor Cândido Duarte, no momento da inscrição e até o término da vigência da bolsa;
- b) Não possuir vínculo empregatício;

6. INSCRIÇÕES

I- Para os orientadores, as inscrições devem ser feitas entre os dias 30 de julho e 3 de agosto de 2018, mediante o envio dos seguintes documentos (os quais devem ser apresentados na extensão “.pdf”) para o e-mail pibic@fundaj.gov.br:

- a. Formulário de inscrição (disponível no site www.fundaj.gov.br/pibic);
- b. Termo de aceite em participar do projeto Laboratório de Sociologia (disponível no site www.fundaj.gov.br/pibic);
- c. Currículo Lattes do(a) orientador(a), atualizado nos últimos três meses;

II – Para os estudantes, as inscrições devem ser feitas nos dias 30 e 31 de julho de 2018, com a entrega na secretaria da escola dos seguintes documentos impressos:

- a. Carta de indicação do(a) candidato(a) assinada pela direção da escola pública participante;
- b. Histórico/boletim do(a) candidato(a) referente ao ano de 2017;
- c. Comprovante de matrícula do(a) candidato(a) no 2º ano do ensino médio, referente ao ano de 2018;

- d. Cópia da Carteira de Identidade do(a) candidato(a);
- e. Cópia do CPF do(a) candidato(a);

7. JULGAMENTO E SELEÇÃO

A seleção dos candidatos, tanto para orientador quanto para bolsista, será realizada de acordo com os seguintes critérios de pontuação:

- a) Currículo Lattes do orientador – 0 a 4 pontos, assim distribuídos:
 - Titulação – 0,5 para doutor;
 - Publicações (nos últimos cinco anos):
 - Periódicos: 1,0
 - Capítulo de livro: 1,0
 - Anais de eventos científicos ou outra produção técnica: 0,5
 - Orientação de iniciação científica: 0,5
 - Experiência de docência: 0,5
- b) Nota do candidato – 0 a 4 pontos, assim distribuídos:
 - Nota média do(a) histórico escolar de 2017 multiplicada por 0,2;
 - Nota na prova de seleção no projeto “Laboratório de Sociologia”, multiplicada por 0,2.

Observações:

1. A data de realização da prova de seleção dos bolsistas será divulgada na escola com a devida antecedência;
2. Como critério de desempate, será considerada a idade do candidato. O candidato mais velho terá prioridade.
3. Para avaliação das propostas será instituída comissão de seleção específica, considerando as normas definidas pela Resolução Normativa N° 017/2006/CNPq (RN 017/2006).

8. RESULTADOS

A divulgação dos resultados será feita no site da Fundaj a partir do dia 08 de agosto de 2018.

9. RECURSOS

Caso o proponente tenha justificativa para contestar o resultado do julgamento das propostas, poderá apresentar recursos por escrito no prazo de até 24 horas, contados a partir da data da divulgação dos resultados.

10. IMPLANTAÇÃO DAS BOLSAS

Para implantação das bolsas, o(a) candidato(a) aprovado(a) deverá entregar na secretaria do Programa de Bolsas de Iniciação Científica da Fundaj os seguintes documentos impressos:

- a) Formulário de inscrição preenchido, datado e assinado pelo bolsista e pelo orientador;
- b) Termo de compromisso PIBIC-EM assinado pelo orientador(a), dirigente escolar e candidato(o);
- c) Cópia do CPF do(a) candidato(a);
- d) Comprovante de matrícula original do(a) candidato(a) referente ao ano de 2018.

11. REVOGAÇÃO OU ANULAÇÃO DO EDITAL

A qualquer tempo, o presente Edital poderá ser revogado ou anulado, no todo ou em parte, por motivo de interesse público ou exigência legal, em decisão fundamentada, sem que isso implique direitos à indenização ou reclamação de qualquer natureza.

12. DISPOSIÇÕES FINAIS

Os casos omissos serão examinados pelo Comitê do Pibic/CNPq/Fundaj reunido com a presença da maioria simples dos membros, e caso necessário, também pelo Comitê Externo.

Informações adicionais podem ser obtidas no endereço eletrônico pibic@fundaj.gov.br ou na Coordenação do Programa de Iniciação Científica da Fundaj pelo telefone 3073-6608.

Anexo 2 – Questionário confeccionado e aplicado pesquisa quantitativa

Observação: este questionário foi confeccionado e aplicado pelos bolsistas PIBIC/EM Juventude e Participação Política e aplicado na EREM Professor Cândido Duarte com 196 estudantes.

1 - Nome

2 – Turma

() 1ºA

() 1ºB

() 2ºA

() 2ºB

() 3ºA

() 3ºB

3 – Sexo

() Masculino

() Feminino

4 – Idade

() 14 anos

() 15 anos

() 16 anos

() 17 anos

() 18 anos

() 19 anos ou mais

5 – De acordo com a classificação de raça/cor do IBGE, Como você se define?

() Preto

- () Pardo
 () Branco
 () Indígena
 () Amarelo (asiático)

6 – Qual a sua religião?

- () Católica
 () Protestante/Evangélica
 () Judaica
 () Religião de matriz oriental
 () Muçulmana
 () Espirita
 () Religião de matriz africana
 () Não pertence a nenhuma religião
 () Outros: _____

7 – Qual grau de escolaridade dos seus pais ou responsáveis?

	Pai	Mãe	Outro Responsável
Não estudou	()	()	()
Fundamental incompleto	()	()	()
Fundamental completo	()	()	()
Ensino Médio incompleto	()	()	()
Ensino médio completo	()	()	()
Superior incompleto	()	()	()
Superior completo	()	()	()

8A – Qual a ocupação/profissão de sua mãe?

8B – Qual a ocupação/profissão de seu pai?

8C – Qual a ocupação/profissão de seu responsável?

9 – Qual a sua opinião em relação aos seguintes temas?

	A favor	Indiferente	Contra	Não sabe
Voto obrigatório	()	()	()	()
Direito à greve	()	()	()	()
Estado laico	()	()	()	()
Porte de arma de fogo	()	()	()	()
Reforma agrária	()	()	()	()
Descriminalização do aborto	()	()	()	()
Legalização do uso da maconha	()	()	()	()
Pena de morte	()	()	()	()
Casamento entre pessoas do mesmo sexo	()	()	()	()
Cotas raciais em concursos públicos e universidades	()	()	()	()
Discussão de gêneros nas escolas	()	()	()	()
Direitos humanos	()	()	()	()
Tortura	()	()	()	()
Ditadura militar	()	()	()	()
Censura a jornais, TV e rádios	()	()	()	()
Movimentos sociais	()	()	()	()

10 – Qual seu grau de interesse em discutir os seguintes assuntos e temas?

	Muito interesse	Algum interesse	Indiferente	Pouco interesse	Nenhum interesse
Ética e moral	()	()	()	()	()

Esportes	()	()	()	()	()
Religião	()	()	()	()	()
Música	()	()	()	()	()
Relacionamentos amorosos	()	()	()	()	()
Sexualidade	()	()	()	()	()
Literatura	()	()	()	()	()
Política	()	()	()	()	()
Teatro	()	()	()	()	()
Moda	()	()	()	()	()
Drogas	()	()	()	()	()
Bullying	()	()	()	()	()
Educação	()	()	()	()	()
Corpo e saúde	()	()	()	()	()
Filosofia e questões existenciais	()	()	()	()	()
Racismo	()	()	()	()	()
Alimentação	()	()	()	()	()
Cidadania e direitos humanos	()	()	()	()	()
Futuro profissional	()	()	()	()	()
Violência	()	()	()	()	()
Meio ambiente	()	()	()	()	()

11 – Na sua opinião, política é uma coisa:

- () Muito importante
- () Mais ou menos importante
- () Pouco importante
- () Nada importante
- () Não sabe responder

12 - Você diria que a política exerce que grau de influência na sua vida?

- () Muita influência
- () Mais ou menos influência

- ☐ Pouco influência
- ☐ Nada influência
- ☐ Não sabe responder

13 - E você, influência na política?

- ☐ Sim, muito
- ☐ Sim, pouco
- ☐ Não
- ☐ Não sei dizer

14 - Você participa de algumas dessas organizações ou associações? Quais?

- ☐ Igreja ou grupo religioso
- ☐ Associação esportiva ou recreativa
- ☐ Sindicato
- ☐ Associação do meio ambiente
- ☐ Associação profissional
- ☐ Associação humanitária ou de caridade
- ☐ Organização de defesa dos LGBTQ's
- ☐ Grêmio ou protagonismo estudantil
- ☐ Associação de bairro
- ☐ Organização feminista
- ☐ Associação de defesa dos animais
- ☐ Não participo de nenhuma delas

15 - De quais dessas formas de atuação política você já participou?

- ☐ Greve
- ☐ Abaixo-assinado
- ☐ Manifestação
- ☐ Ocupação de escola
- ☐ Boicote
- ☐ Tuitaço e campanhas na internet

- ☐ Passeata ou carreata
- ☐ Comício
- ☐ Nenhuma delas

16 - Como avalia seu conhecimento a respeito dos acontecimentos políticos do país?

- ☐ Ignora completamente
- ☐ Não sabe quase nada
- ☐ Conhece pouco
- ☐ Conhece razoavelmente bem
- ☐ Conhece muito

17 – Como você classifica a situação política do país?

- ☐ Péssima
- ☐ Ruim
- ☐ Regular
- ☐ Boa
- ☐ Ótima

18 – Como e com que frequência você se informa a respeito da política?

	Com frequência	De vez em quando	Muito pouco	Nunca
Site de notícia	☐	☐	☐	☐
Facebook	☐	☐	☐	☐
Whatsapp	☐	☐	☐	☐
Twitter	☐	☐	☐	☐
Televisão	☐	☐	☐	☐
Rádio	☐	☐	☐	☐
Jornal ou revista impressos	☐	☐	☐	☐
Conversa com amigos, parentes, colegas, etc.	☐	☐	☐	☐
Blogs de comentaristas políticos	☐	☐	☐	☐

19 - Quais dessas frases mais se aproxima do que você concorda?

- () A democracia é melhor do que qualquer forma de governo
- () Em certas situações, é melhor uma ditadura do que um regime democrático
- () Tanto faz se o governo é uma democracia ou uma ditadura
- () Ditadura é sempre melhor que a democracia
- () Não sabe

20 – Possui título de eleitor?

- () Sim
- () Não

21 – Vai votar nesta eleição?

- () Sim
- () Não

22 – Em qual candidato a presidência você pretende votar ou votaria se pudesse? E qual seria a sua segunda opção?

	1º opção	2º opção
Álvaro Dias	()	()
Cabo Daciolo	()	()
Ciro Gomes	()	()
Eymael	()	()
Fernando Haddad	()	()
Geraldo Hackmin	()	()
Guilherme Boulos	()	()
Henrique Meirelles	()	()
Jair Bolsonaro	()	()
João Amoedo	()	()
João Goulart Filho	()	()
Marina silva	()	()
Vera Lúcia	()	()
Branco	()	()
Nulo	()	()
Não sabe	()	()

23 - Você acompanha as pesquisas eleitorais?

- ☐ Sim, sempre que são publicadas
- ☐ Sim, de vez em quando
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

24 – As pesquisas eleitorais influenciam sua escolha de candidato/a?

- ☐ Sim, escolho meu candidato de acordo com o resultado das pesquisas
- ☐ Sim, mas considero outros fatores também
- ☐ As pesquisas não influenciam minha opção
- ☐ Não sabe ou não quer responder

25 – O que você acha das ocupações de escolas por estudantes do ensino médio?

- ☐ Sou a favor e apoio, mas não participaria
- ☐ Sou a favor e participaria se pudesse
- ☐ Sou contra
- ☐ Não sou nem a favor nem contra
- ☐ Não sei opinar

Anexo 3 – Roteiro de entrevista para alunos e professores

Programa de Iniciação Científica da Fundaj (PIBIC/CNPq/FUNDAJ) **PIBIC Ensino Médio: Juventude e Participação Política - 2018/2019**

Elaborado por: Allan Monteiro, Ariane Ferreira, Darcilene Gomes, Diogo Ramos, Isabela Germano, Ivo Pereira, Jéssika Miranda, Marjorie da Silva, Túlio Velho Barreto, Vitor Ferreira, Viviane Toraci.

Perguntas para alunos:

Antes da ocupação

Como nasce a ideia da ocupação? E qual o seu envolvimento nesse processo? (Influências, pautas e organização)

Como se deu a efetivação da ocupação?

Durante a ocupação

Como se deu ao longo da ocupação a relação estudantes x professores x Estado? Como foi o dia da ocupação e a manutenção do espaço escolar?

Depois

Como você e o movimento visualizou o conflito entre a secretária e os professores? Houve a participação dos estudantes nesse conflito?

Qual foi o saldo político da ocupação e quais conquistas você visualiza no movimento e o que você mudaria no movimento com a experiência que adquiriu com a ocupação?

Perguntas para professores:

Antes da ocupação

Onde vocês estavam no momento que ocorreu a ocupação e como reagiram a ela? Qual foi a reação da secretária e do Estado no início da ocupação?

Como foi a relação entre professores e alunos na ocupação? Quais atividades foram desenvolvidas durante a ocupação? Depois

Como se deu a relação professores x secretária x estudantes com o final da ocupação? Qual o salto político da ocupação e quais conquistas foram alcançadas?

Anexo 4 – Roteiro para construção da narrativa do documentário

Programa de Iniciação Científica da Fundaj (PIBIC/CNPq/FUNDAJ) **PIBIC Ensino Médio: Juventude e Participação Política - 2018/2019**

Encontro: 18 de Junho de 2019

Elaborado por: Viviane Toraci; Diego Ramos e João Vitor

1. ANDERSON - Decisão de fazer a ocupação
2. SANDRA - Comitativa de alunos foram a sala dos professores
3. ANDERSON - início da ocupação
4. RODRIGO - 1º dia da ocupação
5. SANDRA - 1º dia de ocupação
6. ANDERSON - organização das lideranças
7. SANDRA - oficinas
8. RODRIGO - registro do ponto
9. ANDERSON - relação com funcionários da escola
10. ANDERSON - não negociar obrigações da secretaria
11. RODRIGO - erro em não negociar
12. SANDRA - acordo não cumprido
13. PAULO - secretária não teve mesa de negociação
14. ANDERSON - encerramento por reintegração de posse
15. PAULO -
16. ANDERSON - aprendizado político
17. RODRIGO - habitantes X cidadãos
18. PAULO - chegada pós-ocupação
19. MATHEUS - chegada de Paulo e conquistas da escola
20. ANDERSON - aprendizados
21. BOLSISTAS - participação no projeto.

Anexo 5 – Produto 1: Infográficos e mapa mental

Material confeccionado como produto 1 da pesquisa quantitativa.



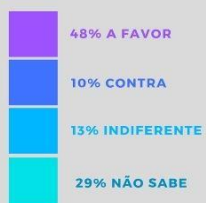
QUAL SUA OPINIÃO EM
RELAÇÃO AS COTAS
RACIAIS?



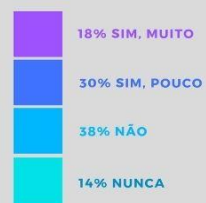
QUAL SUA OPINIÃO EM
RELAÇÃO A CENSURA?



QUAL SUA OPINIÃO EM
RELAÇÃO AO ESTADO
LAICO?



E VOCÊ, INFLUENCIA NA
POLÍTICA?



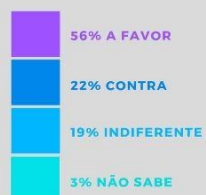
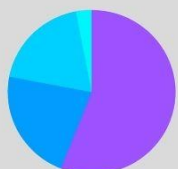
QUAL SEU GRAU DE INTERESSE EM DISCUTIR SOBRE VIOLÊNCIA?



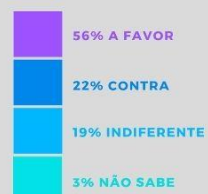
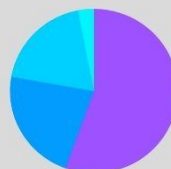
QUAL SEU GRAU DE INTERESSE EM DISCUTIR SOBRE O RACISMO?

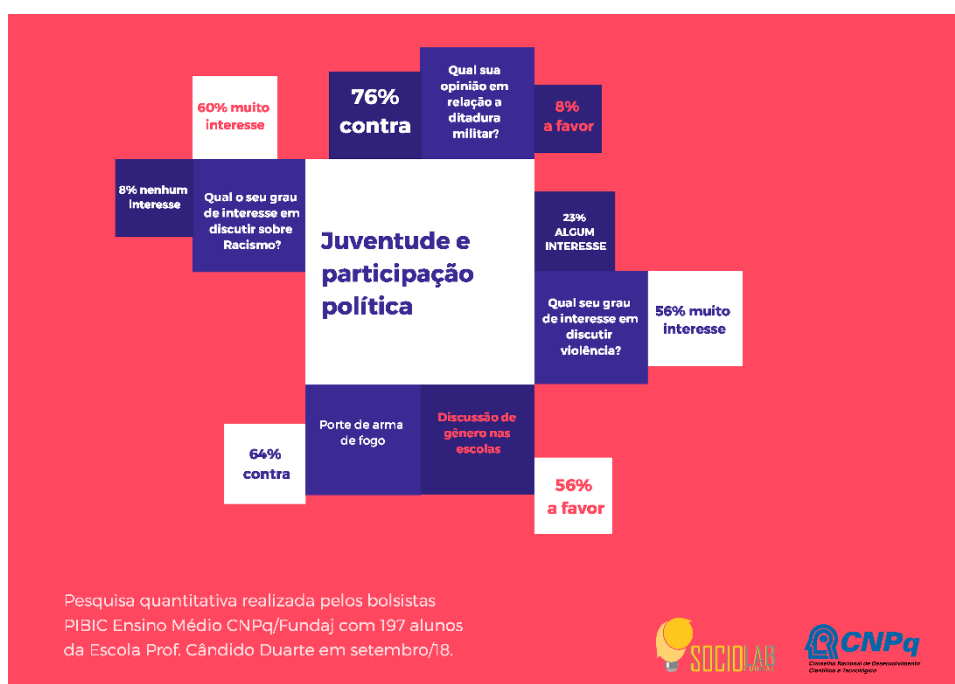


QUAL SUA OPINIÃO EM RELAÇÃO AO CASAMENTO ENTRE PESSOAS DO MESMO SEXO ?



QUAL SUA OPINIÃO EM RELAÇÃO A DISCUSSÃO DE GÊNERO NAS ESCOLAS?





APÊNDICES

Apêndice 1 - Proposta de plano de trabalho e contrato didático

PROJETO PIBIC ENSINO MÉDIO: INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

Coordenador: Allan Monteiro

Orientador(es): Darcilene Gomes, Viviane Toraci e Túlio Barreto

Colaborador(es): Bruno Melo, Francielle Bezerra, Ivo Pereira e Jéssika Miranda

CARGA HORÁRIA: 60h

DURAÇÃO: 12 meses

ENCONTRO: Terças-feiras às 15h – Fundaj Apipucos

EMENTA: Problematicar temas da atualidade de forma crítica, promovendo o aprender a indagar, fazendo uso da pesquisa metodológica articulado aos princípios epistemológicos do estranhamento e da desnaturalização como estímulo a imaginação sociológica. Ampliar a capacidade dos estudantes de investigar a realidade, compreendendo, valorizando e aplicando o conhecimento sistematizado, por meio da realização de práticas e produções científicas. Desenvolver a compreensão do jovem como ator social nesse processo, e em sua relação espaço-temporal com a Sociedade. Serão acionadas como competências:

- Conhecimento
- Pensamento científico, crítico e criativo
- Comunicação
- Cultura digital
- Argumentação
- Empatia e cooperação
- Autonomia e responsabilidade

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

- Desenvolver o pensamento científico como estratégia para acesso ao conhecimento e desenvolvimento do pensamento crítico.
- Apropriar-se do tema problematizado a partir da leitura, interpretação e discussão de autores das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
- Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.
- Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.
- Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.
- Conhecer e saber utilizar recursos de tecnologias digitais de informação e comunicação, em suas diferentes modalidades (texto, foto, áudio, vídeo).
- Produzir um portfólio digital a partir da produção do conhecimento.

HABILIDADES ESPECÍFICAS

- Investigar e analisar situações problema.
- Levantar e testar hipóteses.
- Selecionar e sistematizar informações, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis.

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

Etapa 1 – Problematização

Tópico: Contextualização e Fundamentação teórica e metodológica

Atividades:

- Apresentar plano de trabalho
- Construir contrato didático (acordos do trabalho coletivo e colaborativo)
- Apresentar projetos anteriores (blog)
- Definir/Apresentar o tema
- Seminários, palestras e discussão sobre o tema
- Recursos e instrumentos da pesquisa
- Criação do portfólio digital

Tarefa de casa: pesquisa individual sobre o tema.

Atividade: trazer comentários e perguntas no próximo encontro pós-evento.

Etapa 2 - Desenvolvimento

Tópico: Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa

Atividades:

- Apresentar as etapas da pesquisa (técnica, coleta, tabulação, análise)
- Definir objetivos da pesquisa
- Confeccionar o instrumento para coleta de dados em plataforma selecionada
- Aplicação
- Confecção do banco de dados;
- Tabulação dos dados
- Análise
- Resultados

Tarefa de casa: pesquisa individual para pensar os elementos de construção do instrumento da pesquisa (elaboração de perguntas)

Etapa 3 - Síntese

Tópico: Sistematização do conhecimento elaborado

- Produto 1 (pesquisa quantitativa)
- Produto 2 (pesquisa qualitativa)
- Portfólio digital (blog)

- Apresentação e divulgação da pesquisa

Tabela – Modelo de contrato didático

	Regras	Acordos
Conteúdos	Consiste na apresentação do plano de trabalho, e na construção coletiva do cronograma das atividades no planejamento progressivo.	- Participar do planejamento progressivo; - Colaborar com sugestão de ideias.
Método de trabalho	Consiste o trabalho participativo e colaborativo na integração da equipe, no desenvolvimento das seguintes tarefas: a) Orientador: propor, medir e participar das atividades. b) Bolsista: participar, colaborar e interagir nas atividades.	- Criar e/ou contribuir, elaborar e executar ideias; - Trabalhar e interagir com a equipe; - Cumprir cronograma; - Trabalhar em formato de colaboração; - Interagir com a equipe.
Avaliação	Foco na aprendizagem do bolsista.	- Autoavaliação; - Balanço do conhecimento; - Avaliação do projeto.

Apêndice 2 - Roteiro aplicado na entrevista semiestruturada com os seis bolsistas PIBIC/EM Juventude e Participação Política

As entrevistas aconteceram nos dias 24 e 29 de setembro de 2020, em horários diferentes, no formato de diálogo para o desdobramento de perguntas secundárias. Ocorreram no formato remoto utilizando o aplicativo WhatsApp, as respostas foram simultaneamente respondidas por mensagem em áudio e/ou texto.

1. Antes do projeto e da pesquisa, o movimento de ocupação na escola era um tema pouco ou muito abordado no ambiente escolar entre os alunos e também entre alunos e professores?
2. Antes do projeto, Juventude e Participação Política era um tema considerado importante para você?
3. Depois da experiência no projeto, sua percepção sobre participação política de jovens mudou? Como?
4. A Ocupação na escola Cândido Duarte foi um ato de vandalismo?
5. A pesquisa desenvolvida no projeto colaborou para influenciar na sua opinião hoje?
6. Você considera importante a escola abordar temas como o que foi abordado no projeto?
7. Você teve dificuldades em entender o que estava sendo abordado no projeto?
8. A respeito da pesquisa quantitativa, o que você achou da experiência de elaborar um questionário para pesquisar sobre a opinião dos colegas da escola a respeito do tema proposto?
9. As pesquisas realizadas e a abordagem aplicada pelos orientadores foram importantes para ampliar sua compreensão a respeito dos problemas abordados no projeto?
10. O uso dos recursos e programas técnicos (Google Forms, Canva, Excel) como estratégias pedagógicas para o desenvolvimento das pesquisas, contribuiu para a sua aprendizagem?
11. Na sua opinião, o que poderia ter melhorado para que você pudesse viver uma experiência melhor no uso desses recursos?

12. O trabalho coletivo e colaborativo é a base para o trabalho em equipe, você sentiu dificuldades em propor suas ideias? em se articular em grupo? em se articular individualmente?
13. Quais aprendizados adquiridos durante a pesquisa você considera importante na sua trajetória pessoal?
14. você considera que consegue entender e explicar de forma crítica sobre os assuntos abordados pela temática do projeto (ocupações nas escolas, movimentos políticos, participação política, eleições entre outros)?
15. A respeito da experiência de produzir conhecimentos nos espaços da Fundaj, além dos muros da escola, favoreceu o processo de aprendizagem?
16. Quais os pontos positivos e negativos do projeto levando em consideração a organização dos orientadores, os recursos disponíveis, a didática, a metodologia, a pesquisa, o diálogo?
17. Você tem alguma consideração construtiva a fazer aos orientadores para melhoria do projeto?