

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

INGRID SAMICO

**POR QUE ENSINAR SOCIOLOGIA NA ESCOLA? UM ESTUDO ACERCA DO
CAPITAL CULTURAL FAMILAR E O CAPITAL ESCOLAR DE JOVENS NO
ENSINO MÉDIO**

RECIFE
2020

INGRID SAMICO

**POR QUE ENSINAR SOCIOLOGIA NA ESCOLA? UM ESTUDO ACERCA DO
CAPITAL CULTURAL FAMILAR E O CAPITAL ESCOLAR DE JOVENS NO
ENSINO MÉDIO**

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: Prof^a. Dr^a. Patricia Bandeira de Melo

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Isabel Pessoa de Arruda
Raposo

**RECIFE
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Fundação Joaquim Nabuco - Biblioteca)

S187p Samico, Ingrid

Por que ensinar sociologia na escola? Um estudo acerca do capital cultural familiar e o capital escolar de jovens no ensino médio/ Ingrid Samico. Recife: O Autor, 2020.

p. il.: 155

Orientadora: Dr^a. Patrícia Bandeira de Melo

Coorientadora: Dr^a. Isabel Pessoa de Arruda Raposo

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

Inclui bibliografia

1. Educação do Ensino Médio. 2. Sociologia. I. Melo, Patrícia Bandeira de, orient. II. Raposo, Isabel Pessoa de Arruda coorient. III. Título

CDU: 373.33:316 (813.42)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Ingrid Samico

Por que ensinar sociologia na escola? Um estudo acerca do capital cultural familiar e o capital escolar de jovens no ensino médio

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

BANCA EXAMINADORA COM PARTICIPAÇÃO A DISTÂNCIA

Profª Drª Patricia Bandeira de Melo

Orientadora/ Examinadora Interna – ProfSocio/ Fundaj

Profº Drº Joanildo Albuquerque Burity

Examinador Interno – ProfSocio/Fundaj

Profº Drº Luís Henrique Romani Campos

Examinador Externo - NEES/Fundaj

A Deus, autor e consumidor da minha fé, a Jesus, o **Mestre** dos mestres por excelência, ao Espírito Santo, meu conselheiro e companheiro em toda essa árdua, porém, linda jornada.

À minha mainha Shirley Rodrigues de Freitas, meu maior exemplo de fé, determinação e coragem, ao meu pai, Carlos Samico, meu grande incentivador, à minha irmã, Karlla Samico, que me fez acreditar em minha capacidade de fazer o melhor, e à minha sobrinha Anne que ficou imensamente feliz quando concluí este trabalho.

Ao meu esposo Anderson de Oliveira e Silva, meu companheiro de vida e oração. Àquele que por tantos momentos esteve ao meu lado neste desafio e me apoiou incondicionalmente. Essa vitória é nossa, meu querido, e servirá como herança na vida dos nossos futuros filhos.

A todos que dedicaram tempo de sua vida intercedendo em orações para que eu chegasse até aqui. Louvado seja Deus pela vida de vocês! Em especial, dedico este trabalho a minha madrinha e tia-avó Maria Luiza Pereira da Silva (*in memoriam*) que sempre vibrava com minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma dádiva, é uma oportunidade ímpar, e ter a alegria de escrever esse texto é uma verdadeira honra para mim.

Agradeço ao meu poderoso Deus, pelas suas infinitas bênçãos na minha vida pessoal e profissional. Tenho certeza de que tudo que eu tenho, tudo o que sou, e o que eu vier a ser, vem de Ti, Senhor!

Dou graças a Deus pela minha família, meu alicerce, meu refúgio, meu porto seguro em todos os momentos que precisei continuar firme no propósito de glorificar a Deus e de honrá-los através deste trabalho. À minha mãe Shirley Rodrigues de Freitas, minha companheira e maior inspiração como educadora, ao meu pai Carlos Samico, meu companheiro de tantas conversas sobre economia, política e sobre a vida, à minha irmã Karlla Samico, que não me permitiu esmorecer com suas palavras firmes e encorajadoras nas horas mais difíceis, à minha sobrinha Anne, minha pacotinho, que esperou por tanto que eu concluísse este trabalho para podermos ficar mais tempo juntas e brincar.

Ao meu esposo Anderson de Oliveira e Silva, por dividir comigo de forma tão íntima essa jornada e me fazer sorrir nos momentos em que estava mais tensa e ansiosa. Meu amor, partilhar a vida com você torna tudo mais leve e cheio de paz e alegria. Ainda agradeço às minhas tias, tios, primos, primas, cunhados Bruna e David, minha sogra Nete e sobrinha Heloísa pelas orações em meu favor. Sou muito feliz por ter uma família tão abençoada!

À minha amiga Danielle Bastos, que me incentivou a fazer a seleção do mestrado, colaborou comigo desde a escrita da minha carta de intenção e esteve comigo até agora, meu muito obrigada. Nossa amizade, minha irmã, foi escrita nos céus.

Aos meus amigos da intercessão jovem IBCG, em especial minha líder Belly. As minhas amigas de oração e estudos bíblicos, em especial Juliana Torchia, meus adolescentes e ao meu pastor Rômulo Anderson e sua esposa Sheila, que oraram e torceram tanto por mim. A todos da Igreja Batista em Campo Grande, minha família em Cristo, a qual tanto amo.

À minha professora orientadora Profª Drª Patrícia Bandeira de Melo e à minha coorientadora Profª Drª Isabel Pessoa de Arruda Raposo, meu agradecimento infinito. Vocês confiaram e enxergaram em mim um potencial escondido, e todas as vezes que recebia um retorno do trabalho corrigido por vocês, me via desafiada a progredir e a me desenvolver muito mais intelectualmente. Profª Patrícia, serei sempre sua orientanda da madrugada. Tenho muito orgulho de ter sido tão abençoada com o conhecimento de vocês!

Agradeço aos professores, coordenadores e funcionários que colaboraram para que todo o projeto do ProfSocio, unidade Fundação Joaquim Nabuco, acontecesse com qualidade e maestria. Aos meus amigos e colegas de jornada acadêmica neste mestrado turma 2018, o meu muito obrigado por todos os momentos de aprendizado, risos e desafios. Nossa turma ficará para sempre em minha memória e em meu coração.

Em especial, agradeço à minha amiga paraense Cris Brelaz. Conhecê-la no dia da prova escrita foi realmente um sinal de Deus de que estaríamos juntas neste mestrado e ter você comigo neste desafio foi verdadeiramente um bálsamo divino. Sua coragem, determinação e desejo de crescer sempre vão me inspirar. E a minha amiga Sayara Pimentel, que é uma grande socióloga e me ensinou muito sobre a vida com seu jeitinho simples e tranquilo de ser. Jesus abençoe muito cada uma de vocês!

Agradeço também ao senhor Ivanildo, responsável pela unidade da Mapoteca da Secretaria de Meio Ambiente e Planejamento Urbano de Olinda, que me forneceu o mapa da cidade para apresentá-lo no meu trabalho.

Por fim, agradeço de coração aos meus amigos professores e professoras da Escola Monsenhor Arruda Câmara, em especial à minha gestora e amiga Solange Bispo e a minha gestora adjunta Magda Mello, e aos meus amigos do turno da noite, por serem tão compreensivos e humanos comigo neste período tão desafiador. Fazer parte da família EMAC é um verdadeiro presente de Deus!

Concluo com a certeza de que a palavra divina está certa, quando afirma que todas as coisas que acontecem em nossas vidas cooperam para o bem daqueles que amam a DEUS!

Obrigado, Senhor!

EPÍGRAFE

Posso todas as coisas em Cristo que me fortalece.

Filipenses 4.13

RESUMO

Este trabalho versa sobre a relação entre o capital cultural familiar e o ensino de sociologia. A questão que norteia a investigação é a seguinte: Como o ensino de sociologia possibilita ou não o aprimoramento do capital escolar em diálogo com o capital cultural de origem (familiar) do estudante de ensino médio, ao ponto de colaborar para a formação crítica do educando? Nossa proposta foi de estudar discentes do primeiro ano da escola média em uma instituição de ensino público do Estado de Pernambuco, situada no município de Olinda, durante o ano letivo de 2019. Para percebermos como isso se manifestou, buscamos medir o conhecimento do educando em dois momentos: antes de começar a estudar sociologia (através de uma primeira prova realizada no início do primeiro ano do ensino médio, ou seja, antes de ter contato escolar com a disciplina) e ao final do primeiro ano letivo (com uma segunda prova, ou seja, após um ano letivo de estudo de sociologia). Nossa metodologia se baseou na abordagem qualitativa e quantitativa e teve como instrumentos de coleta de dados, além da realização de duas avaliações com questões objetivas e subjetivas, a aplicação de dois questionários socioeconômicos com o intuito de captarmos as informações ligadas ao capital cultural familiar e escolar dos discentes. A partir das questões subjetivas presentes nas duas provas, fizemos uma breve análise do discurso, a partir da elaboração de nuvens de palavras usando o programa Wordclouds para observarmos as narrativas dos educandos nos dois momentos - antes e após o primeiro ano do ensino de sociologia. Nosso interesse era avaliar a proficiência dos estudantes nas duas provas aplicadas antes e depois do contato com os estudos sociológicos e a relação desse desenvolvimento intelectual com o capital cultural de origem dos estudantes. Nossa base teórica teve como principais fundamentos os conceitos de capital cultural, campo e *habitus* desenvolvidos por Pierre Bourdieu (2001, 2007, 2008) e também nos baseamos em estudos desenvolvidos por Bernard Lahire (2003, 2004, 2012), Jessé Souza (2011) e Florestan Fernandes (1954). Verificamos ao longo do estudo que algumas informações presentes na teoria ganharam voz ativa a partir dos dados colhidos e analisados e compreendemos que o acúmulo de capital cultural familiar e escolar mais robusto fez diferença direta nos resultados alcançados pelos estudantes nas provas aplicadas.

Palavras-chave: Ensino médio. Capital cultural. Ensino de Sociologia. Formação crítica.

ABSTRACT

This work deals with the relationship between family cultural capital and the teaching of sociology. These are the following questions that guides the research: How does the teaching of sociology allow or not the improvement of the school capital in dialogue with the cultural capital of origin (family) of the high school student, to the point of collaborating for the critical formation of the student? Our proposal was to study students from the first year of high school in a public institution in the State of Pernambuco, located in Olinda City, during the 2019 school year. In order to realize how this manifested itself, we tried to measure the student's knowledge in two moments: before starting to study sociology (through a first test held at the beginning of the first year of high school, that is, before having school contact with the subject) and at the end of the first school year (with a second test, that is, after a year of sociology study). Our methodology was based on the qualitative and quantitative approach and had as instruments of data collection, besides the accomplishment of two evaluations with objective and subjective questions, the application of two socioeconomic questionnaires with the intention of capturing the information related to the family and school cultural capital of the students. From the subjective questions present in the two tests, we made a brief analysis of the speech, from the elaboration of word clouds using the Wordclouds program to observe the students' narratives in both moments - before and after the first year of sociology teaching. Our interest was to evaluate the proficiency of the students in the two tests applied before and after contact with sociological studies and the relationship of this intellectual development with the cultural capital of origin of the students. Our theoretical basis was based on the concepts of cultural capital, field and habitus developed by Pierre Bourdieu (2001, 2007, 2008) and also on studies developed by Bernard Lahire (2003, 2004, 2012), Jessé Souza (2011) and Florestan Fernandes (1954). We verified throughout the study that some information present in the theory gained an active voice from the data collected and analyzed and we understood that the accumulation of more robust family and school cultural capital made a direct difference in the results achieved by students in the applied tests.

Key-words: High school. Cultural capital. Sociology Teaching. Critical education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABECS - Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC/EM - Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB - Câmara da Educação Básica
CNE - Conselho Nacional de Educação
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DF -Distrito Federal
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
ENESEB - Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica
FUNDAJ - Fundação Joaquim Nabuco
GTs - Grupos de Trabalhos
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFSP - Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do estado de São Paulo
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPHAN - Instituto Histórico e Artístico Nacional
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LENPES UEL - Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia
MG - Minas Gerais
OBEDUC - Observatório da Educação
OCNS - Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNS - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PIB – Produto Interno Bruto
PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PP - Pontos percentuais
PR - Paraná
RMR - Região Metropolitana do Recife
RPA - Região Político–Administrativa
SBS - Sociedade Brasileira de Sociologia
SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEPLAMA – Secretaria de Meio Ambiente e Planejamento Urbano

SIEPE - Sistema de Informações da Educação de Pernambuco

SUS - Sistema Único de Saúde

TCT - Teoria Clássica dos Testes

TRI - Teoria da Resposta do Item

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Diagrama 1 - Habitus, Campo e Capital em Bourdieu	39
Diagrama 2 - Capital Cultural e seus três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado	43

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa Político do Município de Olinda.....	32
Figura 2 - Nuvem de Palavras Turma A (Prova 1)	102
Figura 3 - Nuvem de Palavras Turma A (Prova 2)	102
Figura 4 - Nuvem de Palavras Turma B (Prova 1)	107
Figura 5 - Nuvem de Palavras Turma B (Prova 2)	107
Figura 6 - Nuvem de Palavras Turma C (Prova 1)	112
Figura 7 - Nuvem de Palavras Turma C (Prova 2)	112
Figura 8 - Nuvem de Palavras Estudantes acima da média 5,0 (Prova 1)	115
Figura 9 - Nuvem de Palavras Estudantes acima da média 5,0 (Prova 2)	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Nº de matriculados e participantes das turmas pesquisadas	61
Tabela 2 - Notas médias por turma: início e final do ano letivo	70
Tabela 3 - Desempenho em sociologia por gênero.....	70
Tabela 4 - Correlação de variáveis dos questionários com as notas nas provas de sociologia	84
Tabela 5 - Relação entre a quantidade de livros em casa e a nota 1	84
Tabela 6 - Hábitos de leitura de livros do estudante X hábito de leitura pais/Incentivo dos pais à leitura.....	85
Tabela 7 - Frequência em cursos extraescolares X Incentivo dos pais à leitura	86
Tabela 8 - Estudante planeja o futuro X Incentivo dos pais à leitura/ hábito de leitura pais ...	86
Tabela 9 - Interesse do estudante por diversos assuntos X Hábito de leitura pais/ incentivo dos pais à leitura.....	87
Tabela 10 - Grau de influência de pessoas de referência do estudante e desempenho em sociologia.....	88
Tabela 11 - Percentual de acerto nas provas por grau de complexidade das questões objetivas	92

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Cor de pele.....	71
Gráfico 2 - Sexo.....	72
Gráfico 3 - Você mora com.....	72
Gráfico 4 - Escolaridade dos pais/responsáveis	75
Gráfico 5 - Ocupação dos pais/responsáveis	76
Gráfico 6 - Renda familiar.....	77

Gráfico 7 - Frequência de leitura dos pais/responsáveis	78
Gráfico 8 - Livros extraescolares lidos pelos estudantes	80
Gráfico 9 - Atividades de lazer e cultura dos estudantes	81
Gráfico 10 - Aspirações ao futuro profissional	82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 – PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: o capital cultural e o ensino de sociologia	36
1.1 Capital Cultural, Campo e Habitus: a influência da herança familiar e escolar sobre os estudantes.....	36
1.2 Estado da Arte: produções acadêmicas próximas ao objeto de estudo.....	46
1.3 Breve trajetória do ensino de sociologia na educação básica brasileira	51
1.4 A relevância do ensino de sociologia vista através dos documentos oficiais	53
1.5 Metodologia	55
1.5.1 As avaliações	57
1.5.2 Os questionários	61
1.5.3 Diário de campo: primeira avaliação	63
1.5.4 Diário de campo: segunda avaliação	65
2 – ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	69
2.1 Estatísticas descritivas dos dados	70
2.2 Análise da relação entre a proficiência em Sociologia e o capital cultural familiar	82
3 - NARRATIVAS DOS ESTUDANTES: a relação entre o capital cultural de origem e o ensino de sociologia na escola média	90
3.1 Discussão das questões objetivas	92
3.2 Discussão da questão subjetiva número 10.....	96
3.2.1 Narrativas e nuvens de palavras da turma A	97
3.2.2 Narrativas e nuvens de palavras da turma B.....	103
3.2.3 Narrativas e nuvens de palavras da turma C.....	108
3.2.4 Narrativas e nuvens de palavras dos estudantes com média acima de 5,0 pontos.	113
3.3 Por que ensinar sociologia para jovens no ensino médio?.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICE A – Termo de Consentimento	139
APÊNDICE B – Primeira avaliação de sociologia dos estudantes	140
APÊNDICE C - 11º questão inserida na segunda avaliação de sociologia dos estudantes.....	144
APÊNDICE D - Descritores da primeira e segunda avaliação	146
APÊNDICE E – Primeiro questionário aplicado aos estudantes	150
APÊNDICE F – Questões inseridas apenas no segundo questionário aplicado aos estudantes.....	154

INTRODUÇÃO

Pensar sociologicamente significa libertar-se do quadro de referências pessoais e refletir as coisas num contexto mais abrangente. Nas palavras de Giddens (2005, p.24), “aprender a pensar sociologicamente – olhando - em outras palavras, de forma mais ampla - significa cultivar a imaginação. Estudar sociologia não pode ser apenas um processo rotineiro de adquirir conhecimento”.

O estudo da sociologia nos incentiva a conjecturar, de forma mais reflexiva, os diferentes fenômenos sociais que estão presentes diariamente em nossa sociedade. Os estudos sociológicos se baseiam nas inquietações que despertam, nos seres humanos, o interesse pela busca de uma reflexão mais forte e comprometida com a construção da sociedade.

Em vários anos de ensino de sociologia para o ensino médio, percebemos que os estudantes apresentavam fortes influências do capital cultural familiar a respeito de certos assuntos ligados aos temas sociológicos abordados em sala de aula. Tal capital cultural familiar diz respeito aos conhecimentos adquiridos pelo jovem em seu primeiro grupo socializador: a família.

Para Bourdieu (2007b), é a família que realiza os investimentos educativos que transmitem para a criança um determinado *quantum* de capital cultural durante seu processo de socialização, que inclui saberes, valores, práticas, expectativas quanto ao futuro profissional e a atitude da família em relação à escola. Segundo Rezende e Candian (2010), é no ambiente familiar onde se mobilizam estratégias educativas que conduzem o estudante no campo escolar. Esses autores destacam que

Isso se dá, em regra, pela transmissão do capital cultural (formas de conhecimento ou habilidades que garantem a quem o possui, entre outras coisas, a familiaridade com o mundo escolar), pelo incentivo a hábitos de estudos, pela criação, desenvolvimento e manutenção de expectativas em torno do alcance educacional, pelo capital econômico que pode mobilizar em favor desse alcance, pelo estabelecimento de estratégias que habilitem o alcance do “sucesso escolar”, pelo “aprendizado naturalizado”, pelo contato primevo com objetos, informações e comportamentos que, no todo, formam uma cosmologia onde a escola torna-se lugar central para a garantia de determinadas condições de vida, estabelecidas ou almejadas (REZENDE; CANDIAN, 2010, p.3).

Os conhecimentos prévios, adquiridos ao longo da formação na fase infantil e na adolescência, em grande parte, influenciam o modo de ver o mundo e contribuem diretamente para o desenvolvimento inicial desse estudante como ser social e político.

Essa influência do capital de origem diz respeito ao acúmulo de conhecimento adquirido na socialização primária do jovem, especialmente, no ambiente familiar, colaborando ou não para o amadurecimento intelectual e social do educando. Em alguns casos, observamos que são entendimentos do senso comum passados aos discentes pela herança (cultural, ideológica e política) de suas famílias ou de suas comunidades, independente da classe ou fração de classe social de origem. Porém, esse processo de maturidade intelectual pode ser legitimado ou não, inclusive, pela própria escola. Percebemos que certos tipos de capital cultural são mais aceitos e valorizados, no campo escolar, em detrimento de outros. Isso porque estão em congruência com os saberes tradicionalmente repassados pela instituição educacional.

Segundo Nogueira e Nogueira (2002), Bourdieu, em seus estudos sobre o sistema educacional francês, afirmou que a escola não era um ambiente de igualdade de oportunidades, meritocracia e justiça social como antes se acreditava. Na verdade, a escola reproduzia as desigualdades e legitimava os privilégios sociais. De acordo com Pierre Bourdieu:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da escola libertadora, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade as desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2007b, p.41).

O sociólogo reforçava que o acesso, por exemplo, ao ensino superior francês por estudantes de camadas sociais menos favorecidas era algo limitado muitas vezes pelo próprio sistema escolar. O resultado da seleção direta ou indireta para tal acesso pesava com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes ou frações de classe social. Sobre a realidade da França na década de 1960, Bourdieu afirmava:

Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores às daquelas de um jovem de classe média (BOURDIEU, 2007b, p.41).

Diante do contexto social francês, trouxemos para essa discussão algumas ideias apresentadas por Jessé Souza sobre a realidade brasileira. Em seus vários anos de estudos e pesquisas, inclusive respaldando-se nos pressupostos teóricos de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, Souza se debruçou para entender como as classes populares no Brasil eram vistas e

compreendidas pela nossa sociedade. O estudioso chegou à conclusão de que as classes menos favorecidas – a maioria da população – são invisibilizadas e até hoje mal compreendidas entre nós.

Segundo Souza (2011), a realidade de abandono e de desprezo social vivida por muitas crianças e jovens de camadas populares que não tinham, por exemplo, acesso a bens culturais que lhes proporcionassem maiores condições de apropriação de capital cultural legitimado pelas instituições legitimadoras, como a escola, contribuía para reforçar a ideia presente em várias declarações dessas crianças e jovens que se imaginavam incapazes de se concentrar e estudar, e que eram seres sem inteligência. Ele ainda afirma que

Constrói-se a partir disso um contexto onde tanto na dimensão intersubjetiva da interação social face a face dos sujeitos, quanto também na dimensão das práticas institucionais de todo tipo, sejam elas policiais, médicas ou escolares, o desvalor objetivo dos indivíduos dessa classe despossuída existencial, moral e economicamente é reafirmado cotidianamente (SOUZA, 2011,p.40).

O autor também chamou a atenção para a precariedade da instituição escolar pública brasileira e de outros países ditos avançados, que pregavam a ideia da redenção das camadas populares pela educação, com o discurso de que a escola era o ambiente onde esse estudante podia alcançar novos patamares sociais através do seu mérito individual, sem considerar, portanto, as condições iniciais de acumulação de um capital cultural familiar privilegiado.

Jessé Souza, de forma provocativa, afirmou que aqueles que são percebidos como desclassificados e abandonados sociais são considerados “ralé” diante da percepção que as classes médias e altas têm da camada popular, e assegurou que à “ralé” é negada qualquer perspectiva ou projeção de futuro. Nas palavras do teórico,

A sociedade brasileira construiu e reproduz até hoje, também, uma classe de abandonados e desclassificados sem qualquer chance de participação na competição social em qualquer esfera da vida. Existe uma “luta de classes” intestina e inegável, que permite que toda uma classe que não consegue, pelo abandono social e político, incorporar conhecimento útil para participar no mercado econômico competitivo, possa ser explorada como mão de obra barata – reduzida a dispêndio muscular pela ausência da incorporação de conhecimento valorizado pelo mercado competitivo – nas funções de empregada, faxineira, babá, zelador, prostituta, motoboy, porteiro, e todo tipo de trabalho, perigoso, sujo ou pesado, de modo a poupar tempo das classes média e alta para estudo e trabalho de funções prestigiosas e rentáveis. Mas essa é uma contradição da qual nunca se fala. A falsa contradição pseudocrítica que opõe mercado e Estado é o limite do debate público brasileiro. Quando esta classe chega ao noticiário é quase sempre pela oposição bandido-polícia, despolitizando os conflitos sociais e criando estigmas contra os mais fracos (SOUZA, 2011, p.38).

Souza (2011) ainda apontou outro fator social pertinente para esse contexto, o do não aprendizado de habilidades e capacidades fundamentais para apropriação do capital cultural escolar. Durante sua pesquisa de campo para este estudo, alguns adultos entrevistados, relataram que quando crianças frequentavam a escola e fitavam o quadro negro durante horas sem nada aprender porque não conseguiam se concentrar devido a situações externas ao ambiente escolar, como problemas afetivos e financeiros na família. Essa lamentável conjuntura, muitas vezes repetidas nas próximas gerações familiares, colaborava para reforçar, nas crianças e adolescentes, filhos desses adultos, a crença de que eram incapazes de se desenvolver intelectualmente. Nesse aspecto,

Como nunca se vê o pai lendo um jornal, mas apenas fazendo serviços braçais e brincando com os filhos com os instrumentos desse tipo de trabalho, que tipo de sucesso escolar pode-se esperar dessas crianças? Ou quando a mãe os instava para estudar, dizendo que apenas a escola poderia mudar a vida para melhor; que efeito possui esse tipo de exortação se a própria mãe, que havia passado algum tempo na escola, não havia conseguido mudar a própria vida? Percebemos claramente com nossos informantes que não são os “discursos”, proferidos da boca para fora, mas apenas as “práticas” sociais efetivas, moldadas por exemplos efetivos, os verdadeiros instrumentos de mudança individual e social. A instituição escolar nesse contexto é ineficiente, porque essas crianças já chegam como “perdedoras” nas escolas, enquanto as crianças de classe média já chegam “vencedoras” pelo exemplo e estímulo paterno e materno afetivamente construído (SOUZA, 2011, p. 39-40).

Através desses estudos em âmbito nacional e internacional, compreendemos que a sociologia da educação, que pesquisa o papel da escola como instituição formadora de conhecimento, apresentava um vasto campo de discussões, e esgotá-las, apenas a partir de uma visão teórica, é improvável, e nossa pesquisa não pretendia nem poderia fazê-lo.

Diante de nossas observações e inquietações, toma-se como problema para este estudo a seguinte questão: **Como o ensino de sociologia possibilita ou não o aprimoramento do capital cultural escolar em diálogo com o capital cultural de origem – familiar – do estudante de ensino médio, ao ponto de colaborar para uma formação mais crítica do educando?** Para isso, nossa proposta era investigar discentes do primeiro ano do ensino médio, em uma instituição de ensino público do Estado de Pernambuco, situada no município de Olinda.

O objetivo geral da pesquisa foi verificar de que forma o ensino de sociologia agregou conhecimento para a ressignificação de sentidos do senso comum que o estudante trazia a partir de sua socialização anterior, ou seja, do capital cultural familiar e do capital escolar acumulado até o término do ensino fundamental. Para percebermos como isso se manifestou, buscamos mensurar o conhecimento do educando em dois momentos: antes de começar a

estudar sociologia (através de uma primeira prova realizada no início do primeiro ano do ensino médio, ou seja, antes de ter contato escolar com a disciplina) e ao final do primeiro ano letivo (com uma segunda prova, ou seja, após um ano letivo de estudo de sociologia).

A ideia era de captar o que do senso comum os estudantes levavam como conteúdo para a sala de aula e mensurar o que foi ressignificado por eles através do acesso aos conceitos sociológicos, tendo possibilidades de atribuírem um novo sentido a determinada discussão sociológica ao término do primeiro ano com aulas de sociologia.

Para o respaldo da análise, acresceram-se os seguintes objetivos específicos: (1) verificar a proficiência dos estudantes no início do ano letivo durante a aplicação da primeira prova, para perceber a relação entre o capital cultural familiar e o capital escolar acumulado ao término do ensino fundamental, e a sua compreensão de temas sociológicos do cotidiano, antes do seu primeiro contato com a disciplina de sociologia; (2) identificar quais conteúdos sociológicos foram agregados ao conhecimento do educando ao término do 1º ano do ensino médio, na segunda prova aplicada ao final do ano; e (3) especificar indicadores que apontaram o perfil do capital cultural familiar dos estudantes com relação ao nível de escolaridade dos pais, leitura, acesso a bens culturais, renda familiar e perspectiva futura da vida profissional, utilizando como base de dados os resultados percebidos no processo avaliativo e na observação das respostas do questionário.

Diante dos objetivos propostos, os caminhos percorridos para a realização da pesquisa ocorreram em dois momentos interligados, a saber: revisão de literatura e trabalho de campo. Na revisão de literatura, realizamos a leitura de obras e textos ligados ao embasamento teórico proposto para pesquisa. Além disso, fizemos um levantamento bibliográfico para construção do estado da arte sobre o capital cultural familiar e o ensino de sociologia.

Para execução do trabalho empírico, foram elaboradas e aplicadas duas provas de sociologia juntamente com dois questionários socioeconômicos. A primeira avaliação, realizada no mês de março, considerando o começo do ano letivo de 2019, e a segunda no mês de dezembro, último momento das aulas durante o período letivo.

Os instrumentos (provas 1 e 2 e questionários 1 e 2)¹ foram elaborados e aplicados com muita atenção e organização. O conteúdo das duas provas seguiu o que estava previsto nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNS/PCNS) e o modelo das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Porém, apresentaram uma pequena diferença, pois optamos por

¹ Os instrumentos da pesquisa encontram-se nos apêndices B, C, E e F na parte final deste trabalho.

inserir nas duas provas questões discursivas, para tentarmos avaliar se os estudantes apresentariam mudanças de perspectiva de vocabulário em suas respostas escritas sobre os temas abordados nas perguntas subjetivas, inserindo, possivelmente, expressões ou conceitos sociológicos apreendidos ao longo do ano letivo através da disciplina de sociologia.

Os questionários foram produzidos levando-se em consideração as orientações previstas na literatura acerca do assunto, e tendo como base para formulação das perguntas os modelos implantados nos questionários socioeconômicos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)².

A pesquisa tinha como ponto de partida entender quais conhecimentos pré-estabelecidos sobre a sociedade os educandos do primeiro ano do ensino médio possuíam anteriormente ao seu contato direto com as teorias sociológicas dentro da disciplina de sociologia, e compará-los com o que foi apreendido após o primeiro ano de curso da disciplina escolar. Esses estudantes, assim como outros indivíduos participantes da sociedade, são influenciados por seu capital cultural de origem, e chegam ao ambiente escolar com certas concepções do senso comum, transmitidas pelas relações familiares durante várias gerações.

O senso comum é um conhecimento prático, produzido em nosso dia a dia, e é por meio dele que orientamos os nossos comportamentos. Para alguns sociólogos, esse modo de observar as relações humanas não é suficiente para compreendê-las, uma vez que o senso comum não vai à raiz dos fenômenos, assim como não apresenta uma explicação sistematizada e racionalizada da realidade social, apesar de rico e interessante. Segundo Michel Paty,

[...] Pode-se dizer, numa primeira abordagem, que o “senso comum” é uma disposição geral de todos os seres humanos para se adaptar às circunstâncias da existência e da vida ordinária. Ele se relaciona tanto aos sentidos, por levar em conta dados dos órgãos sensoriais, quanto à capacidade de raciocínio, de reflexão sobre os elementos de uma situação. Na expressão “senso comum”, a palavra “senso” se refere a uma espécie de síntese instintiva (mas também intuitiva) imediata, enquanto o termo “comum” indica o carácter ordinário, difundido, provavelmente generalizado, desta faculdade. Todavia estes termos, senso, comum e senso comum são ambíguos e recobrem uma pluralidade de significações possíveis, como podemos ver nas suas mais variadas utilizações em diferentes épocas (PATY, 2003, p.10).

Ao abordarmos essa temática, pudemos colocar em debate uma interessante e relevante visão proposta pelos sociólogos Peter Berger e Thomas Luckmann (2004). Os autores dedicaram-se a fazer uma leitura da chamada “Sociologia do Conhecimento”,

² Manual do escrito e questionário socioeconômico do ENEM 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/manual_questionario.pdf> Acesso em 21 maio.2020.

procurando analisar a sociedade a partir da ideia de que o indivíduo constrói o seu próprio conhecimento da realidade. Essa última concebida pelo próprio ser humano e, por isso, ao mesmo tempo que o indivíduo constrói e molda a sociedade ele é por ela influenciado. Segundo Berger e Luckmann,

O interesse sociológico nas questões da "realidade" e do "conhecimento" justifica-se assim inicialmente pelo fato de sua relatividade social. O que é "real" para um monge tibetano pode não ser "real" para um homem de negócios americano. O "conhecimento" do criminoso é diferente do "conhecimento" do criminalista. Segue-se que aglomerações específicas da "realidade" e do "conhecimento" referem-se a contextos sociais específicos e que estas relações terão de ser incluídas numa correta análise sociológica desses contextos. A necessidade da "sociologia do conhecimento" está assim dada já nas diferenças observáveis entre as sociedades em termos daquilo que é admitido como "conhecimento". Em outras palavras, uma "sociologia do conhecimento" terá de tratar não somente da multiplicidade empírica do "conhecimento" nas sociedades humanas, mas também dos processos pelos quais qualquer corpo de "conhecimento" chega a ser socialmente estabelecido como "realidade" (BERGER; LUCKMANN, 2004, p.13).

Perante esse pensamento, os autores afirmaram que os acadêmicos que dão importância apenas ao pensamento teórico na sociedade e na história estão cometendo um erro. Para Berger e Luckmann (2004), faz-se necessário uma sociologia do conhecimento que evidencie o estudo a partir do senso comum, constituído daquilo que os sujeitos conhecem como realidade em sua vida cotidiana, não teórica ou pré-teórica. Como apontam os sociólogos:

Entre as múltiplas realidades há uma que se apresenta como sendo a realidade por excelência. É a realidade da vida cotidiana. Sua posição privilegiada autoriza a dar-lhe a designação de realidade predominante. A tensão da consciência chega ao máximo na vida cotidiana, isto é, esta última impõe-se à consciência de maneira mais maciça, urgente e intensa. É impossível ignorar e mesmo é difícil diminuir sua presença imperiosa. Consequentemente, força-me a ser atento a ela de maneira mais completa. Experimento a vida cotidiana no estado de total vigília. Este estado de total vigília de existir na realidade na vida cotidiana e de apreendê-la é considerado por mim normal e evidente, isto é, constitui minha atitude natural (BERGER; LUCKMANN, 2004, p.38).

Diante das inúmeras realidades possíveis, a que atua com maior intensidade na dialética, é a realidade da vida cotidiana. E a análise da construção dessa realidade nos faz entender que os fenômenos sociais existem independente da nossa vontade, e são erguidos por uma conjunção de fatores sociais, decorrentes da ação humana. Afirma-se, portanto, que a sociedade pode apresentar-se ao indivíduo como uma realidade objetiva (institucionalização ou legitimação), ou também como realidade subjetiva (interiorização ou identificação). O texto assegura que

A realidade da vida cotidiana além disso apresenta-se a mim como um mundo intersubjetivo, um mundo de que participo juntamente com outros homens. Esta intersubjetividade diferencia nitidamente a vida cotidiana de outras realidades das quais tenho consciência. De fato, não posso existir na vida cotidiana sem estar continuamente em interação e comunicação com os outros. Sei também evidentemente, que os outros têm uma perspectiva deste mundo comum que não é idêntica à minha. A atitude natural é a atitude da consciência do senso comum precisamente porque se refere a um mundo que é comum a muitos homens. O conhecimento do senso comum é o conhecimento que eu partilho com os outros nas rotinas normais, evidentes da vida cotidiana (BERGER; LUCKMANN, 2004, p.40).

Desse modo, a sociedade formada pelos hábitos e instituições cria a consciência e molda a percepção de realidade do sujeito. O indivíduo, por sua vez, cria ordem nas suas impressões e externa seus pensamentos pela linguagem e comportamento. Porém, o indivíduo pode, em alguns momentos, transitar da atitude natural para atitude teórica de indagação e reflexão da sua realidade da vida cotidiana, e para isso ocorrer, é necessário que seja apresentado ao sujeito algum problema que fuja da sua vida rotineira, despertando nesse ser social a ideia de estranhamento do seu conhecimento de realidade.

A realidade da vida cotidiana é admitida como sendo a realidade. Não requer maior verificação, que se estenda além de sua simples presença.[...] O mundo da vida cotidiana proclama-se a si mesmo e quando quero contestar esta proclamação tenho de fazer um deliberado esforço, nada fácil. A transição da atitude natural para a atitude teórica do filósofo ou do cientista ilustra este ponto. Mas nem todos os aspectos desta realidade são igualmente não problemáticos. A vida cotidiana divide-se em setores que são apreendidos rotineiramente e outros que se apresentam a mim com problemas desta ou daquela espécie ((BERGER; LUCKMANN, 2004, p.40-41).

Nesse sentido de transição do modo pré-reflexivo para o reflexivo, nossa ideia é mensurar, a partir dessa pesquisa ao término do primeiro ano letivo do ensino médio, quais conhecimentos sociológicos passaram a integrar o capital de origem desses estudantes, ou seja, que concepções do senso comum foram ressignificadas, transmutadas, reforçadas ou abandonadas.

Para Bourdieu (2007b), o capital cultural de origem é todo aquele conjunto de valores, comportamentos e formas de agir transmitidos de pais para filhos, ou seja, seus hábitos, costumes e gostos que podem ou não ser totalmente incorporados pelo indivíduo. Ao longo da vida, ele também passa a agregar elementos ao capital cultural de origem através do processo de socialização secundária, seja na escola ou em outras esferas da vida social. Diante do pensamento proposto, existem certos conceitos de vida em sociedade que ganham respaldo e veracidade e outros que são recusados nas instâncias legitimadoras, como a escola.

Devemos lembrar também que o discente ingressante no primeiro ano do ensino médio, além de dotado de seu capital cultural familiar, já possuía um capital escolar formado pelo contato com outras disciplinas nos anos anteriores, como história e geografia que, por serem da área das ciências humanas, em certa medida, já colaboravam para que esse educando tivesse uma visão social e política um pouco mais crítica e reflexiva da sua realidade social. Diante desse quadro, a ideia desse trabalho era perceber como a disciplina de sociologia despertava nos estudantes uma cosmovisão holística e observadora dos fenômenos e processos sociais ao ponto de tornar mais acurada sua percepção de sociedade.

a) Justificativa

Durante o período de produção desta pesquisa, vivíamos um novo momento de discussões relacionadas à manutenção ou à retirada da disciplina sociologia da base nacional curricular comum do ensino médio brasileiro. Esse debate contemporâneo foi despertado em vários meios da sociedade e tinha como pano de fundo propostas políticas que desejavam a remoção das disciplinas de humanidades, dentre elas a sociologia e a filosofia, do currículo formal do ensino médio.

Essas ideias políticas afirmavam que estes componentes curriculares podiam, sem prejuízo ao estudante, fundir-se em outras disciplinas como história e geografia para assim diminuir a carga de estudos dos educandos. Segundo os defensores dessa iniciativa, os estudantes eram prejudicados com a redução da carga horária de matérias como matemática e português para dar conta da obrigatoriedade das disciplinas de sociologia e filosofia.

Um dos argumentos apresentados para defesa desta proposta tinha por base um estudo feito pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e divulgado pelo jornal Folha de S.Paulo, em abril de 2018, que partia da premissa de que a presença das disciplinas de sociologia e filosofia como componentes curriculares obrigatórios no ensino médio prejudicava a aprendizagem dos estudantes, essencialmente os de baixa renda, que moravam em regiões geográficas desfavorecidas economicamente e estudavam em escolas públicas.

A pesquisa analisou dados das avaliações do Enem dos anos de 2009 e 2012, conforme descrito no material divulgado pelo estudo do IPEA (2018). De acordo com o estudo, a inclusão obrigatória das disciplinas de sociologia e filosofia no currículo do ensino médio brasileiro, a partir de 2008, de alguma forma, podia ter colaborado para redução do desempenho das notas dos estudantes participantes do Enem a partir do ano de 2009. Segundo o documento do IPEA, o objetivo do estudo era

[...] analisar se a imposição dessa medida afetou o desempenho escolar. Dada a limitação de carga horária prevista para esta etapa de ensino e dos recursos disponíveis para serem alocados em educação, a inserção de novas disciplinas obrigatórias implica custos de oportunidades, o que justifica uma investigação ampla a respeito dos efeitos dessa política sobre as diversas áreas do conhecimento. Embora se possa argumentar que o objetivo da inserção dessas disciplinas no último ciclo da educação básica não esteja diretamente relacionado à determinação do desempenho dos alunos em áreas de conhecimento mais elementares, como leitura e matemática, não se pode desconsiderar os potenciais efeitos colaterais da referida política sobre tais áreas (IPEA, 2018, p.7).

Para a referida pesquisa, foram divididos dois grupos de análise, diante dos argumentos apresentados dentro do próprio texto:

[...] Há, contudo, uma limitação adicional para o caso que se pretende avaliar: a lei foi instituída para todas as escolas, sem exceções, o que dificulta a criação de um grupo de controle. Como forma de lidar com as limitações impostas, a principal estratégia empírica adotada neste estudo buscou separar os indivíduos que cursaram o ensino médio antes da imposição da lei (constituindo o grupo de controle) daqueles que o cursaram após o estabelecimento da lei (grupo de potenciais tratados). Para tanto, foram utilizados os dados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em que a unidade de identificação são os indivíduos que realizaram as provas [...] (IPEA, 2018, p.8).

No decorrer da leitura do documento, identificamos que várias observações foram apresentadas para dar embasamento ao objetivo principal do estudo. Além disso, outros aspectos foram abordados na publicação, tais como: quais fatores internos e externos podiam ser determinantes do desempenho educacional; apresentou-se dados e estudiosos da literatura nacional e internacional que estudavam e escreviam sobre essas temáticas educacionais, chegando-se a conclusão de que a literatura brasileira se concentrava fortemente na avaliação do ensino fundamental, especialmente referindo-se aos anos finais do primeiro ciclo dessa fase de ensino, e que havia uma forte carência de estudos para análise do desempenho no ensino médio.

Os pesquisadores do Ipea afirmavam que essa investigação se tornou relevante por não terem encontrado na literatura nacional outro estudo com o mesmo objeto de averiguação. No decorrer do texto, os escritores apresentavam dados mostrando que a área de matemática foi a mais afetada negativamente, especialmente entre os discentes de escolas públicas, incluindo também o componente curricular redação, conforme destaca o trecho abaixo:

Os resultados aqui encontrados sugerem que indivíduos que residem em regiões menos desenvolvidas e que cursaram o ensino médio em escolas públicas são negativamente afetados com maior intensidade, especialmente no que tange ao seu desempenho nas provas de matemática e redação. Com intuito de aprofundar esta análise, foi feita mais uma coorte, que compreende as pessoas das regiões Norte e Nordeste, provenientes de escolas públicas e residentes em município com grau de

desenvolvimento muito baixo. Os resultados podem ser vistos na tabela 10. Como esperado, observa-se forte impacto negativo nas notas das provas de linguagens e códigos (-7,74%), matemática (-8,89%) e redação (-11,78%). Nas demais áreas, embora os efeitos sejam negativos, estes não se mostram significativos. Cabe ressaltar que o tamanho da amostra, a direção e a magnitude do impacto se assemelham àqueles registrados quando da estimação dos resultados por nível de desenvolvimento para o total do Brasil, em que foram considerados apenas os municípios com grau de desenvolvimento muito baixo (tabela 9). Isso indica que quase a totalidade dos estudantes que residem em regiões muito pouco desenvolvidas também têm a característica de ter cursado o ensino médio, em sua totalidade ou em parte, em escolas públicas. Estes foram fortemente afetados de maneira negativa pela inserção das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio (IPEA, 2018, p.41-42).

Para os estudiosos da sociologia, essa conclusão pode ser questionada, pois não leva em conta diversos outros fatores envolvidos no sistema educacional que influenciavam diretamente na redução do desempenho dos educandos nos componentes de matemática e português, como a precariedade do sistema público, a falta de investimento, os problemas de infraestrutura nas escolas etc.

Diante disso, percebemos, claramente, que apenas um aspecto isolado não pode responder pela redução do desempenho nas áreas de conhecimento avaliadas no Enem nos anos propostos pela pesquisa, especialmente em matemática, até porque, como afirmou a socióloga e professora do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do estado de São Paulo (IFSP), Ana Paula Corti:

“O método que usaram para fazer a correlação apresenta muitas falhas. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa apresenta dois experimentos, ambos baseados nos resultados do Enem. No primeiro, eles comparam o rendimento dos alunos no exame em dois anos diferentes, 2009 e 2012, supondo que no primeiro ano, os alunos não tinham tido aulas de Filosofia e Sociologia e, no segundo, já tinham tido contato com as disciplinas. A ideia então foi comparar esses rendimentos para avaliar como a inclusão da Sociologia e Filosofia impacta as notas em Matemática e Português. A Lei que torna o ensino de Sociologia e Filosofia obrigatório é de 2008, mas isso não significa que essas disciplinas não estivessem nas escolas antes desse período, porque as escolas não só podiam contemplá-las como várias já o faziam. Então, não é verdade que os alunos que fizeram o Enem em 2009 não tiveram essas aulas (CARTA CAPITAL, 2018, on-line).

Em resposta à notícia sobre a pesquisa realizada pelo Ipea e veiculada pela Folha de S.Paulo no dia 16 de abril de 2018, considerada equivocada por muitos estudiosos da área das ciências humanas, o Comitê de Ensino Médio da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) divulgou uma nota com posição divergente, solicitando aos investigadores da pesquisa que pudessem considerar outros fatores relevantes para a redução da performance dos estudantes nas notas das provas de matemática do período analisado pelo estudo, e que estes também deveriam ser levados em consideração, diante de uma possível pesquisa qualitativa para

averiguar mais profundamente os dados quantitativos apontados para conclusão sentenciada. Algumas partes do texto da SBS apresentam claramente a necessidade de uma investigação mais significativa.

O título da matéria já adianta uma possível correlação, mas de forma conclusiva, “Filosofia e sociologia obrigatórias derrubam notas em matemática.” Uma correlação que poderia ser apresentada como hipótese a ser explorada, aprofundada em pesquisas qualitativas. As correlações a partir de dados de desempenho em larga escala servem muito mais para levantar problemas e hipóteses do que conclusões, uma vez que os dados existentes não permitem afirmações e conclusões para além do que eles dizem. Nesse caso, da correlação entre desempenho em matemática e obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia, ficaram de fora correlações fundamentais, como: as condições das escolas, o número de aulas de cada componente curricular (disciplinas) desde o Ensino Fundamental, o número de aulas de matemática, de sociologia, de filosofia antes e depois da referida lei, a formação de professores de matemática, a quantidade de professores (suficiente/insuficiente/falta ou não de professores), as redes e as mantenedoras, privadas, públicas, municipais, federais e estaduais, os programas de ajuda a permanência dos estudantes nas escolas, o número de participantes do ENEM nesses períodos (se era o mesmo em 2009, 2012, 2014), entre outros (SBS, 2018).

A nota da Sociedade Brasileira de Sociologia ainda apontou outros questionamentos relevantes, tais como: as mudanças efetuadas na prova do Enem a partir de 2009, quando ocorreu uma reestruturação do exame, agora dividido em quatro áreas do conhecimento, sendo aplicado em dois dias, cada dia com avaliações de 90 questões. Nas considerações do próprio comitê, “Note-se que essas mudanças podem ter afetado o desempenho dos estudantes, basta pensarmos no formato. O que significa responder 63 questões em um dia e 180 questões, divididas em 90 para cada dia de prova?” (SBS, 2018).

Acreditamos então, que o principal fator para a redução das notas das avaliações dos estudantes analisados pela pesquisa do IPEA(2018), se deu com a drástica mudança da metodologia aplicada na prova do ENEM, a partir do considerável aumento na quantidade de questões, o que impactou diretamente na necessidade de maior atenção, concentração e disciplina dos educandos para resolução das questões. E, provavelmente, alguns discentes não haviam se preparado de forma adequada para essa nova fase do exame. Sendo, portanto, prejudicados em suas pontuações.

Para além dessa indagação, muitas outras surgiram no referido documento, tais como:

Quais foram os critérios e as justificativas para isolar dois componentes curriculares da área de ciências humanas e correlacionar com o único componente curricular da área de matemática? Foi pesquisado o número de aulas de cada componente curricular nas escolas? Foi feita alguma pesquisa qualitativa de aferição da hipótese levantada a partir dos dados do ENEM? Como validar o critério “Obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia” para diminuição ou piora do desempenho em matemática de estudantes de escolas com baixo IDEB sem correlacionar com outras

variáveis como os dados do próprio IDEB dessas escolas? Condições das escolas? Formação dos professores do componente em questão, matemática? Quantidade de aulas semanais de cada componente curricular comparado? Escolaridade dos pais dos estudantes? Se os estudantes são trabalhadores? Se precisam conciliar trabalho e escola? Sem o teste da hipótese nula, instrumento aplicado nas pesquisas que correlacionam variáveis, como apresentar uma correlação exploratória de forma conclusiva, ou, como conclusão? (SBS, 2018).

Ainda conforme a nota da SBS, inúmeros estudiosos e intelectuais defendiam a manutenção das disciplinas de sociologia e filosofia como ramo de estudo específico para o ensino médio, pois garantiam que o conhecimento singular das questões sociais, discutidos dentro da disciplina escolar, sempre foi de extrema importância para a formação dos jovens discentes em aspectos defendidos pela própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996), que propõe uma educação que forme cidadãos conscientes e preparados para o mercado de trabalho. Assim, corroboramos o pensamento de que todos os componentes curriculares têm sua importância na formação do discente como ser humano em todas as áreas de sua vida.

Ressaltamos que há pesquisas sobre o ensino de sociologia que demonstram a relevância dos conhecimentos dessa ciência na formação dos estudantes e de suas contribuições para a consolidação de conceitos de outras disciplinas/componentes curriculares. Há no campo do ensino da sociologia, da filosofia e da própria matemática estudos, pesquisas e reflexões que também foram ignorados para a relação estabelecida entre desempenho em uma disciplina por influência de outras disciplinas (SBS, 2018).

Essa visão sobre o importante papel do conhecimento sociológico está presente também em diversos estudos científicos. Segundo o sociólogo Rêses et al. (2016), a sociologia:

[...] possibilitaria ao educando conhecer de forma sistemática e científica, os fatores que organizam e dinamizam a vida social: as relações de poder, as relações econômicas, os processos de socialização, as posições sociais, as ideologias. Nesse sentido, a referida disciplina no Ensino Médio contribuiria para formação de uma consciência sociológica (RÊSES et al., 2016, p.47).

Portanto, diante da retomada dessa pertinente discussão, que abrangia a sociedade e também a academia, pretendíamos em nossa pesquisa entender de que forma o contato mais próximo com a sociologia reflexiva podia levar os estudantes do primeiro ano do ensino médio a um certo nível de amadurecimento social e político, promovendo ou não a desnaturalização de alguns fenômenos sociais, o que podia ou não confirmar a importância da presença da disciplina no currículo.

Acreditávamos que o contato com os estudos sociológicos podiam contribuir para que os educandos se percebessem como protagonistas de sua própria história; e, talvez, a partir dos novos conhecimentos adquiridos, alguns pudessem estudar e refletir sobre os fenômenos sociais de modo a compreender que o estudo da sociedade vai além do conteúdo dos livros didáticos e de uma disciplina escolar.

b) Campo da Pesquisa

A aplicação das provas e dos questionários socioeconômicos aconteceu numa escola pública estadual, situada no bairro de Peixinhos, município de Olinda.

A cidade de Olinda é um município do estado de Pernambuco, no Brasil. Está localizada na Região Metropolitana do Recife e é uma das mais bem preservadas cidades coloniais do país. Olinda foi a segunda cidade brasileira a ser declarada Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade pela Unesco, em 1982, após Ouro Preto (MG), e seu conjunto arquitetônico, urbanístico e paisagístico havia sido tombado pelo Instituto Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), em 1968. Segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, o município abrigava uma população de 377.779 habitantes e detinha uma taxa de densidade demográfica de 9.063,58 habitantes por quilômetro quadrado. Estimava-se que o número total de habitantes no ano de 2020 chegaria a 393.115 moradores (IBGE, 2020).

No tocante à renda dos olindenses, em 2018, o salário médio mensal dos trabalhadores formais era de 1,8 salários-mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 21,1%, em 2018, e cerca de 39,7% da população olindense vivia com um rendimento nominal mensal per capita de até ½ salário-mínimo, em 2010 (IBGE, 2020). Ainda sobre a economia da cidade, o IBGE apontou que o PIB per capita em 2017 era do valor de R\$ 13.917,85 reais, o que representava o 29º lugar no ranking comparado a outros municípios pernambucanos e, na microrregião, ocupava o 4º lugar, com um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, em 2010, de 0,735.

Com referência à saúde, em 2009, a cidade possuía 75 estabelecimentos de saúde ligados ao Sistema Único de Saúde ³(SUS). Com relação à educação do município, segundo o IBGE (2020), a taxa de escolarização na faixa etária de 6 a 14 anos de idade, em 2010, era de 96,9%. O número de matrículas no ensino médio, em 2018, foi de 12.350 estudantes, e no mesmo período Olinda contava com 860 docentes no ensino médio, atuando em 56 escolas que ofereciam esta modalidade de ensino.

A escola campo da nossa pesquisa possuía aulas nos três turnos do dia, oferecendo vagas em turmas do 6º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio no turno diurno, além da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno. No

³ Essa foi a informação mais atualizada que conseguimos no site do IBGE sobre os estabelecimentos de saúde da cidade de Olinda.

ano de 2019, a escola matriculou 765 estudantes, e destes, 246 educandos compunham as turmas do ensino médio regular.

Nosso interesse por esta instituição escolar emergiu da experiência da docência em sociologia para os estudantes do ensino médio e o contato com familiares e a comunidade local. Percebemos que o bairro de Peixinhos era um ambiente singular, muito propício para a realização de pesquisas sociológicas devido às distintas classes e frações de classe social formadoras daquela coletividade.

O bairro de Peixinhos fica localizado na 3ª Região Político-Administrativa (RPA 3) da cidade de Olinda e faz divisa com outros bairros olindenses como Jardim Brasil, Aguazinha e Sítio Novo. O rio Beberibe, que divide as cidades de Olinda e Recife, foi a principal razão do nascimento do bairro de Peixinhos. Neste rio, há décadas, havia água cristalina e muitos peixes e alguns pescadores se encontravam para pescar no rio dos peixinhos. O tempo passou e o nome ficou.

Peixinhos foi se desenvolvendo a partir de alguns empreendimentos, tais como o Matadouro Industrial de Olinda construído entre o final do século XIX e início do século XX, aberto por conta do fechamento em 1919 de outro matadouro situado na Cabanga, no Recife, e a inauguração, em 1957, da Fábrica Fosforita Olinda S/A (BARBOSA, 2009).

O início da população de Peixinhos se deu pelo grande número de trabalhadores que vieram labutar na Fábrica e no Matadouro, grande parte deles de origem pobre e de baixa escolaridade. Contudo, em 1970, o governo do Estado de Pernambuco desativou o Matadouro de Peixinhos, justificando que as normas de funcionamento estavam sendo descumpridas. Este fechamento acarretou sérios problemas sociais para a comunidade, conforme declara Barbosa,

Sua desativação provocou desemprego e muito prejuízo sócio-econômico à comunidade de Peixinhos. Inclusive, o local transformou-se num ponto de tráfico de drogas, violência e morte, até que, no início dos anos 1990, vários grupos culturais da comunidade iniciaram o resgate daquele espaço (BARBOSA, 2009).

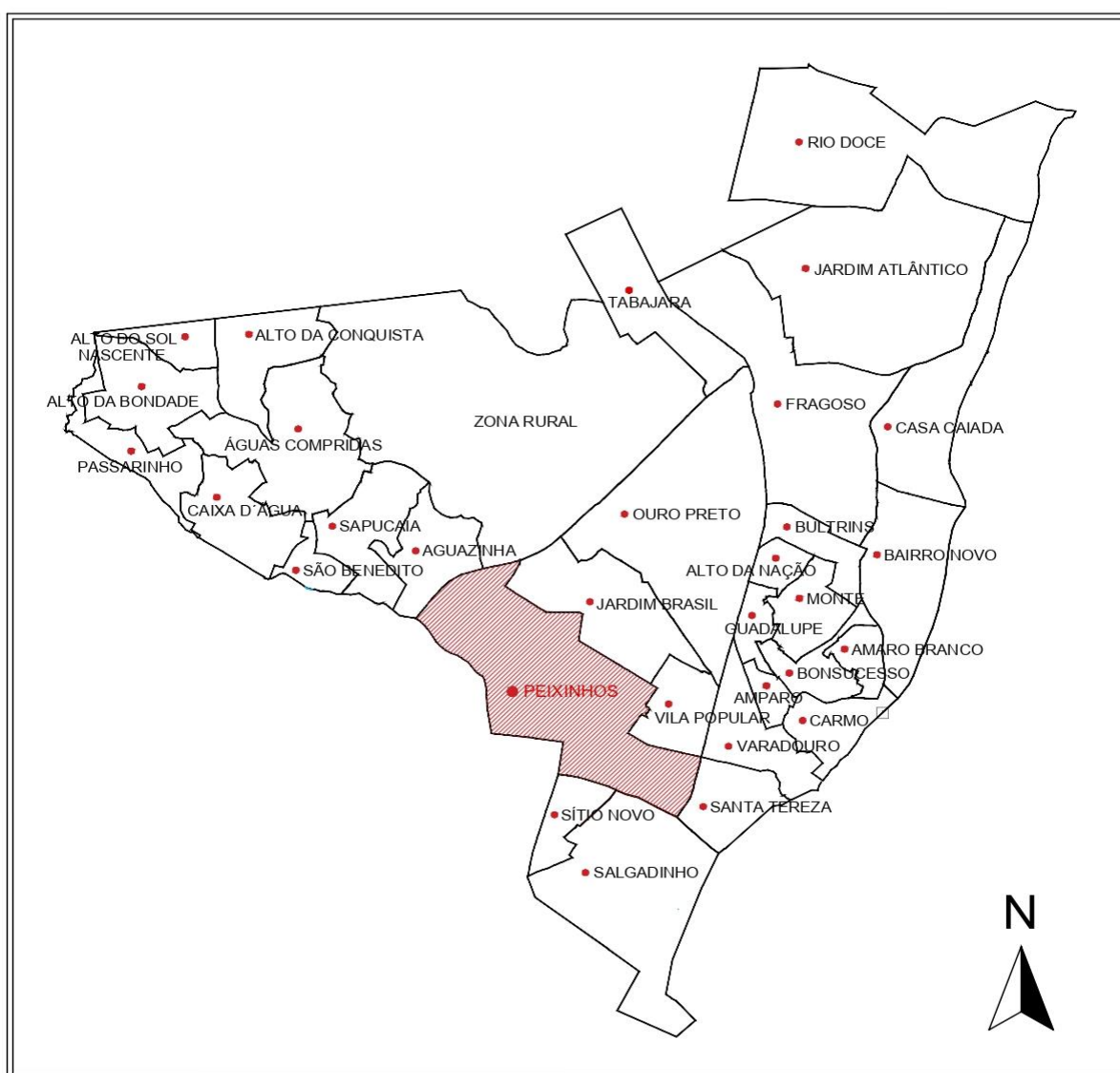
Entretanto, em 1980, um decreto municipal, transformou o antigo prédio do Matadouro em um sítio histórico. Em 2006, foi inaugurado o Centro Cultural Desportivo Nascledouro de Peixinhos, que até os dias atuais é um celeiro de atividades e manifestações culturais oferecidas e produzidas pela comunidade do bairro e das áreas adjacentes.

Hodiernamente, Peixinhos tem como atrativo principal o comércio diversificado, representado tanto pela Feira de Peixinhos quanto pela quantidade de lojas instaladas na

Avenida Presidente Kennedy, principal via de acesso ao bairro. A forma desordenada de ocupação do espaço levou o bairro a ter problemas estruturais, como falta de pavimentação das ruas, energia elétrica, saneamento básico, espaço público para lazer, entre outros.

Destarte, apresentamos de forma sucinta informações consideradas pertinentes a respeito do município e do bairro onde está inserida a escola – campo da pesquisa – na qual estudavam os educandos participantes dessa investigação. O mapa a seguir ajuda a visualizar o espaço em que se deu o nosso estudo:

Figura 1 - Mapa Político do Município de Olinda



Adaptado SEPLAMA –Mapoteca de Olinda (2020)

c) Apresentação

Após declarar ao leitor nosso interesse e motivação para realizar essa investigação e a necessidade de refletirmos sobre a relação entre o capital cultural familiar acumulado pelos estudantes e o ensino de sociologia no ensino médio, ao final dessa introdução, apresentamos como ficou estruturada nossa dissertação.

Na introdução, começamos a discorrer brevemente sobre alguns conceitos da nossa pesquisa, como o de capital cultural formulado por Pierre Bourdieu (2007b), ligando-o a outros estudiosos da sociologia da educação no Brasil, como Nogueira e Nogueira (2002) e Jessé Souza (2011). Nesta seção, ainda expomos algumas ideias sobre o valor do senso comum para a formulação das teorias sociológicas a partir de autores como Peter Berger e Thomas Luckmann (2004). Por fim, explicamos a necessidade de justificar nossa temática, o campo de pesquisa onde atuamos e como estruturamos a dissertação.

No primeiro capítulo, intitulado *Percurso Teórico-Metodológico*, trouxemos o debate teórico da dissertação, no qual apresentamos de forma mais profunda conceitos sobre capital cultural, campo e *habitus*, formulados por Pierre Bourdieu e, além disso, dialogamos com algumas ideias presentes nos estudos de Bernard Lahire (2004) acerca do conceito “efeito pigmaleão” e sua influência sobre crianças e adolescentes que podiam obter sucesso nos meios escolares mesmo diante de situações sociais de vulnerabilidade e de pouco acesso ao acúmulo de capital cultural familiar legitimado pela sociedade.

Na segunda parte do primeiro capítulo, apresentamos o estado da arte, discutindo as produções acadêmicas próximas ao objeto de estudo e, também construímos uma breve trajetória da intermitência da sociologia no currículo da educação básica. Por fim, falamos da importância do ensino de sociologia vista através dos documentos oficiais que regimentam a modalidade do ensino médio a nível nacional.

Já na terceira parte desse capítulo, apresentamos a metodologia escolhida e aplicada para nossa pesquisa de campo, que baseou-se na abordagem quali/quantitativa e utilizou como instrumentos de coleta de dados: provas elaboradas com base no método da Teoria da Resposta do Item (TRI) contendo questões objetivas e subjetivas e, questionários estruturados com perguntas pré-formuladas sobre dados pessoais, situações da família e da vida escolar dos estudantes colaboradores da pesquisa.

Ainda na parte metodológica, explicitamos a necessidade de produzirmos nuvens de palavras utilizando o programa *Wordclouds*⁴ para ilustrar como se revelou a fala dos estudantes na questão subjetiva número 10, considerada para essa análise do discurso por estar presente nas duas avaliações aplicadas ao longo do ano letivo. O recurso ajuda a ilustrar como se revelou, na questão subjetiva número 10, o discurso dos estudantes acerca de conceitos e sentidos sociológicos. A narrativa dos educandos foi considerada para uma breve análise do discurso, uma vez que a questão discursiva estava presente nas duas avaliações aplicadas ao longo do ano letivo.

No segundo capítulo Organização, análise e interpretação dos dados, descrevemos as estatísticas dos dados coletados com a aplicação das provas e dos questionários socioeconômicos, utilizamos para essa apresentação gráficos e tabelas construídas para ilustrar as informações obtidas com esses instrumentos de pesquisa. Além disso, também realizamos a análise da relação entre a proficiência em Sociologia e o capital cultural familiar dos estudantes envolvidos no estudo.

Por fim, no terceiro capítulo Narrativas dos estudantes: a relação entre o capital cultural de origem e o ensino de sociologia na escola média, discutimos - a partir da análise das questões objetivas e da questão subjetiva número 10, presente nas duas avaliações aplicadas no início e no final do ano letivo de 2019 - quais conhecimentos sociológicos adquiridos pelos educandos nas aulas de sociologia do primeiro ano do ensino médio contribuíram para a resignificação de alguns conceitos do senso comum adquiridos na formação do capital cultural familiar e escolar do discente antes do contato com a disciplina de sociologia.

Representamos a análise das questões objetivas através de uma tabela que demonstrou o percentual de acertos nas provas por grau de complexidade das perguntas e, para a análise do discurso da questão subjetiva número 10, produzimos algumas nuvens de palavras, com o apoio do *Wordclouds* que possibilitou registrar quais expressões sociológicas foram acrescidas ao vocabulário dos estudantes em suas respostas narrativas entre o período da primeira e da segunda prova aplicada.

Ainda no terceiro capítulo, discorremos em uma discussão acerca da relevância do ensino de sociologia na escola média brasileira. Trouxemos para esse debate, importantes

⁴ O wordclouds é um programa de livre acesso (<http://www.wordclouds.com>) que cria as chamadas “nuvens de palavras” para os usuários. Como consiste em uma ferramenta da Web, para utilizá-lo é necessário acesso à internet e um navegador atualizado. Pode ser usado com qualquer navegador moderno em PC, Mac, Tablet ou Smartphone.

visões sobre o assunto defendidas desde os anos 1950 com os estudos inicialmente realizados pelo sociólogo Florestan Fernandes, e que se estendem até os dias atuais quando analisamos interessantes pesquisas que se inspiram nos primeiros estudos para trazer argumentos que colaborem com a defesa da presença da disciplina de sociologia no currículo das escolas médias brasileiras. Nessa parte, procuramos discutir a proposta de um ensino da sociologia com perspectiva na formação de um indivíduo socialmente consciente, crítico e participante ativo da construção de um planejamento social mais justo e digno para todos os cidadãos, independentemente, das particularidades de cada grupo social.

Na última seção, apresentamos as considerações finais, em que relembramos nosso objetivo de pesquisa e o que alcançamos de fato, descrevemos os principais resultados obtidos através da pesquisa empírica, mostrando sua ligação com a base teórica, e além disso, descrevemos como alguns percalços, no qual não tínhamos controle como pesquisadores, influenciaram nosso trabalho de campo. Ainda reforçamos nossa ideia de que o ensino de sociologia na escola brasileira é fundamental para formação crítica dos estudantes do ensino médio promovendo o desenvolvimento de um capital escolar mais robusto.

Por fim, pontuamos a originalidade do nosso tema e asseguramos que os *insights* gerados a partir da nossa pesquisa, podem colaborar para que novos estudos acadêmicos sejam realizados em maior escala.

1 – PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: o capital cultural e o ensino de sociologia

Nenhuma pesquisa parte da estaca zero (Lakatos; Marconi, 2010). Provavelmente, alguma pessoa ou grupo já realizou trabalhos semelhantes sobre os aspectos da pesquisa que se pretende iniciar. Aqui, vamos discutir alguns conceitos e teorias que serviram como aporte teórico-metodológico para o estudo que desenvolvemos nas turmas do primeiro ano do ensino médio na escola – campo da pesquisa -, localizada no município de Olinda, no período de 2019 a 2020, com o objetivo de verificar de que forma o ensino de sociologia agregou conhecimento para a ressignificação de sentidos do senso comum que o estudante trazia a partir de sua socialização anterior, ou seja, do capital cultural familiar e do capital escolar acumulado até o término do ensino fundamental.

Para percebermos como isso se manifestou, buscamos mensurar o conhecimento do educando em dois momentos: antes de começar a estudar sociologia (através de uma primeira prova realizada no início do primeiro ano do ensino médio, ou seja, antes de ter contato escolar com a disciplina) e ao final do primeiro ano letivo (com uma segunda prova após um ano letivo de estudo de sociologia).

Como fundamento teórico, decidimos abordar conceitos e teorias apresentadas por autores como Pierre Bourdieu (2001, 2007, 2008), Bernard Lahire (2003, 2004, 2012), Peter Berger e Thomas Luckmann (2004), Jessé Souza (2011) e Florestan Fernandes (1954, 1980), além de utilizar documentos oficiais regulamentadores da organização educacional no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM, 1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNs, 2000), as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNs, 2006) e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC, 2017).

1.1 Capital Cultural, Campo e Habitus: a influência da herança familiar e escolar sobre os estudantes

Tomamos por base teórica o conceito de capital cultural definido por Bourdieu. Para o teórico (2007b), a trajetória escolar do estudante é influenciada pela construção do seu capital cultural. Ainda conforme o sociólogo, a noção de capital cultural é uma hipótese indispensável para dar conta das discussões ligadas à desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes e frações de classe social.

Porém, a busca pela definição específica do conceito de capital cultural é considerada, no meio acadêmico, extremamente desafiadora e complexa. Para melhor compreender a obra bourdieusiana, faz-se necessário conhecer alguns conceitos relevantes nos quais o estudioso exemplifica suas posições sobre a sociedade e o espaço institucionalizado da escola. Dentre esses conceitos, além de capital cultural, podemos destacar as concepções de *campo* e o de *habitus*.

A partir de Bourdieu (2001, 2007 e 2008), podemos conceber capital cultural como um conceito associado diretamente à transmissão da cultura – num sentido amplo de gostos, estilos, valores, estruturas psicológicas, formas de agir etc. – que se origina das condições de vida específicas das diferentes classes e frações de classe, moldando as suas características e contribuindo para distinguir, por exemplo, a classe burguesa tradicional da classe trabalhadora.

Segundo o sociólogo, além do capital cultural, existem outras formas de capital. Nessa direção, Silva (1995) nos ajuda a entender o que pensa Bourdieu ao dizer que

Além do capital cultural existiriam as outras formas básicas de capital: o capital econômico, o capital social (os contatos) e o capital simbólico (o prestígio) que juntos formam as classes sociais ou o espaço multidimensional das formas de poder (SILVA, 1995, p.24).

Quando estudamos a perspectiva bourdesiana em relação ao conceito de capital, percebemos que ela difere do conceito de capital proposto pela visão marxista, que trata especificamente do capital material (econômico) acumulado, a concentração de bens e a riqueza como forma de legitimação social e econômica na estrutura da sociedade. Marx e Bourdieu possuem um estilo radical e conceitos familiares quando abordam, por exemplo, do capital como princípio constitutivo das classes, as classes como prioridades de análise, e o destaque dos meios utilizados pela classe dominante para garantir a sua afirmação.

Entretanto, Bourdieu (2007b) acredita que a mobilidade dos indivíduos entre as classes sociais e frações de classe ocorre não somente por questões do acréscimo de capital econômico, mas em virtude do capital cultural acumulado ao longo de sua vida, e esse processo se inicia desde o nascimento, no seio familiar, na forma de capital incorporado, até se legitimar no estado institucionalizado, através, por exemplo, da conquista de títulos acadêmicos. Nesse sentido, o capital cultural é a soma de valores, práticas, gostos e estilos de vida ao longo da existência.

A ideia desenvolvida é utilizada para caracterizar e analisar a posição dos indivíduos no “*campo*”, representado no espaço simbólico, no qual as lutas dos agentes determinam,

validam e legitimam representações. No campo social, há as disputas por espaço e por tempo, e tais disputas se dão com base no exercício de mais ou menos poder. Conforme Bourdieu (2001, p.7-8), “[...] o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”.

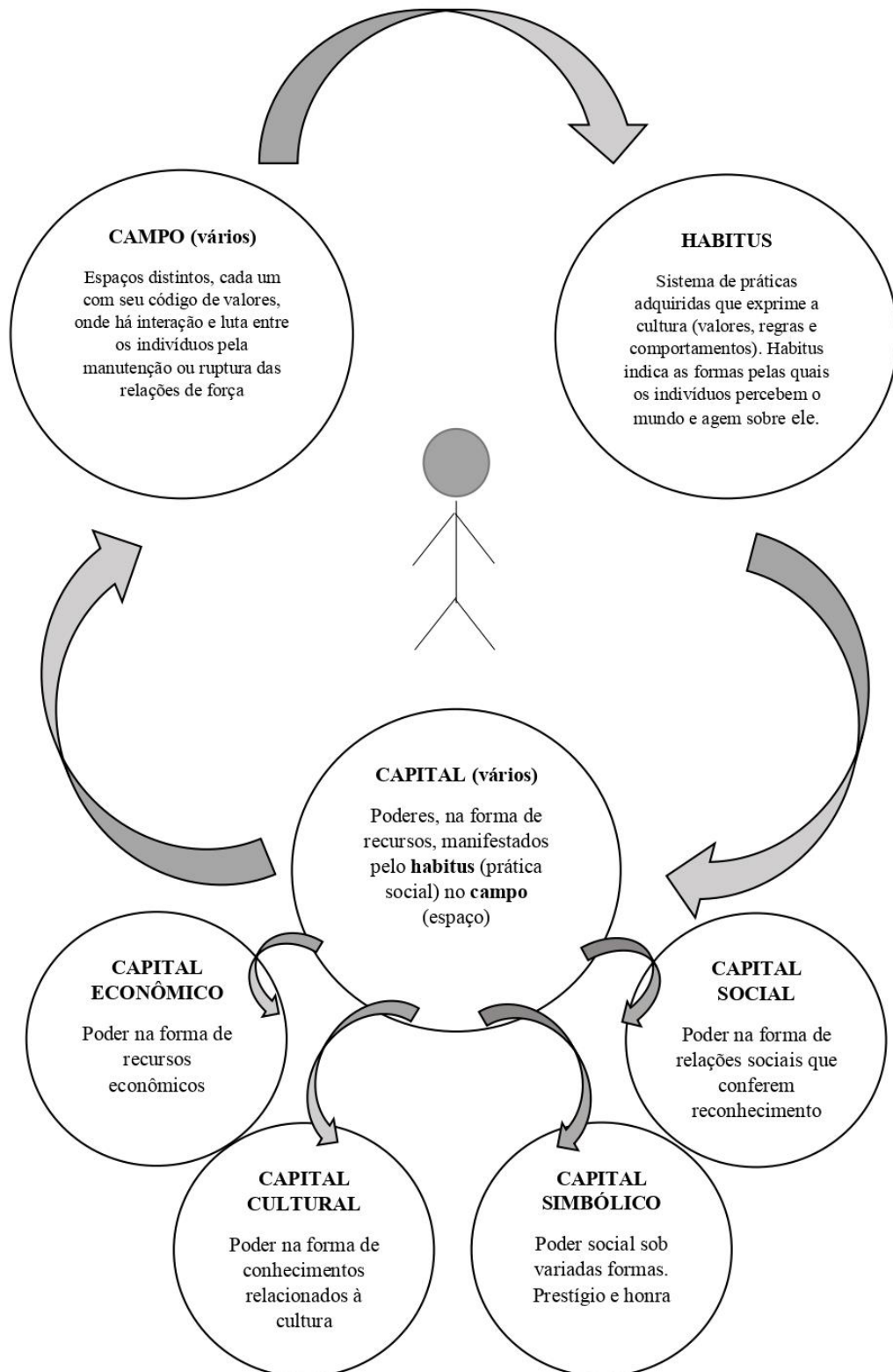
Em seus estudos, Bourdieu entende que o capital cultural legitimado pelas estruturas da sociedade no campo social da escola pode tornar o indivíduo detentor de um prestígio social (capital simbólico) elevado, frente à outras pessoas que também possuem capital cultural, mas que não transitam em espaços legitimadores ou cujo capital cultural de origem não é bem recebido no campo escolar. Ao pensarmos na escola como espaço social de legitimação, percebemos que, em diversas situações, a instituição educacional serve como mecanismo para valorização da cultura dominante, tentando invisibilizar a existência de outras formas de capital cultural diferentes da considerada legítima e superior.

De acordo com Nogueira e Nogueira,

De um modo geral, os valores arbitrários capazes de se impor como cultura legítima seriam aqueles sustentados pela classe dominante. Para Bourdieu, portanto, a cultura escolar, socialmente legitimada, seria, basicamente, a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 28).

Assim, para o sociólogo, ao dissimular que a cultura escolar é a cultura das classes dominantes, a escola defende que o sucesso dos resultados escolares dos educandos dependem, exclusivamente, de suas capacidades (dons naturais e desiguais) enquanto, na realidade, estão vinculadas a maior ou menor proximidade entre o capital cultural escolar e o capital cultural familiar do estudante. No diagrama 1 a seguir, ilustramos a relação existente entre os conceitos de capital e seus diversos tipos, campo e *habitus*.

Diagrama 1 - Habitus, Campo e Capital em Bourdieu



Fonte: Elaboração Própria (2020)

Portanto, compreendemos que o capital cultural é aquele que vai além do acúmulo do capital material. Ele é apreendido pelo indivíduo em suas relações sociais, na origem familiar, no que definimos como socialização primária, e se estende quando o indivíduo ocupa outros espaços sociais, como a escola, a universidade, a igreja, os espaços de lazer (museus, bibliotecas, cinema etc.), os grupos de amigos, entre outros, em que ocorrem novos processos de troca entre o capital cultural de origem e outro capital que será incorporado à sua história de vida. Conforme introduzido no texto acima, Bourdieu assegura que

O capital cultural pode existir sob três formas: *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 2007b, p.74).

Ao nos aprofundarmos nessa visão teórica, percebemos as particularidades presentes na formação do capital cultural a partir desses três estados. O estado inicial do capital cultural está ligado ao corpo e é incorporado através de um trabalho de inculcação e assimilação, por isso custa tempo e investimento pessoal para ser adquirido.

Bourdieu acredita que

O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se faz corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*. Aquele que o possui “pagou com sua própria pessoa” e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. Esse capital “pessoal” não pode ser transmitido *instantaneamente* (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição. Não pode ser acumulado para além das capacidades de apropriação de um agente singular; depaupera e morre com seu portador (com suas capacidades biológicas, sua memória, etc.) (BOURDIEU, 2007b, p.74-75).

O capital incorporado de forma pré-reflexiva, que tem início na relação familiar, é transmitido em todo o processo de socialização. Por isso, a reprodução do comportamento e da visão acerca do valor social e intelectual da escola e dos estudos por parte dos estudantes é marcada diretamente por esse capital incorporado. Além disso, Bourdieu (2007a) enfatiza a relação entre o capital cultural herdado da família e o processo de desenvolvimento e desempenho escolar do indivíduo, para quem o capital escolar é um “produto garantido dos efeitos acumulados da transmissão cultural assegurada pela família e da transmissão cultural

assegurada pela escola” (Bourdieu, 2007a, p.27), sendo esta transmissão dependente do capital cultural diretamente herdado da família.

Assim, reforçamos que o conceito de capital cultural está ligado ao *habitus*, que é o conhecimento que se faz corpo e vira ação, adquirido pelo indivíduo em sua família e incorporado para sua vida, por meio do acúmulo do capital cultural obtido no processo de socialização. Esses conhecimentos se traduzem em costumes e ações diárias, que nos fazem agir de modo pré-reflexivo. Identificamos em Nogueira e Nogueira que

[...] Bourdieu afirma, de modo radical, o caráter socialmente condicionado das atitudes e comportamentos individuais. O indivíduo, em Bourdieu, é um ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes. Os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação da voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 19).

Os mesmos autores expõem ainda que

[...] Bourdieu afirma, então, em primeiro lugar, que a ação das estruturas sociais sobre o comportamento individual se dá preponderantemente de dentro para fora e não o inverso. A partir de sua formação inicial em um ambiente social e familiar que corresponde a uma posição específica na estrutura social, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições para ação típica dessa posição (um *habitus* familiar ou de classe) e que passaria a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 20).

Já o capital cultural, no estado objetivado, é expresso em sua materialidade, com base em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos etc., e é resultado do capital cultural em sua forma incorporada. Nesse sentido, as classes e frações de classe sociais mais favorecidas economicamente e com capital cultural incorporado mais legitimado pelas estruturas dominantes têm acesso aos bens culturais que enriquecem o seu capital no estado objetivado. Segundo Bourdieu (2007b, p.77), “os bens culturais podem ser objeto de apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural”.

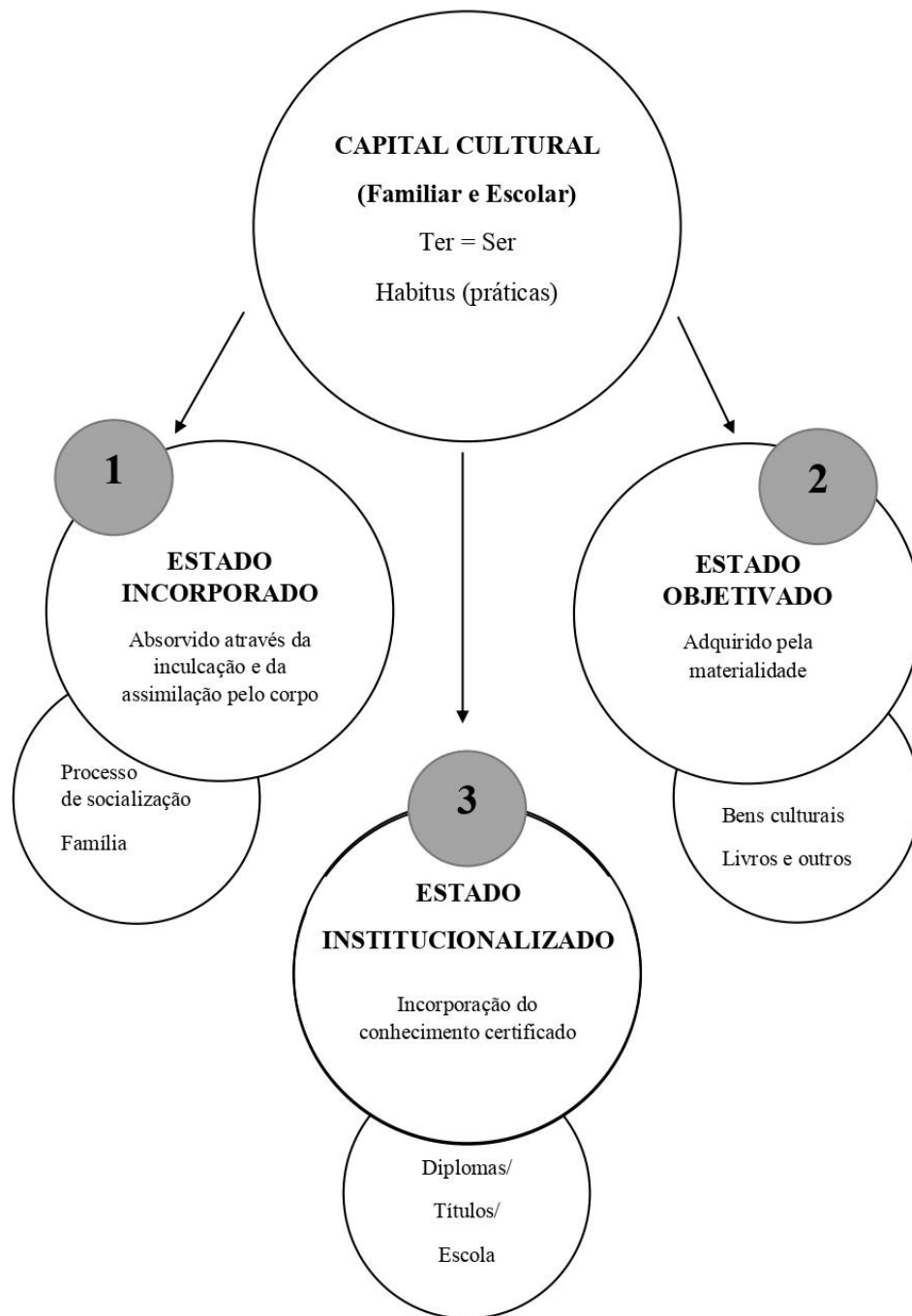
Quando falamos da terceira forma de capital cultural, referimo-nos à formalização do capital cultural adquirido, ou seja, a sua institucionalização por meio do reconhecimento formal do capital objetivado com a obtenção do diploma, que confere ao seu portador o *status* de certificado intelectual para o trabalho a ser exercido. Outrossim, Bourdieu afirma que

Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua “permuta” (substituindo-os uns pelos outros na *sucessão*); permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escola (BOURDIEU, 2007b, p.78-79).

Para tornar mais clara essa ideia do capital institucionalizado, tomemos como modelo a situação de dois artistas oriundos de classes ou frações de classe diferenciadas, mas que trabalham ambos na produção artística em esculturas. Pensemos que o primeiro artista detém um capital cultural legitimado pelo fato de ter estudado Artes Visuais na escola Belas Artes em São Paulo e, por isso, ao expor suas obras em uma galeria de arte, esse artista possui mais facilidade de legitimar sua posição no campo artístico. Já o segundo, sendo um artista popular, por exemplo, e sem formação em espaços de educação e cultura considerados legítimos pela sociedade, teria maiores dificuldades para apresentar sua obra, independentemente, inclusive, da qualidade em si da obra de arte de ambos. Diante desse exemplo, podemos compreender como a legitimação ou não do capital cultural marca a trajetória de vida desses artistas, e isso pode acontecer em vários segmentos profissionais da sociedade.

Adiante, apresentamos o Diagrama 2 que expressa a divisão do capital cultural em seus três estados.

Diagrama 2 - Capital Cultural e seus três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado



Fonte: Elaboração Própria (2020)

Voltando o nosso pensamento para os conceitos introdutórios dessa fundamentação teórica, compreendemos que a base inicial desse processo é a família, que transmite capital cultural e hábitos para seus filhos mais por meios indiretos do que diretos, ou seja, no dia a dia, a criança ou o adolescente vai adquirindo costumes e visões de mundo, e essa transmissão do capital familiar pode afetar, positiva ou negativamente, o desempenho escolar do indivíduo.

Bourdieu formulou esse conceito para

[...] Dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças oriundas de diferentes classes sociais, procurando relacionar o “sucesso escolar” (isto é, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar) com a distribuição desse capital específico entre as classes ou frações de classe (BOURDIEU, 2007b,p.9).

Para enriquecer essa discussão, podemos destacar também os estudos do sociólogo Bernard Lahire, que se debruçou em suas pesquisas para compreender quais fatores colaboravam para o sucesso ou fracasso escolar das crianças e jovens vindas das classes sociais mais desfavorecidas, especificamente na sociedade francesa. Em seus estudos, Lahire toma como base alguns dos conceitos formulados por Bourdieu, como o conceito de capital cultural e de *habitus*.

Consoante Lahire:

A metáfora do capital cultural (escolar) mostra claramente que, desde os anos de 1960-1970, a sociologia francesa assume o fato de que a cultura legítima, especificamente a que a escola seleciona como digna de ser transmitida, funciona nas formações sociais altamente escolarizadas como uma moeda desigualmente distribuída que, por esse motivo, dá acesso a privilégios diversos e variados (LAHIRE, 2003, p.984).

Percebemos, então, que os dois autores apresentam ideias ligadas ao conceito de capital cultural familiar e escolar a partir de seu campo de pesquisa: a sociedade francesa. Contudo, seus estudos ultrapassam a fronteira nacional e ganham voz em diversos países, como no Brasil.

A partir da sociologia da educação, ambos teóricos identificam que as classes e frações de classe sociais mais favorecidas têm condições de passar aos seus filhos um capital cultural familiar privilegiado quando esses têm acesso a leituras e espaços culturais consagrados pelas instâncias de legitimação, a saber: museus, teatros, cinemas e livrarias, levando-os a oportunidades melhores de sucesso escolar.

Entretanto, Lahire (2004) assegura que há possibilidade de sucesso escolar entre grupos improváveis, como, por exemplo, as camadas sociais populares. Para Lahire (2012, p.1), “as causas do fracasso e do sucesso escolar são, eminentemente, sociais, e a família está no centro dos problemas. Mas o caráter social destes problemas faz com que eles não se reduzam às características do meio familiar”. O autor acredita que a criança pode sofrer influência positiva ao conhecer outras pessoas que proporcionem a ela novas possibilidades de aprendizado e exemplos de vida. Por meio dessa experiência extrafamiliar, denominada assim pelo sociólogo, elas encontrariam ajuda eficaz para avançarem para além do seu capital cultural de origem. Lahire chama esse resultado de *efeito pigmaleão*, “quando uma influência positiva ajuda a mudar uma trajetória que evoluía de uma forma negativa” (LAHIRE, 2012).

Alguns professores, por exemplo, atuam dessa maneira sobre a vida dos seus educandos, contribuindo, especialmente, para o sucesso escolar das pessoas que vêm de meios populares. Segundo Lahire (2012), “a família não se resume jamais aos pais e aos filhos: às vezes há avós, tios, primos e primas, irmãos e irmãs, que têm papéis importantes na escolarização das crianças”, tendo o *efeito pigmaleão* pensado por ele.

Ao refletirmos sobre as contribuições de Lahire para essa discussão, percebemos que a construção do capital cultural se dá além das fronteiras da família (socialização primária), se estendendo por outros campos sociais, como a escola, que por intermédio inclusive dos próprios docentes, pode ser um agente direto da transmissão do capital escolar necessário para que o estudante consiga repensar seus conceitos sobre a sociedade e as estruturas de dominação existentes nela.

Nossa pesquisa pretende identificar como o contato com os estudos sociológicos no ensino médio podem levar esse estudante a refletir sobre sua história e as condições da sociedade em que vive, ou seja, sair da dimensão pré-reflexiva e passar para a dimensão reflexiva acerca de suas condições de existência.

Entretanto, nossa proposta de pesquisa não pretende aprofundar o processo de constituição do *habitus*, visto que objetivamos perceber, especificamente, em que medida o ensino de sociologia é capaz de promover a desnaturalização e o estranhamento de certas concepções do senso comum trazidas pelo estudante até a entrada no ensino médio, após o primeiro ano de contato com a disciplina, por meio da mensuração de duas provas aplicadas no começo e no término do primeiro ano letivo, ou seja, antes do primeiro contato formal com o ensino de sociologia e após a conclusão de um ano de estudo.

1.2 Estado da Arte: produções acadêmicas próximas ao objeto de estudo

Para a construção do estado da arte sobre capital escolar e ensino de sociologia, realizamos, num primeiro momento, um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) sobre trabalhos que versavam acerca dos dois assuntos. Empregamos como critério a escolha de textos, entre teses e dissertações, defendidos entre os anos de 2000 a 2018, pois sabemos que desde o início da década de 2000 o retorno do debate acerca da reintrodução do ensino de sociologia nos currículos escolares da educação básica no Brasil colaborou para o crescimento da produção desse campo de conhecimento, conforme Handfas e Maiçara (2014).

Os descritores utilizados para essa busca foram: *ensino de sociologia*, *capital escolar*, *capital familiar*, *sociologia da educação*. Priorizamos, na primeira busca ao site da Capes, por artigos publicados em revistas de nível B1 a A1, porém, sofremos limitações para acessar revistas com ingresso restrito. Nessa parte inicial, verificamos uma escassez de trabalhos, teses, dissertações e artigos que apresentassem temática mais próxima da nossa proposição de estudo e que utilizassem a mesma metodologia, seja no campo sociológico seja na educação.

Supomos que a oscilação da presença dos estudos acadêmicos ligados ao tema, “ensino de sociologia”, deve-se à inconstância da disciplina no ambiente escolar. Reforçamos que os poucos resultados achados confirmam a insipiência do tema, o que se traduz na relevância da nossa investigação, no sentido de reforçar a linha de pesquisa Educação, escola e sociedade presente no ProfSocio. Nosso estudo, portanto, de forma singular, ampliou os estudos dessa linha de pesquisa com foco na relação entre capital cultural familiar e escolar e o ensino da sociologia. Todavia, para contribuição deste estudo, a busca possibilitou-nos encontrar quatro dissertações, entre o período estipulado como critério e que guardam alguma relação com o objeto da pesquisa investigado, conforme apresentaremos a seguir.

Erlando da Silva Reses (2004) teve como objetivo, em seu trabalho, investigar a percepção dos estudantes sobre o papel da sociologia em sua formação. Destaca-se, em seu trabalho, que a sociologia não era uma disciplina obrigatória em nível nacional na época da pesquisa, mas que, no Distrito Federal, passou a ser mandatória nas três turmas do ensino médio desde 2000, como consequência da Reforma do Ensino Médio implementada pelo Governo Federal em 1998. Em busca de respostas para sua investigação, ele estudou 79 discentes que viviam em realidades sociais diferenciadas do Distrito Federal. Para isto, utilizou grupos focais de estudantes na cidade-satélite de Santa Maria e na Asa Norte,

buscando perceber o que os discentes pensavam sobre a importância de estudar sociologia na escola.

Segundo Reses (2004), os resultados da pesquisa revelaram que a sociologia contribui para a compreensão da sociedade moderna, para a construção do senso crítico e para a formação do exercício da cidadania, que constituem o campo comum das representações sociais dos sujeitos pesquisados. As diferenças dentro desse campo revelaram que os educandos de Santa Maria percebem a sociologia como instrumento fundamental na intervenção da realidade social, enquanto os discentes da Asa Norte a percebem como parte de sua formação escolar, contribuindo para a conscientização política e social.

O trabalho de Neide de Lima Moura (2012) verificou a contribuição da disciplina sociologia para o aprimoramento do educando como pessoa, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, preparando-o para o exercício da cidadania a partir do que ele aprendeu nos três anos do ensino médio. O público-alvo dessa pesquisa foram os jovens ingressantes no ensino médio em 2009, ano da implantação do atual currículo oficial do Estado de São Paulo no campo da disciplina sociologia. A pesquisadora aplicou dois métodos para aprofundar sua investigação e coletar os dados com os estudantes, os grupos focais e a história oral temática.

De acordo com Moura (2012), os resultados indicaram que apesar da crise e das contradições enfrentadas pelo ensino médio, no momento presente da pesquisa, foi possível inferir que a disciplina sociologia teve um importante papel na formação desses estudantes, ao passo que leva os jovens à reflexão de conceitos e temas acerca de questões como participação política, mídia e movimentos sociais.

Outro trabalho, de Tabata Soldan (2015), buscou compreender como os(as) educandos(as) de uma escola pública da periferia da cidade de Curitiba interpretavam a sociologia escolar. Com base nos trabalhos feitos no início dos anos 2000, pelos professores Mário Bispo dos Santos e Erlando Reses, em que foram analisadas as representações sociais de professores(as) e estudantes de escolas públicas da região de Brasília, esta pesquisa propôs através de um estudo de caso realizar algo semelhante.

Em campo, durante o semestre letivo, através da observação participante das aulas de uma professora de sociologia nos três anos do ensino médio, atentou-se para os processos de interação em sala de aula, quais sejam: os comportamentos assumidos pelos(as) estudantes durante as aulas de sociologia, a postura da professora em relação à natureza da matéria e o modo como transmitia o conhecimento sociológico. Além disso, foram feitos grupos focais

com os educandos, que no momento das entrevistas, demonstraram reconhecer que a sociologia possuía o mesmo estatuto das outras disciplinas escolares.

Por fim, a pesquisadora procurou entender como os discentes haviam chegado a essa representação social sobre a matéria e constatou-se que a construção das representações sociais, especialmente dos estudantes, recebia influência direta da figura da professora somada à organização da rotina escolar.

Ana Nunes Rosa (2017) fez um estudo que teve por finalidade compreender como os discentes do ensino médio se relacionavam com os saberes sociológicos. Por saberes sociológicos, entendemos, especificamente, os conhecimentos do campo das ciências sociais ensinados nas aulas de sociologia no ensino médio da escola básica brasileira.

A pesquisa teve como principal referência teórica Bernard Charlot (2000), um dos pioneiros nos estudos sobre relação com o saber, percebida como um processo que se desenvolve no tempo e que implica a realização de atividades. Desse modo, durante os cinco meses de pesquisa de campo, observou-se de que maneira os jovens participavam das atividades propostas pelo professor nas aulas de sociologia e, a partir daí, como eles significavam os saberes apreendidos.

Para alcançar o objetivo da pesquisa, a autora utilizou vários métodos científicos, dentre eles: observação participante das aulas de sociologia de uma turma do primeiro ano do colégio; análise de questionários de perfil respondidos pelos educandos e pelo professor de sociologia da turma; aplicação de balanços do saber para os estudantes (metodologia de pesquisa criada por Bernard Charlot), entre outros. Através desses instrumentos, em conjunto com uma reflexão a respeito da recontextualização dos saberes nos espaços escolares e das particularidades que envolvem o público investigado, isto é, os jovens, Rosa (2017) chegou a relevantes conclusões, dentre elas: os discentes acreditavam que o ensino de sociologia era interessante para compreender e explicar a dinâmica da vida social; e, especificamente no Colégio de Aplicação da UFRJ, eles desejavam a ampliação do tempo da disciplina no currículo.

Como parte de um segundo momento de construção desse estado da arte, acreditamos na relevância de conhecermos como ocorreu a conexão entre os temas: ensino de sociologia e capital cultural familiar e escolar em grupos de trabalhos de eventos, que são os espaços de discussão para o avanço do debate sobre o ensino de sociologia. Para isso, consultamos os Anais do V Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica – Eneseb que aconteceu no ano de 2017, em Brasília-DF.

É importante salientarmos que o Enaseb já realizou cinco edições, a saber, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017. Entretanto, na página do site do evento, apenas os anais da quinta edição estavam disponíveis em versão eletrônica, o que limitou a nossa busca por trabalhos das edições anteriores. A página citada apresentou quatro mecanismos de buscas: lista de todos os trabalhos, lista por áreas, lista por índice de autor, lista por palavras-chave.

Optamos por fazer esta busca nas listas por área. Na lista por área, concentramo-nos nos Grupos de Trabalhos (GTs) onde constavam 195 estudos. Desse conjunto, encontramos dois trabalhos na forma de artigos que se relacionavam com a temática que estávamos investigando, ou seja, capital escolar e ensino de sociologia. Selecionamos os trabalhos, a partir da leitura de seus resumos, considerando a relação com o tema investigado, conforme mostramos a seguir.

Ileizi Luciana Fiorelli Silva et al. (2017) apresentaram o percurso de elaboração teórico-metodológica das pesquisas realizadas nas escolas com estudantes desde a perspectiva da sociologia da educação francesa de Bourdieu, Dubet, Lahire e Charlot. O centro do debate teórico se concentrou entre a sociologia da reprodução e a sociologia do sujeito. A proposta do artigo surgiu das experiências vividas no Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia (LENPES UEL), iniciadas em 2007, em Ortigueira-PR, e estendidas para Londrina e região.

Os pesquisadores organizaram o Observatório da Educação-OBEDUC, em 2013, e nesse espaço decidiram enfrentar o debate teórico em torno da relação dos jovens com os saberes e com a escola. Segundo os autores, esse trabalho expressou o esforço intelectual de cada um deles, uma sociologia da experiência dos indivíduos e da relação com o saber, para apanhar as gêneses do *habitus* diretamente nas ações, experiências, disposições e motivações no diálogo com a antropologia e psicanálise.

Silva e Moreira (2017) discutiram a necessidade de evidenciar os significados do saber sociológico pelos(as) jovens do ensino médio. Eles acreditavam que, por meio da ressignificação do saber sociológico, os estudantes criariam horizontes e significados na sua relação com o mundo, com o outro e consigo. Os autores utilizaram, como categoria de análise, o sentido do saber sociológico na perspectiva do interacionismo simbólico. A pesquisa se deu através de observação e monitoria compartilhada com estudantes do 2º e 3º anos do ensino médio da escola estadual na qual estavam estagiando.

Os discentes foram impulsionados a refletir por meio dos saberes sociológicos sobre temas como: preconceito, discriminação e segregação e a manutenção das desigualdades sociais. Na realização das atividades, percebeu-se que os educandos se posicionavam de

acordo com os sentidos que aquele saber significava na sua vivência como jovem e do engajamento com seus pares. Os/as jovens negros/as eram os mais participativos e aproveitavam o espaço de debate para relatar histórias dos preconceitos sofridos no cotidiano, assim como reafirmaram suas pertencas e direitos históricos negados.

Este trabalho concluiu que a relação com o saber sociológico não é uniforme, pois a escola é um espaço de diversidades, e que esses sentidos estão mobilizando novos argumentos sobre as dificuldades sofridas por eles a partir do desvelamento dos impactos negativos produzidos pelos efeitos da discriminação racial em suas vidas.

Diante dos trabalhos apontados, confirmamos que a discussão direta sobre o nosso tema de pesquisa, capital cultural familiar e escolar e ensino de sociologia, em trabalhos *strictu sensu* e nas discussões dos grupos de trabalhos em eventos como o Eneseb ainda é bastante escasso, conforme destacamos.

Percebemos, entretanto, que as pesquisas aqui apresentadas possuíam alguns aspectos similares com a nossa proposta de trabalho e a nossa base teórica, dentre eles: a busca pelo protagonismo estudantil (dar voz ao educando) para apresentar sua visão sobre a relevância do estudo da sociologia no ensino médio brasileiro, e como essa disciplina escolar contribuía para sua formação enquanto ser social e para o seu desenvolvimento intelectual como discente.

Verificamos também, a partir das leituras, que a iniciativa de apresentar ao mundo acadêmico pesquisas com ênfase no estudante e sua relação com o ensino da sociologia escolar estavam sendo vivenciadas em vários locais do Brasil, pois os estudos encontrados foram executados em diferentes regiões do país, como Brasília, São Paulo, Rio de Janeiro, Curitiba, Londrina, ambas cidades paranaenses e Vitória da Conquista, na Bahia.

Outro aspecto interessante foi que a maioria dos trabalhos utilizou como metodologia de pesquisa a formação de grupos focais e observação das aulas para captar e responder o objeto da pesquisa através de discussões e debates com os estudantes, o que diferiu do nosso método de trabalho. Apenas uma das dissertações aplicou um questionário de perfil que foi respondido por discentes e pelo professor de sociologia da turma, aproximando-se de uma das etapas realizadas em nossa pesquisa.

Um último ponto identificado nas obras examinadas foi que um dos artigos trazidos em nosso estudo utilizou como base teórica-metodológica as pesquisas realizadas nas escolas francesas na perspectiva de Bourdieu e Lahire, teóricos basilares da sociologia da educação, também presentes na fundamentação teórica desenvolvida por nós.

Diante dessas observações, destacamos a contribuição dessa revisão para nossa pesquisa em alguns aspectos, a saber: a relevância dessas leituras para auxiliar no processo de delimitação do nosso problema de pesquisa; para indicar que nossa proposta de avaliar o aluno e sua relação com o ensino de sociologia precisava ser explorada, mesmo que a partir de outro problema de pesquisa diferente dos textos verificados; para reforçar a singularidade da nossa pesquisa em mesclar a abordagem mista (quali-quantitativa) com o uso de instrumentos de coleta de dados (avaliação e questionário) distinto dos executados no conjunto de trabalhos acima e, por fim, mostrar que os autores basilares escolhidos para embasar nosso referencial teórico contribuíram significativamente para o desenvolvimento da pesquisa.

Por isso, acreditamos no valor do nosso estudo como contribuição pertinente para o aprofundamento da temática e o despertar da comunidade científica para investigar mais de perto essa importante relação sociológica entre o capital cultural e escolar e o ensino de sociologia, quando, mais uma vez, a presença da disciplina no currículo do ensino médio brasileiro sofria ameaças de retirada.

Após elencarmos alguns estudos relacionados à nossa proposta de pesquisa, vamos apresentar uma sucinta explanação para refletirmos sobre a intermitência da sociologia como disciplina obrigatória na base curricular da educação brasileira.

1.3 Breve trajetória do ensino de sociologia na educação básica brasileira

Apresentar a trajetória histórica de uma matéria no Brasil constitui-se um trabalho complexo, ainda mais se tratando da sociologia, disciplina que ficou marcada pela presença e ausência da obrigatoriedade no currículo escolar. Segundo Cigales (2014, p.53 *apud* MEUCCI, 2000, p.21), a primeira proposta formal de institucionalização da sociologia no meio acadêmico brasileiro foi feita por Rui Barbosa ainda no século XIX, por interferência de novos acontecimentos acadêmicos na Europa.

Durante todo o século XX, grandes discussões foram levantadas nos meios acadêmicos e políticos sobre a permanência ou ausência da sociologia no sistema educacional do nosso país, desde o ensino básico até o ensino superior. Nesse contexto, destacamos o papel de Florestan Fernandes, idealizador de estudos que trouxeram à arena social e acadêmica a relevância em torno da discussão do retorno e manutenção da sociologia como disciplina na escola secundária brasileira. Já, na última década do século passado, com a promulgação da nova LDB em 1996, a sociologia volta à tona, a partir do artigo 36, parágrafo

1º, inciso III do documento, indicando que “ao final do ensino médio o educando demonstre: domínio de conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Entretanto, a orientação da LDB não foi suficiente para garantir o espaço da disciplina na educação básica. Novas propostas parlamentares foram apresentadas como tentativa de implantação obrigatória da disciplina no ensino médio, mas decisões políticas bloquearam essa possibilidade, partindo inclusive de, pessoas do poder executivo. No ano 2000, após a apresentação de uma proposta que previa a obrigatoriedade da disciplina no ensino médio, aprovada pelo Congresso Nacional, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, vetou a proposta e impediu a implantação da disciplina. Segundo Sarandy (2004, apud Cigales, 2014), para justificar o veto presidencial, alegou-se que, no Brasil, não haveria profissionais suficientes para lecionarem a disciplina de sociologia na educação básica e, além disso, alguns conteúdos da sociologia estariam presentes em outras matérias e podiam ser ministrados como conteúdos transversais.

Em 2008, através da Lei n.º 11.684, o movimento em prol do retorno da disciplina obteve uma vitória, pois, com esta Lei, ela se tornou obrigatória no currículo educacional em todo o território brasileiro. Contudo, após dez anos sendo lecionada no país, verificamos que, desde 2016, tem ocorrido o retorno de segmentos da sociedade que discutem a necessidade de retirar a sociologia do currículo escolar, argumentando, inclusive, que os principais conceitos da ciência da sociologia podem ser dissolvidos e agregados em outras ciências humanas para assim reduzir o número de matérias que os estudantes cumprem de acordo com o currículo escolar.

A partir de 2016, vivenciamos uma nova fase de discussões ligadas à manutenção da obrigatoriedade da sociologia no ensino médio brasileiro, com a aprovação da medida provisória 746 convertida na Lei nº.13415/2017, aprovada durante o governo de Michel Temer. Essa lei aprovou a reforma do ensino médio e instituiu mudanças significativas na organização dessa modalidade educacional no Brasil.

Dentre os aspectos relevantes desse documento, destacamos o artigo 35-A que coloca na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a responsabilidade de definir direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio. Em seu § 20 fica claro que a BNCC referente ao ensino médio incluiu obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia; e no § 3o O ensino da língua portuguesa e da matemática permanece obrigatório nos três anos do ensino médio (...).

Essa parte do documento altera significativamente a concepção de formação básica dos jovens. Somente os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática

permaneceram obrigatórias e as outras áreas do conhecimento, de acordo com essa proposta, poderiam ser ensinadas e diluídas em outras disciplinas e não mais como componentes curriculares específicos.

Em contrapartida a essa lei, a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) que, desde 2015, acompanhou com preocupação essas mudanças propostas pelo governo para a última etapa da educação básica, fez uma nota em relação à BNCC em abril de 2018, ressaltando que:

A Sociologia possibilita uma ampliação da leitura de mundo dos estudantes, oferece à juventude a possibilidade de localizar-se na estrutura social e assim reconhecer-se como parte de um todo muito mais amplo pelo qual cada um é responsável. O espaço de reflexão e interpretação da realidade, proporcionado pela disciplina, contribui de maneira significativa para que estudantes possam identificar processos e relações sociais dos quais fazem parte, e para interpretar as mudanças e os desafios colocados à sociedade contemporânea. Da mesma forma, cada uma das demais disciplinas que deixam de ser obrigatórias com a reforma proposta tem uma contribuição e um papel específico na formação dos estudantes, que não podem ser considerados dispensáveis, nem intercambiáveis (ABECS, 2018).

Entendemos, portanto, que a sociologia, assim como as demais disciplinas presentes no currículo do ensino médio, tem seu papel singular na formação do estudante para prepará-lo para a vida em sociedade, como cidadão e profissional, e por isso deve ser valorizada como campo científico *sui generis*. Acreditamos que as discussões sobre a manutenção ou remoção da sociologia do ensino médio e as justificativas para tal, provavelmente, ainda serão fruto de muitos estudos no campo acadêmico.

1.4 A relevância do ensino de sociologia vista através dos documentos oficiais

Acreditamos que a disciplina de sociologia serve como aporte escolar para formação de estudantes mais críticos e reflexivos em seu papel como cidadão na educação básica brasileira. Essa ideia de formação crítica do estudante está presente em vários documentos oficiais ligados ao Ministério da Educação, como nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Resolução CEB nº 3 de 26 de junho de 1998, baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9394/96.

De acordo com as DCNEM (1998), é necessário vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e para a inserção no mercado de trabalho. O artigo 10º do documento citado no trecho acima trata da

divisão em áreas do conhecimento da base nacional comum dos currículos do ensino médio, e em seu parágrafo III, letras (b) e (e), o texto afirma que a área referente às Ciências Humanas e suas Tecnologias, onde se inclui o ensino da sociologia, tem por alguns de seus objetivos:

- b) Compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nelas intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.
- e) Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural (DCNEM,1998).

No § 2º, letra (b) do mesmo artigo, vimos que os conhecimentos de filosofia e sociologia são considerados pelas diretrizes necessários ao exercício da cidadania, seguindo as orientações já formuladas na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - nº 9394/96) em seu artigo 36º.

Ainda na LDB (9394/96), verificamos outro ponto importante referente a uma das finalidades do ensino médio, que está diretamente ligado aos objetivos do ensino da sociologia no ambiente escolar. Segundo o artigo 35º, em seu parágrafo III, esta etapa final da educação básica deve contribuir para “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDB nº 9394/96).

Esses documentos ganharam reforço a partir da formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM 1999/2000) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006). Este último documento, em seu volume 3, abordou a área de Ciências Humanas e suas tecnologias em suas disciplinas: filosofia, geografia, história e sociologia. Especificamente nos conhecimentos de sociologia, retratou-se um pouco de sua historicidade e da intermitência da disciplina no contexto curricular da escola básica no Brasil.

Além disso, o documento atestou que o ensino de sociologia favorecia a formação do estudante como um ser que constrói, desconstrói e reconstrói modos de pensar e agir, passando a desnaturalizar certos fenômenos sociais a partir do processo de estranhamento, provocado pelo contato com diversas teorias sociológicas, que estão integradas no campo das ciências sociais (sociologia, antropologia e ciência política). Consideramos, então, que, através dessa revisão de literatura, tivemos acesso à importantes fontes teóricas e documentais que contribuíram para reforçar a nossa proposta de pesquisa. Através das informações

presentes nesses documentos oficiais elaborados e aprovados por órgãos educacionais do nosso país, entendemos quão importante era investigar, a partir da visão dos estudantes, a relevância do ensino de sociologia no ensino médio para formação e ampliação do seu capital cultural e, com esse ganho intelectual, eles podiam refletir eminentemente em sua realidade social, com base agora nos conceitos primordiais defendidos pela teoria sociológica, a saber: estranhamento e desnaturalização dos fatos sociais.

1.5 Metodologia

A escolha pelo método mais apropriado para buscar informações e coletar dados em uma pesquisa é algo fundamental e muito relevante, como afirma Flick (2013). De acordo com os estudos sobre Metodologia da Pesquisa, podemos destacar a existência de dois tipos específicos de pesquisa: a qualitativa e quantitativa. Ambas possuem particularidades em suas abordagens, mas também apresentam pontos em comum em suas análises (CRESWELL, 2010). Verificamos que a orientação mais adequada para análise do nosso trabalho era o método quali/quant, por entendermos que a junção dos métodos colaborava para uma análise mais completa e adequada dos dados.

Durante este estudo, utilizamos duas técnicas específicas de coleta de dados: avaliação (APÊNDICE B e C) e questionário (APÊNDICES E e F). A avaliação, ou seja, a aplicação de provas de conhecimentos, em uma conjuntura atual de transformações técnicas, econômicas e sociais, é importante por ser um instrumento de estudo que capta as informações acerca de conhecimentos adquiridos por seus respondentes com maior eficiência. As avaliações didáticas propostas para a pesquisa foram aplicadas no início e no final do ano letivo de 2019, concomitante ao questionário, e a análise dos dados coletados das respostas dos estudantes nos exames e nos questionários foram feitas a partir do mês de janeiro de 2020.

O questionário, que é um conjunto de perguntas com o propósito direto de responder nossas indagações sobre o problema de pesquisa, serviu como aporte para colhermos informações importantes sobre a realidade de vida dos educandos em seu ambiente familiar e escolar.

Nosso estudo tomou como parâmetro o modelo adotado na pesquisa de campo intitulada *Acompanhamento Longitudinal do Desempenho Escolar de alunos da rede pública de Ensino Fundamental do Recife*, realizada pela Fundaj, nos anos de 2013, 2017 e 2018 para uma amostra representativa de estudantes dos 6º e 7º anos de escolas públicas da cidade do Recife/PE. Nesta pesquisa, foram coletadas informações sobre os hábitos das famílias que

refletiam a importância conferida à educação e como esses valores eram repassados de pais para filhos.

A pesquisa da Fundaj também levantou informações que capturaram a forma de inserção da família e da escola na sua comunidade e como esta última, por sua vez, poderia afetar a performance do estudante. Essa pesquisa utilizou como métodos a aplicação de duas provas de matemática, uma no início e outra no final do ano letivo, além da coleta de dados através de quatro tipos de questionários, que foram respondidos pelos diretores, estudantes, professores de matemática e pelo principal responsável pela vida escolar do discente. As informações obtidas nesse trabalho contribuíram para elaboração de vários artigos e estudos ligados a diferentes temas educacionais.

Nossa pesquisa utilizou uma metodologia semelhante, mas diferiu pela singularidade da temática que focou na relação do capital cultural familiar do estudante e o ensino de sociologia. A primeira etapa da pesquisa de campo aconteceu em março de 2019, início do ano letivo, contando com o envolvimento dos estudantes do primeiro ano do ensino médio matriculados na escola.

Buscamos aferir, através de dados considerados relevantes e coletados no primeiro questionário, como se expressava o capital cultural acumulado até o início do primeiro ano letivo em que o educando teria contato com o ensino de sociologia. E, além disso, aplicamos a primeira avaliação para verificar se os estudantes conseguiam compreender e responder questões de sociologia, sem ainda ter tido contato direto com o ensino da disciplina na escola.

Na segunda etapa da pesquisa de campo, realizada em dezembro de 2019, final do período letivo, tivemos mais uma vez uma quantidade considerável de estudantes participantes e, tínhamos como objetivo nessa segunda fase do trabalho mensurar, através de uma segunda aplicação da mesma prova - com a inclusão de apenas uma nova questão subjetiva, juntamente com outro questionário reformulado e com quantidade reduzida de perguntas - como o conhecimento das teorias sociológicas apreendidas ao longo do ano letivo poderiam ter colaborado ou não para o discente ressignificar seus conceitos e ideias sobre a sociedade a partir do acúmulo do capital cultural escolar adquirido com o ensino de sociologia ao término do primeiro ano do ensino médio.

Para analisarmos a questão subjetiva, decidimos por aplicar uma metodologia qualitativa que nos permitiu observar os textos construídos pelos educandos em suas narrativas nas questões discursivas. Realizamos a análise do discurso dos estudantes com o auxílio do software *Wordclouds*, produzindo o que se chama de nuvem de palavras, “um

conjunto de expressões com as indicações das representações mais recorrentes nos textos analisados” (MELO et al., 2017,p.7).

Escolhemos o programa *Wordclouds* para nos auxiliar diretamente nesse estudo discursivo. Como afirma Melo *et al.* (2017, p.7), “a análise qualitativa do discurso pode receber o auxílio de uma visão quantitativa na medida em que investigamos o universo de palavras ou expressões usadas nas narrativas investigadas”. Essas expressões emergiram das respostas dadas pelos estudantes na questão número 10, e decidimos por avaliar somente essa pergunta porque ela esteve presente nas duas avaliações, dando-nos condições de comparar as narrativas dos discentes entre a primeira e a segunda avaliação.

Decidimos inicialmente formular seis nuvens de palavras, duas para cada turma avaliada na pesquisa referente às respostas da primeira e segunda prova. Nosso intuito era realizar a comparação entre as narrativas dos estudantes de cada turma e analisar se o discurso dos educandos se diferenciava entre as turmas pesquisadas. Entretanto, no percurso da pesquisa, resolvemos formular mais duas nuvens de palavras com as narrativas dos discentes das três turmas que obtiveram as maiores médias das duas avaliações. Consideramos os estudantes com médias acima de 5,0 pontos, e procuramos identificar quais termos sociológicos estavam mais evidentes em suas respostas entre o primeiro e o segundo momento do estudo.

Em que pese tenha sido uma análise do discurso rudimentar⁵, a observação das narrativas dos discentes através da produção das nuvens de palavras foi de grande relevância para percebermos em que medida certos termos sociológicos afluíram no discurso dos educandos após um ano letivo de estudos na disciplina de sociologia. Em nosso trabalho, as narrativas dos discentes, nas questões abertas, foram tratadas como discurso.

A seguir, detalhamos como nos apropriamos das duas técnicas: aplicação das provas e questionários.

1.5.1 As avaliações

As duas avaliações foram compostas pelos conteúdos abordados no primeiro ano do ensino médio na disciplina de sociologia, seguindo a proposta feita pela Secretaria de Educação de Pernambuco para o ensino do componente curricular. As provas tiveram como

⁵ A análise do discurso é uma metodologia bem mais complexa, não se resumindo às nuvens de palavras. No entanto, foi aplicada de forma elementar como meio para auxiliar metodologicamente a observação da parte discursiva das provas aplicadas.

método de formulação a Teoria da Resposta ao Item (TRI). Segundo Bortolotti *et al* (2010), a TRI é uma abordagem utilizada para avaliação de medidas padronizadas com uso nas áreas educacional e psicológica. Conforme Andrade *et al.* (2000), um dos grandes benefícios da TRI em relação à Teoria Clássica do Teste é que ela permite a comparação entre populações que tenham sido submetidas a provas com alguns itens comuns, ou ainda, a comparação entre indivíduos da mesma população que tenham sido submetidos a provas diferentes. Isto se deve ao fato de que a TRI tem como elementos centrais os itens, e não a prova como um todo.

Ainda sobre a Teoria Clássica do Teste e a Teoria de Resposta ao Item, Soares (2018) informa que

A teoria clássica dos testes (TCT) e a teoria de resposta ao item (TRI) são provenientes da Psicometria, área que relaciona à Psicologia e a Estatística, cuja proposta está na elaboração de instrumentos de medidas para o conhecimento e o comportamento humano. Enquanto a TCT investiga as propriedades do conjunto de itens que constituem um teste, a TRI se preocupa em investigar individualmente as propriedades de cada um deles. Cada uma dessas teorias apresenta vantagens e desvantagens em relação a outra, e juntas oferecem um leque de possibilidades de análises que podem ser realizadas em testes avaliativos (SOARES,2018, p.5).

Decidimos pela aplicação de provas como método de avaliação principal da nossa pesquisa por considerarmos um recurso confiável e utilizado para apurar resultados de aprendizagem quando se deseja trabalhar com grandes amostras ou públicos, apesar de ser alvo de algumas críticas no meio acadêmico, especialmente, quando se trata da Teoria Clássica do Teste, em que as particularidades presentes nas questões da prova não são levadas em consideração durante o processo de correção, diferente do proposto pela Teoria da Resposta ao Item, base para a construção das nossas avaliações. De acordo com Araujo *et al.* (2009),

A TRI foi desenvolvida principalmente para suprir limitações que a Teoria Clássica de Medidas apresentava. Embora a Teoria Clássica tenha sido muito útil, alguns autores (25) citam várias limitações, dentre as quais se destaca que o instrumento de medida é dependente das características dos examinados que se submetem ao teste ou ao questionário. A TRI surgiu como uma forma de considerar cada item particularmente, sem relevar os escores totais; portanto, as conclusões não dependem exclusivamente do teste ou questionário, mas de cada item que o compõe (ARAUJO et al., 2009, p.1002).

O método de prova também é proposto como verificação do desenvolvimento em vários níveis educacionais e profissionais da sociedade, como na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que segue o modelo do TRI até o presente momento e em seleções

para cursos de graduação e pós-graduação em mestrados e doutorados em várias universidades públicas e particulares no Brasil e no exterior.

As provas foram elaboradas, aplicadas e corrigidas seguindo a proposta de classificação das questões de acordo com o modelo da TRI. A prova inicial apresentou dez questões, sendo formada por nove questões objetivas e uma subjetiva. Para segunda prova, decidimos manter integralmente as dez questões presentes na primeira avaliação, com a inclusão de apenas mais uma questão subjetiva (APÊNDICE C), totalizando assim nove questões objetivas e duas subjetivas. Tomamos essa decisão com base na proposta de que só a partir de itens (questões) 100% comparáveis seria possível mensurar a evolução do aprendizado ao longo do ano. Ambas as avaliações tomaram como base os eixos temáticos para o ensino de sociologia propostos pelos parâmetros curriculares do Estado, disponíveis no site da Secretaria de Educação de Pernambuco, conforme descrito abaixo:

- 1- Sociologia e Sociedade
- 2- Cultura, Identidade e Diversidade
- 3- Trabalho, Estrutura Social e Desigualdades
- 4- Cidadania, Democracia e Movimentos Sociais
- 5- Tecnologias e Sociabilidade na época contemporânea

Partindo desses eixos temáticos, abordamos, nas duas provas, os seguintes conteúdos: O que é sociologia; Surgimento e desenvolvimento da sociologia enquanto ciência; Sociologia, sociabilidade e socialização; Indivíduo e sociedade: principais vertentes de análise dos fenômenos sociais; Conceitos: comunidade, sociedade, cidadania e direitos humanos; O papel dos meios de comunicação para o desenvolvimento da vida em sociedade; Socialização, respeito as diferenças e inclusão social; Relações étnico-raciais e seus impactos na vida social (PERNAMBUCO, 2013). Esses temas foram escolhidos porque são, segundo as orientações curriculares do Estado, eixos temáticos que devem ser abordados ao longo do primeiro ano do ensino médio e considerados fundamentais para o processo pedagógico.

Tendo como alicerce para concepção da prova a TRI, organizamos a pontuação das perguntas a partir do grau de avaliação de cada questão (item) da prova, em grupos de questões classificadas como fácil, intermediária e difícil. Conforme falamos anteriormente, o primeiro exame foi construído com dez questões, nove de múltipla escolha e uma subjetiva – resposta pessoal do estudante com base na proposta da pergunta. Destas, três questões foram consideradas de nível fácil para os educandos (questões 1,5 e 9); quatro foram conceituadas

de nível intermediário (questões 2, 3, 7 e 10), e por último, tivemos três questões de nível difícil (questões 4, 6 e 8).

Na segunda prova, incluímos a questão onze, classificada em nível intermediário, e que assim como a questão dez, apresentava duas alternativas subjetivas para serem respondidas pelos discentes, a partir da leitura e compreensão da pergunta. Tal questão tratava de assuntos ligados à identidade e à diversidade, especialmente, de etnia/cor e gênero, no qual o estudante também teve contato durante as aulas de sociologia ao longo do ano letivo de 2019. Todos os descritores que serviram como base para organizar o grau de complexidade das questões estão no APÊNDICE D ao final deste trabalho.

Cada questão recebeu uma pontuação específica de acordo com o seu nível. Na primeira prova, as questões fáceis valiam 1,5 ponto, as intermediárias 1,0 ponto e as difíceis 0,5 ponto. Na segunda prova, também foi mantida a mesma pontuação até a questão nove, com uma redistribuição da pontuação das questões dez e onze porque cada questão solicitava duas alternativas para as respostas dos educandos, por exemplo: letra a) e letra b); então para que o exame tivesse um total de 0,0 a 10,0 pontos na segunda avaliação, cada resposta das letras presentes nas questões 10 e 11 eram equivalentes a 0,5 ponto cada, totalizando o 1,0 ponto por pergunta.

Definimos essa pontuação, considerando valorizar os pré-conhecimentos que os estudantes já tinham antes do contato com o ensino de sociologia, e que podiam servir de aporte para que eles pudessem evoluir em seus saberes. Na Teoria da Resposta ao Item, cada parte da prova é importante e não devemos avaliá-la como um todo único, sem haver distinções muitas vezes necessárias para uma correção mais equilibrada. Por isso, as questões fáceis receberam uma maior pontuação e, as intermediárias e difíceis uma menor. Acreditávamos que os educandos traziam consigo informações sobre questões da sua realidade social de acordo com seu capital cultural familiar e, por mais simples que fossem essas bases, elas não podiam ser desconsideradas nessa avaliação.

Nosso principal objetivo com estas avaliações foi mensurar qual o capital cultural do aluno antes do seu contato com a disciplina de sociologia, e a *posteriori* verificar como os conceitos sociológicos dialogaram com o capital cultural de origem, possibilitando ou não o amadurecimento da visão crítica e reflexiva desse estudante. Levamos em consideração as respostas das questões objetivas e subjetivas, tentando assim cumprir o que foi proposto no problema de pesquisa.

Na tabela 1 adiante, apresentamos a diferença entre o número de estudantes participantes entre a primeira e segunda aplicação das provas.

Tabela 1 - Nº de matriculados e participantes das turmas pesquisadas

	TURMA A		TURMA B		TURMA C	
	Matric	Partic	Matric	Partic	Matric	Partic
1ª Prova	35	31	39	33	40	26
2ª Prova	33	31	37	33	32	28
Dif. entre provas	2	0	2	0	8	2

Fonte: Elaboração própria (2020)

Quando analisamos a Tabela 1, percebemos que ocorreu uma modesta redução na quantidade total de estudantes matriculados nas turmas entre o início e o fim do ano letivo de 2019. No momento da primeira prova, tínhamos 114 educandos matriculados no Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE) e os participantes da pesquisa foram 90 discentes, indicando a ausência de 24 educandos.

Na segunda fase da pesquisa de campo, havia 102 estudantes matriculados e 92 discentes integrantes na avaliação. Esses dados indicaram menos 12 educandos matriculados, porém com um aumento de dois discentes respondentes na segunda prova.

Essa diferença na redução das matrículas geralmente é comum no ensino médio, pois alguns educandos que ingressam no primeiro ano médio começam a se candidatar a estágios remunerados e, quando são aprovados, dependendo do horário do trabalho, precisam mudar de turno na escola ou até mesmo ser transferido para outra instituição de ensino, caso sua escola de origem não ofereça o ensino daquela série em outro turno. No entanto, podemos considerar ainda o problema da evasão escolar, realidade patente em grande parte das escolas públicas brasileiras.

Diante dessas variações numéricas, consideramos para nossa pesquisa a quantidade total de 62 estudantes, das três turmas avaliadas, que foram classificados como aptos, pois além de participarem respondendo às duas avaliações e questionários, também entregaram devidamente assinados pelos responsáveis maiores de 18 anos os termos de consentimento para cooperação com o nosso estudo, conforme modelo apresentado no APÊNDICE A.

1.5.2 Os questionários

Aplicamos os questionários socioeconômicos nos mesmos dias de realização das duas provas com o intuito de coletar dados referentes à situação familiar, social, escolar, econômica e cultural do estudante. Segundo Parasuraman (1991 apud Chagas, 2000), o questionário é um conjunto de perguntas feito para gerar dados necessários para se atingir os

objetivos do projeto. O autor, entretanto, assegura que nem todos os projetos de pesquisa utilizam esse instrumento de coleta de dados, mas o questionário é muito relevante na pesquisa científica, especialmente nas ciências sociais. Construir questionários não é uma tarefa simples, requer a aplicação de tempo e esforço por parte do pesquisador, que precisa pensar em questões que realmente colaborem para responder os objetivos propostos na pesquisa.

Os questionários socioeconômicos tiveram por base algumas perguntas semelhantes as que estavam presentes no questionário aplicado aos discentes do ensino médio ou já concluintes que se inscreveram para a prova do ENEM no Brasil em 1998. Os questionários nos ajudaram a responder indagações como: Qual era a estrutura familiar do estudante (filiação e criação)? Com quais recursos financeiros a família do discente sobrevivia? Qual era a sua visão sobre o ambiente escolar e a importância dos estudos? Se o educando tinha acesso a bens culturais e áreas de lazer (concertos musicais, cinema, teatro, livros, museus, parques etc.) que podiam lhe conferir uma visão de mundo mais holística e sensível à vida em sociedade? Quais personagens presentes em sua vida podiam influenciar positivamente para a construção do seu futuro acadêmico e profissional?

No primeiro questionário, tivemos 32 perguntas baseadas nas áreas de interesse citadas no parágrafo anterior. Porém, para o segundo decidimos reduzir a quantidade de perguntas para um total de 15 porque percebemos que, devido à grande demanda de indagações no primeiro questionário, vários estudantes deixaram muitas questões sem resposta, talvez porque não sabiam o que responder ou por falta de interesse e vontade de colaborar, e como não queríamos que isso se repetisse, adequamos as perguntas às informações consideradas mais relevantes para nossa pesquisa, entendendo, entretanto, o valor de cada resposta desde o primeiro momento.

Utilizamos, no segundo questionário, 13 perguntas presentes no primeiro, e incluímos dois novos questionamentos (APÊNDICE F). O primeiro, classificado como pergunta 10, pretendia aferir se o estudante possuía aparelho celular próprio ou tinha acesso a de um parente/amigo, e como ele fazia uso desse equipamento; a outra questão atualizada foi a de número 15, em que desejávamos perceber quais personalidades sociais presentes na vida do estudante mais poderiam influenciar positivamente a sua visão de mundo e de futuro profissional e acadêmico.

1.5.3 Diário de campo: primeira avaliação

A aplicação da primeira prova e do questionário socioeconômico aconteceu numa escola pública estadual, localizada no bairro de Peixinhos, município de Olinda. O exame inicial e o primeiro questionário foram respondidos pelos estudantes das três turmas do primeiro ano do ensino médio da escola, no dia 26 de março de 2019, entre o horário das 11h e 12h da manhã de forma simultânea nas turmas, totalizando 1h de aplicação. Durante a aplicação, alguns professores da instituição de ensino do turno da manhã atuaram como fiscais de prova nas salas de aula de forma voluntária, inclusive a professora⁶ que lecionava a disciplina de sociologia nas três turmas. Antes do início da avaliação, passamos algumas orientações importantes: informamos aos educandos que não poderiam tirar dúvidas com os docentes fiscais; que eles teriam 30 minutos para fazer a prova, usando apenas caneta azul ou preta, e que ao término da avaliação responderiam ao questionário socioeconômico, parte integrante da pesquisa.

A prova foi aplicada nesta data, porque aguardamos alguns dias após o início do ano letivo para garantir maior presença dos estudantes nas turmas. Isso foi necessário porque o período carnavalesco aconteceu no início do mês de março em 2019, e alguns estudantes decidiram não frequentar as aulas a partir do mês de fevereiro. Isso geralmente acontece, especialmente com os discentes do ensino médio, que justificam culturalmente que as aulas só começam de forma válida e concreta após essa festividade. Entretanto, a escolha da data não influenciou negativamente nosso processo de pesquisa, porque os educandos ainda estavam no ponto inicial do ano, que se referia ao primeiro bimestre de aulas na rede estadual de ensino.

No dia em que aplicamos a primeira prova estavam matriculados nas turmas do primeiro ano do ensino médio regular um total de 114 estudantes, de acordo com a ata fornecida pela secretaria da instituição. Destes, 90 discentes estiveram presentes no dia da primeira avaliação. Entretanto, no mês de maio de 2019, quando solicitamos à escola uma nova listagem de educandos, verificamos a existência de 111 estudantes matriculados no Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE) nessas turmas. Para participação na pesquisa, elaboramos e enviamos aos responsáveis dos discentes um termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A), que foi assinado por um responsável maior de idade e pelo estudante, permitindo sua cooperação na pesquisa.

⁶ O nome da professora está sendo preservado para garantir a sua privacidade e a dos educandos participantes da pesquisa.

Na triagem realizada no fim do mês de dezembro de 2019, identificamos que, do total de educandos respondentes na primeira e segunda aplicação das provas e questionários, somente 62 estudantes assinaram e entregaram corretamente os termos de consentimento. Estes foram considerados aptos para participarem da pesquisa e terem seus dados analisados e apresentados na dissertação.

A aplicação da primeira prova e do questionário ocorreu após o horário do intervalo dos estudantes. Utilizamos o período de horas das últimas aulas da manhã, pois, nesse mesmo dia, no primeiro horário, os educandos participaram de um curso oferecido pela escola, em parceria com o SEBRAE Pernambuco, sobre Empreendedorismo Jovem. Por ser nos últimos horários, percebemos uma certa inquietação de alguns discentes que desejavam a conclusão do horário de aulas de forma antecipada, mesmo assim a maioria deles foi muito solícito em participar da pesquisa.

Alguns poucos estudantes mostraram-se curiosos sobre o porquê da necessidade de sua participação na pesquisa e porque havíamos escolhido a sua escola como campo de estudo. A maioria, entretanto, queria saber de que forma seriam beneficiados colaborando com o nosso trabalho. Procuramos esclarecer essas dúvidas antes da realização da primeira prova e percebemos que essa explanação foi fundamental para despertar maior interesse dos educandos, especialmente quando informamos que as notas alcançadas na avaliação iriam colaborar diretamente como pontuação para prova de sociologia do primeiro bimestre que seria aplicada pela professora regente da disciplina, responsável também por indicar como essa pontuação seria empregada para cada educando.

No mais, tivemos um primeiro momento produtivo e objetivo em nosso trabalho de campo.

Na primeira prova, tivemos 90 estudantes participantes. Na segunda aplicação, contamos com o número total de 92 educandos, com o acréscimo de dois discentes que responderam apenas esta segunda avaliação. Em ambas as provas, as pontuações foram consideradas parte integrante para compor a nota final do educando na disciplina de sociologia no 1º e 4º bimestre do ano letivo. Acreditamos que essa diferença no número de participantes efetuou-se porque ao longo do ano letivo o número de matriculados por turma sofreu variação, considerando alguns motivos como aprovação em estágios com ou sem remuneração financeira no mesmo horário das aulas, o que resultou em discentes transferidos da escola para outras unidades de ensino ou desistentes dos estudos. Porém, o número total não sofreu grandes reajustes porque outros educandos foram inseridos nas turmas ao longo do período letivo de 2019. Entendemos que esse tipo de variação, no censo, não pode ser

controlado pelo pesquisador por ser uma característica comum da educação essa flutuação entre os números de discentes matriculados ao longo do ano.

1.5.4 Diário de campo: segunda avaliação

A aplicação da segunda prova ocorreu no dia 3 de dezembro de 2019 na mesma escola onde a primeira avaliação foi efetuada. Decidimos aplicar nessa data porque a gestão escolar, juntamente com o corpo docente, resolveu realizar as provas do 4º bimestre do ano letivo na primeira semana de dezembro, por uma questão de organização do calendário escolar, e aproveitamos a data porque as provas de sociologia para o ensino médio ficaram agendadas para esse dia.

O segundo exame foi aplicado na turma da manhã, no horário das 8h às 9h20, totalizando 1h20 de aplicação. Mais uma vez, contou com a participação dos estudantes do primeiro ano do ensino médio da instituição, divididos em três turmas: 1º anos A, B e C. De acordo com as atualizações feitas no SIEPE, ao final do ano letivo de 2019, as turmas participantes tinham 102 estudantes matriculados. Na tabela 1 apresentada anteriormente, explicamos essa atualização.

A prova foi aplicada juntamente com o segundo questionário, porém, nessa segunda fase da pesquisa, decidimos conceder aos estudantes um maior período de tempo para realizarem a atividade proposta. Sentimos essa necessidade devido ao acréscimo de mais uma questão subjetiva, concedendo nessa ocasião o total de 45 minutos para responderem a prova e no restante do tempo, o questionário.

A aplicação da prova ocorreu no início do horário escolar e dentro da semana de provas, o que facilitou a maior presença dos educandos em sala. Contudo, percebemos que muitos estudantes não estavam dispostos a responderem as provas com atenção e no tempo concedido. Alguns se mostraram bem relutantes porque estavam impacientes para irem embora, porque na semana de provas eles faziam as avaliações e saíam da escola logo após os exames, o que colaborou para muitos não apresentarem disposição e plena atenção ao responderem às avaliações.

Identificamos, inclusive, algumas reclamações por parte dos educandos que não estavam dispostos a responderem à prova e ao questionário. Isso aconteceu, particularmente, quando eles perceberam que a prova continha duas questões subjetivas, e que a questão número 11, inclusa na segunda prova, apresentava textos maiores de serem lidos, necessitando

de mais atenção na leitura para compreensão e interpretação do que estava sendo solicitado em cada alternativa da questão para respondê-la.

Aqui é importante abordarmos uma realidade presente na maioria das instituições educacionais, o desinteresse pela leitura. Essa situação está presente no dia a dia da prática de ensino em diferentes componentes curriculares do ensino médio. Alguns estudantes, quando mais novos, provavelmente, não foram incentivados à prática da leitura e, por isso, sentem muita dificuldade para interpretar e responderem questões subjetivas em avaliações. A consequência disso é que alguns discentes, quando chegam ao ensino médio, acreditam que não conseguem assimilar bem os temas e conteúdos abordados, levando-os a pensarem, equivocadamente, que os estudos são irrelevantes para sua vida. O que acontece é que, os educandos não percebem que a prática da leitura, que deveria ter sido iniciada nos seus primeiros anos de vida, especialmente no ambiente familiar e depois na escola, contribui diretamente para esse pensamento.

Estudiosos da área da educação, há vários anos, debruçam-se sobre a questão da importância da leitura na formação dos estudantes. Eles asseguram que o educando que recebe esse incentivo desde a infância, e vê em sua casa o exemplo de pais leitores tem maior condição de desenvolver prazer pela leitura, colaborando assim para o seu desenvolvimento intelectual e crítico.

De acordo com Bamberger (1987),

o desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura é um processo constante, que começa no lar, aperfeiçoa-se sistematicamente na escola e continua pela vida afora, através das influências da atmosfera cultural geral e dos esforços conscientes da educação e das escolas (BAMBERGER, 1987, p.92).

Segundo Arana e Klebis (2015),

O ato de ler faz com que o indivíduo leitor tenha respostas para o mundo e para o que está acontecendo ao seu redor. Quando uma pessoa lê, ela passa a ter uma nova opinião sobre o tema lido, desde política até assuntos relacionados à culinária. Desta forma, se a criança é estimulada a ler desde pequena ela com certeza será um adulto questionador e crítico, assim, o indivíduo que não lê não terá base literária e experiências para formar opinião sobre qualquer assunto (ARANA;KLEBIS,2015,p.26670).

A leitura se faz presente na realidade da vida cotidiana. Diariamente, buscamos interpretar os fatos ao nosso redor e contextualizá-los com a nossa vida, quando agimos assim estamos formando um tipo de leitura, mesmo sem perceber claramente. Segundo Freire (2008), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não

possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Essa ideia resume que a leitura gráfica, ou seja, dos livros, revistas, jornais é precedida pela leitura da vida. Cada ser humano tem experiências de vida singulares, conseqüentemente, cada um tem uma maneira de interpretar uma determinada situação, conforme os padrões da construção de ideias em que ele foi introduzido.

Diante dessas colocações, entendemos quão importante é para a formação do discente a prática da leitura e, infelizmente, para muitos, essa atividade pode ser considerada cansativa e irrelevante. Entretanto, cremos que, quando os educandos entendem o valor da leitura para o seu progresso intelectual e social, eles compreendem melhor a realidade de sua vida e das outras pessoas e passam a agregar conhecimentos que os levam a agir ativamente, seja pela palavra ou pelas ações na sociedade.

Apesar dos obstáculos, podemos considerar que a aplicação da segunda prova e do questionário foi realizada de acordo com o tempo previsto e contou mais uma vez com o apoio dos professores responsáveis por cada turma no horário da aula, que atuaram como colaboradores durante a prova, seguindo as orientações de aplicação.

Um fato relevante a ser considerado, no período entre a primeira e a segunda aplicação das provas durante o ano letivo de 2019, foi que a professora efetiva da disciplina de sociologia, docente nas três turmas avaliadas na unidade de ensino em estudo e mencionada no primeiro diário de campo, aposentou-se no mês de setembro e os estudantes ficaram mais de 30 dias sem aulas de sociologia. Somente, no final do mês de outubro, chegou um professor contratado para substituí-la, assumindo as três turmas. O novo professor estava presente no dia da segunda prova e nos apoiou durante a aplicação.

Em comum acordo com o professor substituto, permitimos que as notas alcançadas pelos discentes na segunda prova fossem novamente utilizadas como pontuação parcial para o fechamento das médias dos estudantes no 4º bimestre. Informamos aos estudantes essa oportunidade, o que colaborou diretamente como peso simbólico sobre a decisão de fazer a prova e se dedicar a ela na segunda parte da pesquisa. Ainda assim, percebemos que alguns discentes não se mostraram dispostos para responderem a prova com dedicação e cuidado necessários, especialmente, na parte das questões subjetivas em que era solicitado respostas por extenso. Isso pode estar atrelado ao problema destacado acima, acerca da prática da leitura, que redundava na possibilidade de expressão na escrita.

Contudo, a partir dos dados coletados nas avaliações e nos questionários socioeconômicos, foi possível verificar como o contato com os estudos teóricos da sociologia contribuíram ou não para o amadurecimento intelectual do estudante, incentivando uma visão

mais crítica e reflexiva sobre a sociedade, atendendo ao objetivo principal que vamos explorar a seguir em nosso estudo.

2 – ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo se dedica a apresentar os resultados da pesquisa de campo conduzida para esta dissertação. Toda a análise se norteia para o problema central do estudo: Como o ensino de sociologia possibilita ou não o aprimoramento do capital cultural escolar em diálogo com o capital cultural de origem – familiar - do estudante de ensino médio, ao ponto de colaborar para uma formação mais crítica do educando? Consideramos para esta parte do trabalho de análise as três turmas do 1º ano do ensino médio participantes da pesquisa na instituição estudada.

Diante disso, apresentamos neste capítulo gráficos elaborados com o apoio do programa excel e, tabelas com análises estatísticas dos dados coletados na pesquisa geradas com o programa word e, especificamente, na correlação apresentada na tabela 4, utilizando o software Stata. Com os gráficos, destacamos informações relevantes em percentuais sobre os aspectos familiares e escolares dos estudantes avaliados, obtidas com a aplicação do questionário socioeconômico, e com o uso de tabelas fizemos a correlação entre as notas dos estudantes e demais variáveis socioeconômicas presentes nos questionários respondidos por eles. As análises de correlações estatísticas e cruzamento de variáveis têm o objetivo específico de avaliar a relação entre o conhecimento do educando em sociologia (aferido a partir das provas) e a sua dotação de capital cultural familiar. Dessa forma, optamos por apresentar os gráficos e tabelas correlacionais em duas subseções separadas, uma vez que os gráficos trazem as informações descritivas dos dados levantados nos questionários e as tabelas avançam para trazer uma visão analítica dessas informações.

Ressaltamos que nossa pesquisa contou com um número pequeno de discentes e, além disso, tivemos um curto período de tempo (um único ano letivo) para realizar uma análise mais detalhada do desenvolvimento desses estudantes, por isso não nos foi permitido sobrepujar muitas análises diferentes. Porém, nossas observações foram válidas para o censo em questão, gerando hipóteses e corroborações com a teoria estudada, que poderão ser aprofundadas em um estudo em larga escala e com maior tempo de acompanhamento. Dito isso, segue abaixo a apresentação de nossas tabelas e gráficos com as análises quantitativas e qualitativas.

2.1 Estatísticas descritivas dos dados

Os resultados da proficiência nas questões objetivas dos alunos nas duas provas de sociologia, aplicadas no início e final do ano letivo, estão resumidos na Tabela 2. As questões objetivas somam 9 pontos, assim o educando que acertar todos os itens objetivos da prova terá uma nota resultante de 9. A nota média das três turmas na primeira prova foi de 3,51 pontos e na segunda prova de 3,37. O que se observa é que houve uma pequena redução nas notas das três turmas, embora a diferença entre notas não seja estatisticamente significativa. Ao término do ano escolar os alunos são submetidos às diversas demandas de provas e avaliações internas e externas⁷ enviadas a instituição de ensino, fazendo com que alguns estudantes sintam-se naturalmente mais cansados intelectualmente.

Tabela 2 - Notas médias por turma: início e final do ano letivo

Turma	Nota1	Nota2	Dif (nota2 – nota1)^a
Turma A	3,69	3,64	-0,05
Turma B	3,69	3,48	-0,21
Turma C	3,15	3,00	-0,15
Total	3,51	3,37	-0,14

^a: as diferenças não foram estatisticamente significantes

Fonte: Elaboração própria (2020)

A Tabela 3 formulada por gênero revela que na aplicação das duas provas tivemos uma maior porcentagem de participantes do gênero masculino. Contudo, verificamos que na análise das notas objetivas identificamos que as estudantes do sexo feminino obtiveram uma maior pontuação, mesmo levando-se em consideração uma maior redução da nota entre a primeira e a segunda prova, de acordo com a tabela a seguir.

Tabela 3 - Desempenho em sociologia por gênero

	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
	%	%	Nota média	Nota média
1ª Prova	45,2% alunas	54,8% alunos	3,73	3,38
2ª Prova	45,1% alunas	54,9% alunos	3,57	3,26
Tx cresc	-0,1%	1%	-0,16%	-0,12%

Fonte: Elaboração própria (2020)

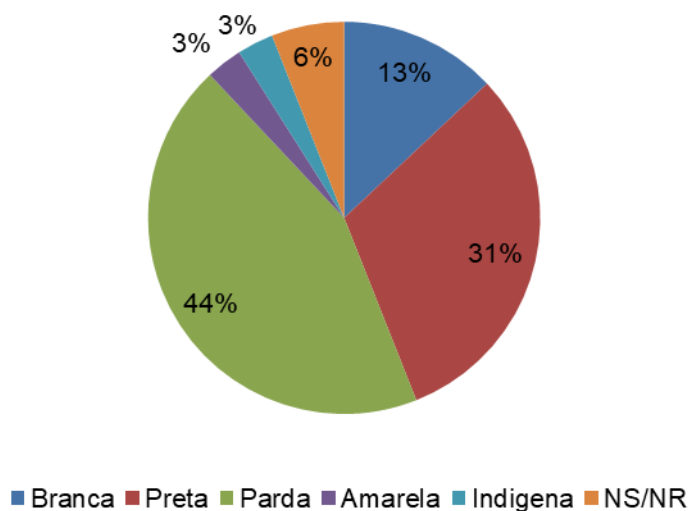
Dando continuidade a nossa análise, decidimos apresentar alguns gráficos gerados através das respostas dadas pelos educandos no primeiro questionário aplicado no mês de

⁷ Avaliações externas entende-se por provas enviadas pela Secretaria de Educação de Pernambuco ou por órgãos federais – Ministério de Educação - MEC

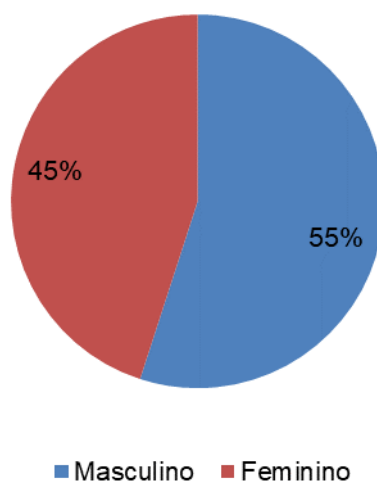
março de 2019, concomitante com a aplicação da primeira prova de sociologia. Identificamos que os dados obtidos através da aplicação dos questionários não sofreram grandes alterações ao longo do ano letivo, quando comparamos as respostas dos estudantes nos dois questionários executados. Por isso, apresentamos aqui apenas os gráficos do primeiro momento da pesquisa, considerando que nosso maior interesse é apresentá-los graficamente e analiticamente, sem tornar a leitura do texto enfadonha.

Optamos primeiramente por caracterizar o nosso censo em termos sociodemográficos, através dos gráficos que mostravam dados sobre cor, sexo, idade, renda da família, escolaridade e ocupação profissional dos pais (pai e mãe). Através da leitura dos gráficos 1 e 2, percebemos claramente que mais de 44% dos estudantes participantes da pesquisa se declaravam pardos, e 31% marcaram a cor preta como cor de sua pele. No tocante ao sexo, tivemos aproximadamente 55% dos estudantes do sexo masculino e 45% do sexo feminino. Com referência à idade média dos discentes colaboradores, verificamos que estava entre 17 e 18 anos, e não foi gerado um gráfico específico, pois os estudantes escreveram por extenso a data do nascimento na prova aplicada.

Gráfico 1 - Cor de pele

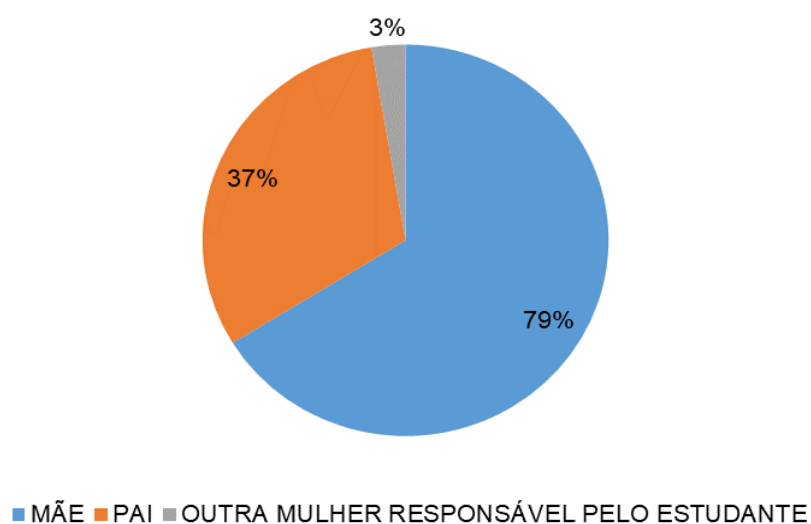


Fonte: Elaboração própria (2020)

Gráfico 2 - Sexo

Fonte: Elaboração própria (2020)

No Gráfico 3 adiante, constatamos através dos dados obtidos que os estudantes tinham mais informações sobre suas mães porque moravam mais com elas. De acordo com os dados obtidos no primeiro questionário socioeconômico, verificamos que 79% dos educandos responderam que moravam com suas mães e 37% com seus pais (homens).

Gráfico 3 - Você mora com

Fonte: Elaboração própria (2020)

Observamos através dessas informações que a maioria dos estudantes não tinham a presença paterna em casa e eram muitas vezes criados em famílias monoparentais.

Acreditamos que essa é uma possível justificativa do desconhecimento por parte dos discentes acerca da escolaridade dos pais.

Verificamos no Gráfico 4 a seguir que a maioria dos educandos, 36%, não sabia informar ou não quis responder qual era o grau de escolaridade do pai ou outro homem responsável por eles. Já o segundo maior grupo de respostas, com 27% dos discentes, informou que os pais estudaram da 5ª a 8ª série do ensino fundamental (o que hoje se refere do 6º ao 9º ano do ensino fundamental).

O grupo prioritário, formado por 24% dos educandos, respondeu que a mãe havia estudado da 5ª a 8ª série do ensino fundamental (o que atualmente chamamos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental). Na sequência, identificamos que 21% dos discentes não sabiam até que série suas mães haviam estudado, e 19% indicaram que as mães haviam concluído o ensino médio (antigo 2º grau).

Outro dado que merece destaque em nossa análise é a diferença percentual entre os números de pais e mães que concluíram o ensino superior. Conforme os estudantes, apenas 3% dos pais (sexo masculino) chegaram a essa modalidade de ensino e conseguiram concluí-la, diferentemente do número de mães, em que 11% haviam finalizado o ensino superior.

Essa realidade é confirmada através de pesquisas do IBGE (2016), que mostram a taxa de frequência escolar bruta de pessoas entre 18 a 24 anos de idade, por sexo. Os dados revelam que 31,6% dos homens continuam na escola a partir dessa idade, diferente das mulheres que tem uma porcentagem maior de 34,1%. Esse medidor indica que alguns fatores colaboram para a diferença, dentre eles: o atraso escolar (estudantes fora do nível de ensino adequado ao seu grupo etário), resultante de repetência e/ou abandono escolar.

Essa situação colabora para maior ingresso das mulheres no ensino superior, segundo o IBGE(2016),

Como resultado dessa trajetória escolar desigual, relacionado a papéis de gênero e entrada precoce dos homens no mercado de trabalho, as mulheres atingem em média um nível de instrução superior ao dos homens (CMIG 31). A maior diferença percentual por sexo encontra-se no nível “superior completo”, especialmente entre as pessoas da faixa etária mais jovem, de 25 a 44 anos de idade, em que o percentual de homens que completou a graduação foi de 15,6%, enquanto o de mulheres atingiu 21,5%, indicador 37,9% superior ao dos homens (IBGE,2016,p.6).

De acordo com essas informações, percebemos a limitação do grau de escolarização desses pais (pai e mãe), e o quanto isso de várias formas pode ter restringido o acesso desses estudantes a uma visão de mundo diversa, diminuindo suas chances de adquirirem certo tipo de capital cultural familiar mais legitimado e significativo. Ainda que o percentual de mães

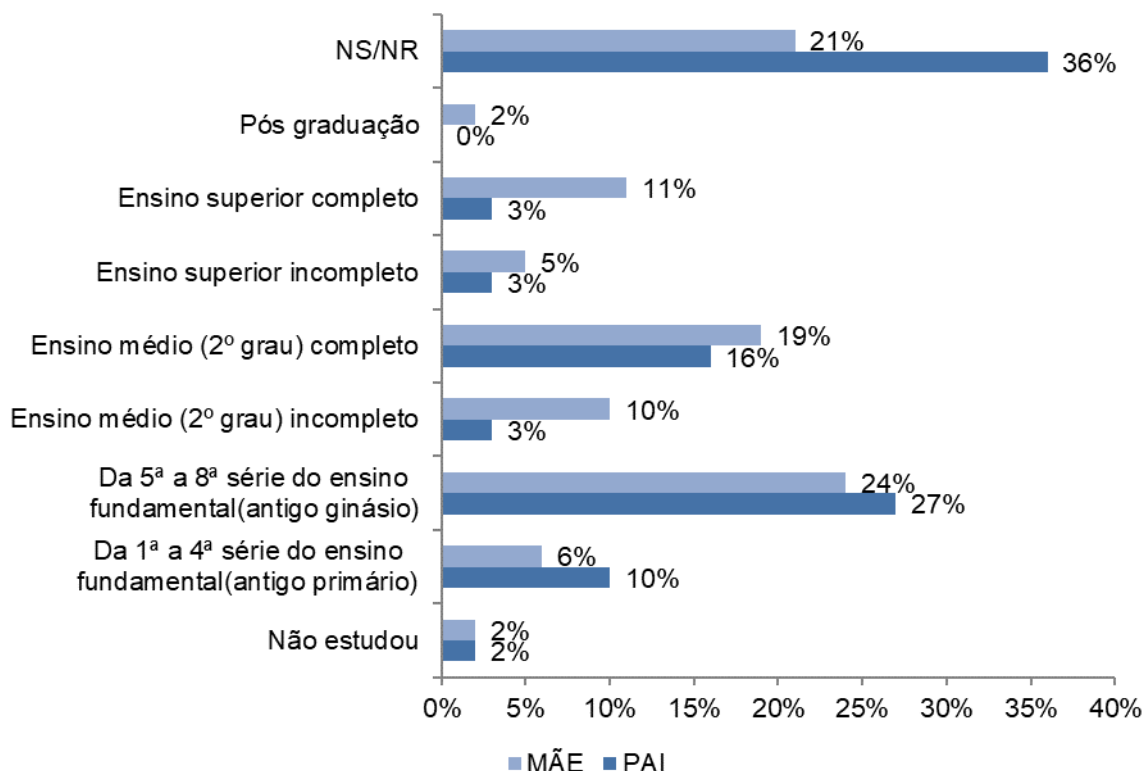
com ensino universitário seja significativamente elevado em relação ao de pais, é importante destacar o baixo percentual de pais e mães com nível superior entre estudantes de escola pública, frente aos discentes de escolas particulares. Isso tem um reflexo direto no perfil de capital cultural que a família transmite para os seus filhos e a sua legitimação ou não pelo campo educacional.

Essa situação, inclusive, interfere diretamente no anseio dos estudantes de ingressar em uma universidade após concluírem o ensino médio. Alguns educandos desde o ensino fundamental já se sentem desmotivados a tentarem o ingresso no ensino superior por diversos motivos: se sentirem incapazes intelectualmente para tal conquista, e também por não terem exemplos no ambiente familiar que os motivem a chegar à universidade.

Segundo a pesquisa realizada pela FUNDAJ (2013), com discentes de escolas públicas do ensino fundamental do Recife, 88% dos estudantes que têm pais ou responsáveis com ensino superior incompleto ou mais afirmam que vão ingressar na universidade com certeza, enquanto que esse percentual cai para 86% quando os pais não chegaram a esse patamar de educação.

A diferença é mais marcante para o caso da expectativa negativa. 1,38% dos discentes que têm pais ou responsáveis com ensino superior incompleto ou mais afirmam que nunca vão ingressar na faculdade, mas esse percentual se eleva para 3,29% quando os pais sequer chegaram a esse nível educacional.

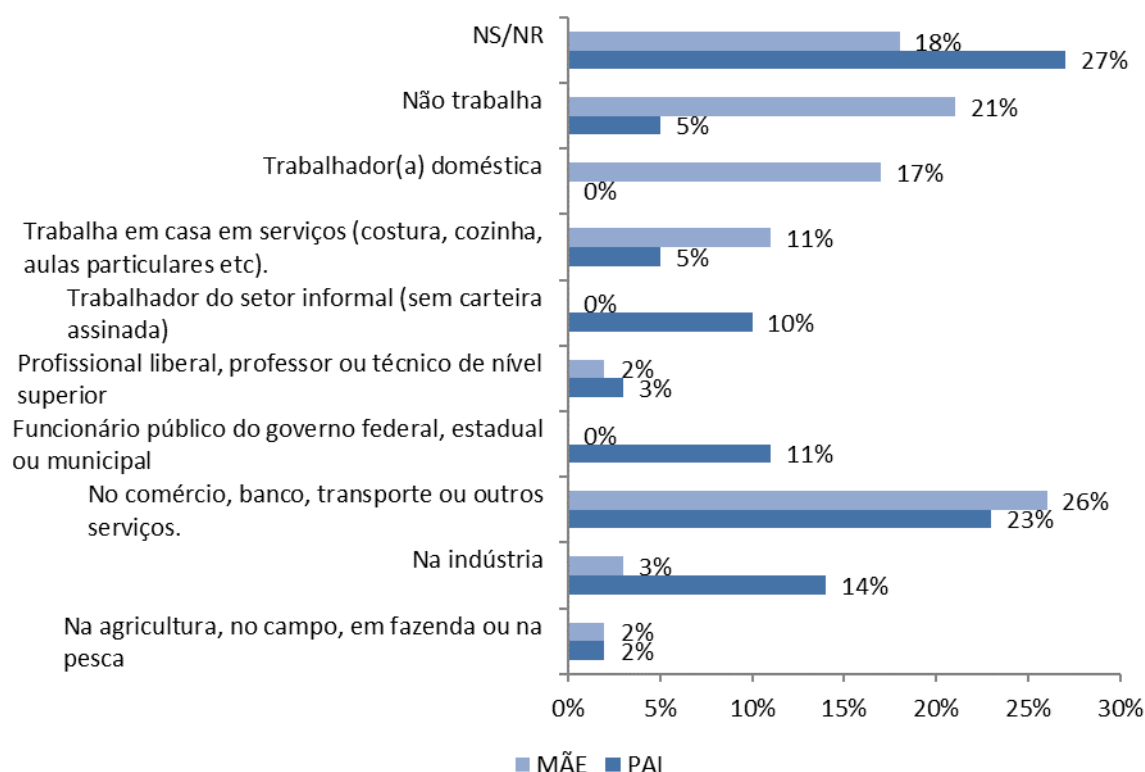
Gráfico 4 - Escolaridade dos pais/responsáveis



Fonte: Elaboração própria (2020)

No gráfico 5 adiante, ilustramos dados referentes ao percentual dos segmentos profissionais em que atuam ou atuavam os pais (mãe e pai) ou responsáveis dos estudantes no momento da pesquisa de campo. Notamos que os discentes, através das respostas, geraram números bem distintos para ocupação dos seus genitores. Referente aos serviços prestados pelos pais (sexo masculino), 27% dos educandos não sabiam ou não responderam qual era o trabalho do pai e, respectivamente, em segundo e terceiro lugar, 23% e 14%, percebemos que os ofícios em comércio, banco, transporte e indústria receberam as maiores porcentagens.

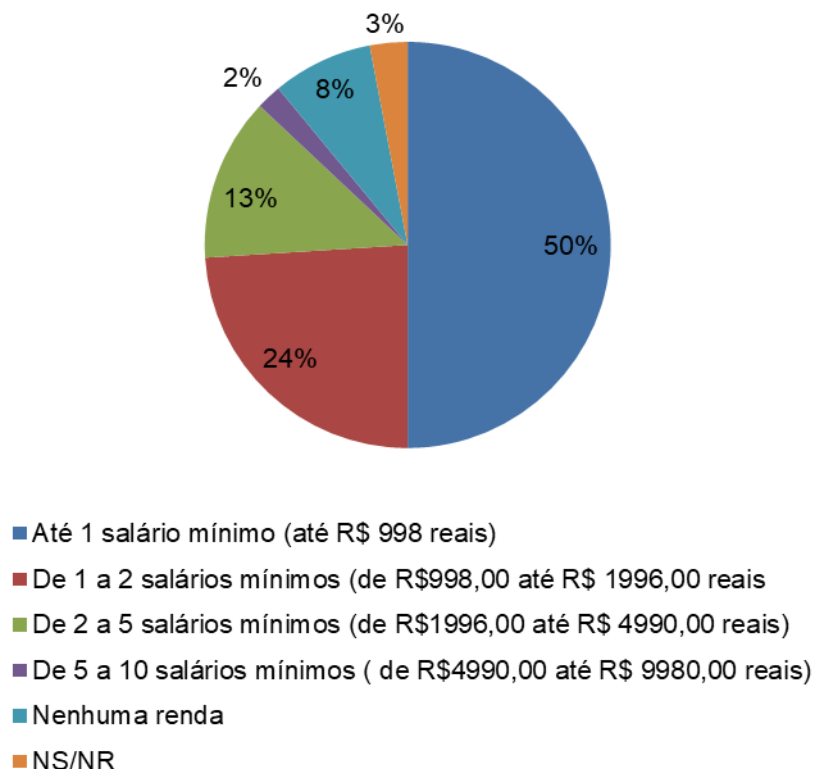
No tocante à ocupação da mãe (Gráfico 4), novamente identificamos que os educandos possuíam mais informações. Essa constatação ficou clara quando verificamos que 26% dos discentes responderam que suas mães trabalhavam em áreas comercial, bancos, transportes ou outros serviços e 18% deles informaram que a mãe não trabalhava, uma diferença de quase 10 pontos percentuais. com relação às respostas dadas a essa mesma pergunta referente ao pai (sexo masculino). Outro dado percebido neste gráfico é a porcentagem dos estudantes que indicaram que suas progenitoras não trabalhavam, cerca de 21%, e de discentes que responderam que suas mães eram empregadas domésticas, um total de 17%.

Gráfico 5 - Ocupação dos pais/responsáveis

Fonte: Elaboração própria (2020)

No Gráfico 6 apresentamos informações sobre a renda familiar mensal dos estudantes, inclusive contando com a possibilidade de alguma remuneração que os mesmos recebiam em caso de trabalharem em algum estágio remunerado. Identificamos que metade dos respondentes, 50%, informou que a renda familiar era de até 1 salário mínimo (valor vigente no período inicial da pesquisa de campo). E dos participantes, 24% afirmaram que a família vivia com uma renda de 1 a 2 salários mínimos mensais. Ao longo das alternativas de aumento nos valores da renda familiar, os números caíram consideravelmente.

Gráfico 6 - Renda familiar

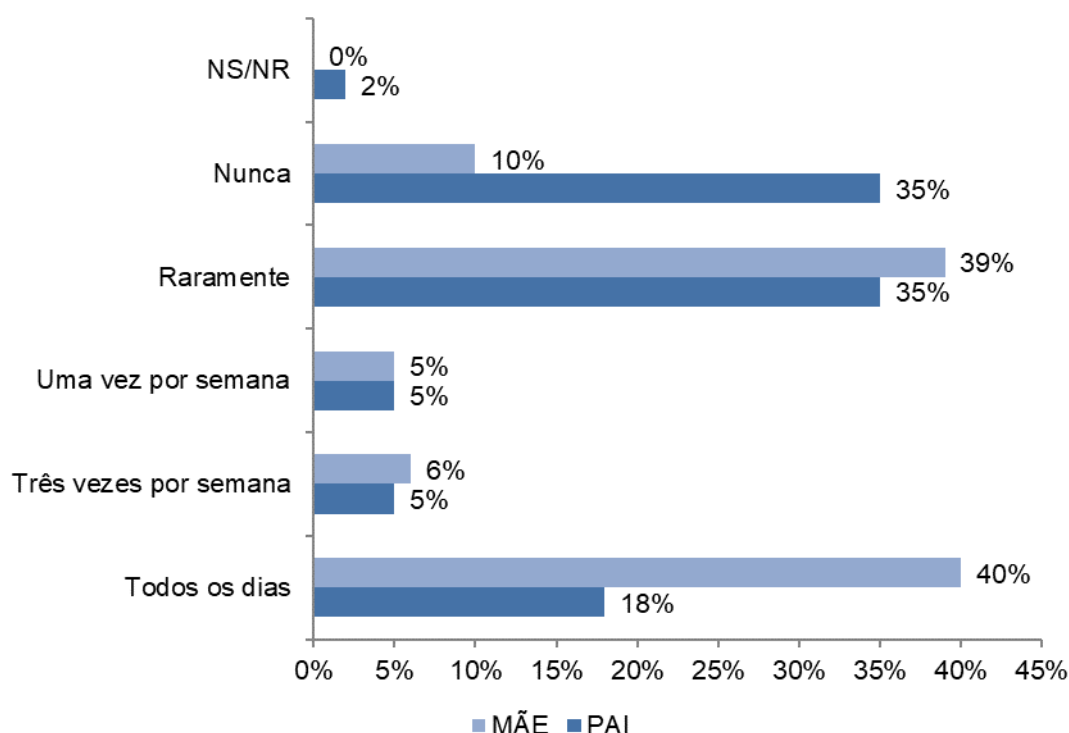


Fonte: Elaboração própria (2020)

Para responder ao nosso problema de pesquisa, fizemos perguntas aos educandos ligadas ao perfil do capital cultural familiar. Entendíamos, à luz de Bourdieu, que esse capital incorporado inicialmente por influência da família contribuía diretamente para a formação social e intelectual desses estudantes, e que ao longo do contato com as teorias sociológicas, através do capital escolar adquirido, haveria um ganho de um novo tipo de capital e um consequente reflexo em sua visão crítica sobre a estrutura social.

No que diz respeito a esta temática, questionamos se os estudantes percebiam a rotina de leitura dos seus pais (mãe e pai). Descobrimos, conforme ilustra o Gráfico 7 a seguir, que as mães liam com mais frequência do que os pais: 40% dos discentes informaram que suas mães liam todos os dias e 18% responderam que os pais (sexo masculino) liam diariamente. Algo que nos chamou bastante a atenção se refere a distinção dos números percentuais no tocante à resposta com a opção (nunca): 35% dos educandos responderam que nunca viam o pai (sexo masculino) lendo, em contraponto a apenas 10% dos que apontaram essa resposta para a figura materna.

Gráfico 7 - Frequência de leitura dos pais/responsáveis



Fonte: Elaboração própria (2020)

Ainda relacionado à perspectiva teórica do nosso estudo, questionamos os educandos quanto aos seus interesses de leitura de livros extraescolares. Como pudemos observar no Gráfico 8 adiante, 25 educandos responderam que liam frequentemente - todo dia ou quase todo dia - romances, livros de ficção e suspense e, em segundo lugar, 21 discentes liam revistas de humor, histórias em quadrinhos e gibis. Através dos dados do Gráfico 8, identificamos que a leitura de jornais impressos ou digitais e revistas de informação em geral eram realizadas esporadicamente.

Algumas hipóteses podiam ser apontadas para essa última averiguação, dentre elas, o fato de que alguns adolescentes e jovens provavelmente não foram incentivados à leitura de jornais e revistas, sendo estas mídias pouco introduzidas nos ambientes familiares. Isso podia ser decorrência, inclusive, da falta de acesso dos próprios pais (pai e mãe) a estes meios de comunicação, talvez por falta de recursos financeiros para comprar jornal impresso e/ou revista numa banca ou assinar mensalmente uma mídia digital.

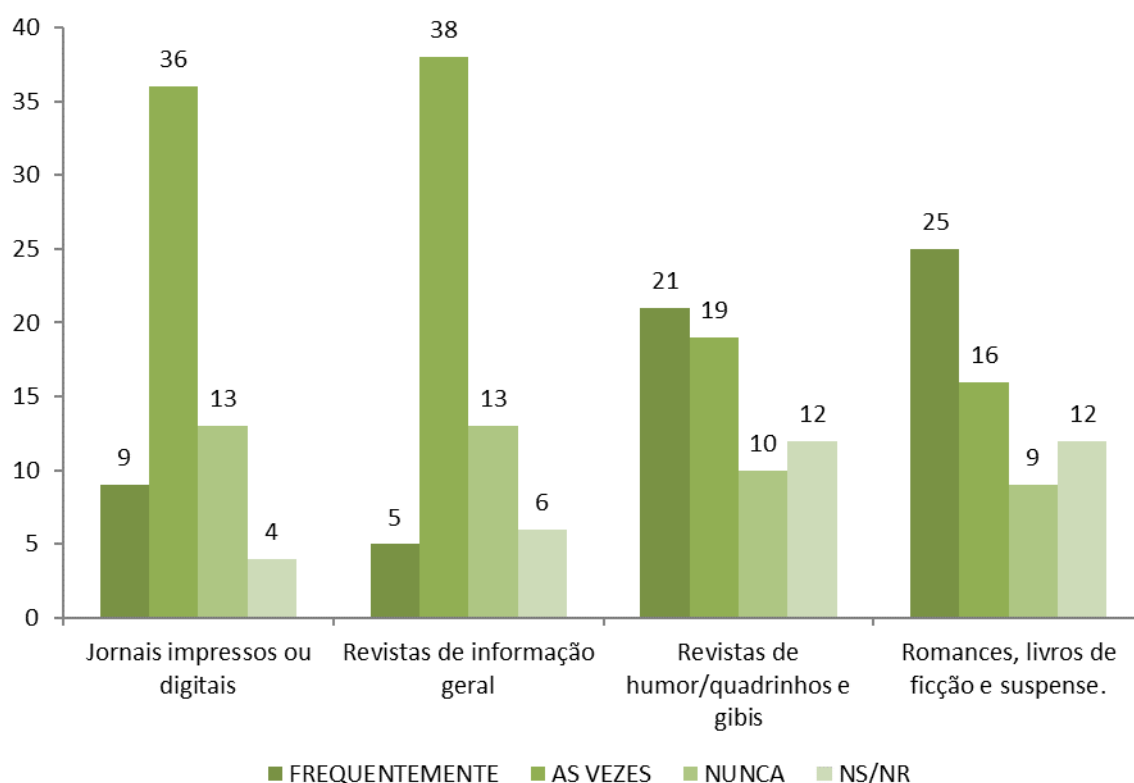
Consoante Chiara e Romão,

A leitura do jornal é uma prática iniciada na família, continuada na escola e nos demais ambientes letrados. Esse espaço dedicado à leitura fora dos muros escolares e sem o compromisso de atrelar a leitura em voz alta à aprendizagem da leitura e da escrita, objetivo já perseguido pela escola, é uma oportunidade para as crianças se aproximarem de forma lúdica ao livro e à leitura. Tenha-se presente que toda mídia é um espaço inexoravelmente educacional, e, que, nesse ritmo alucinado da “sociedade maquina”, empilham-se os problemas sobretudo de relacionamento, de diálogo, de percepção do que gira em seu entorno, de percepção do outro. O outro pode se servir dos mais diferentes recursos para ajudar a criança se distanciar cada vez mais da animalidade. O jornal faz parte, tanto quanto possível, do cotidiano infantil antes mesmo da criança ter acesso a leitura da palavra - na primeira infância, no universo familiar - na voz do adulto parente, ou em experiências e visitas às bibliotecas, bancas de revistas e livrarias. O domínio da linguagem, seja escrita ou falada, na infância é mediada pelo outro, tendo a voz um importante papel no acesso e no gosto da criança ao universo cultural letrado (CHIARA;ROMÃO, p.5).

De acordo com esse estudo, percebemos que o despertar pelo prazer da leitura das mais diversas mídias em plataformas impressas ou digitais nasce do contato ou do manuseio desses instrumentos quando introduzidos na vida do estudante desde sua infância, e geram frutos mais perceptíveis na continuação da vida escolar.

As notícias presentes nestes meios de comunicação tratam de vários temas, como: política, economia, esportes, entretenimento, notícias policiais, gastronomia, cultura, eventos sociais etc, e possivelmente por falta desse acesso, alguns estudantes podem classificá-los como assuntos irrelevantes para sua vida cotidiana. A falta de interesse por estes temas podia, inclusive, ser alimentada pela própria inexistência de leituras e debates sobre estes assuntos no ambiente familiar.

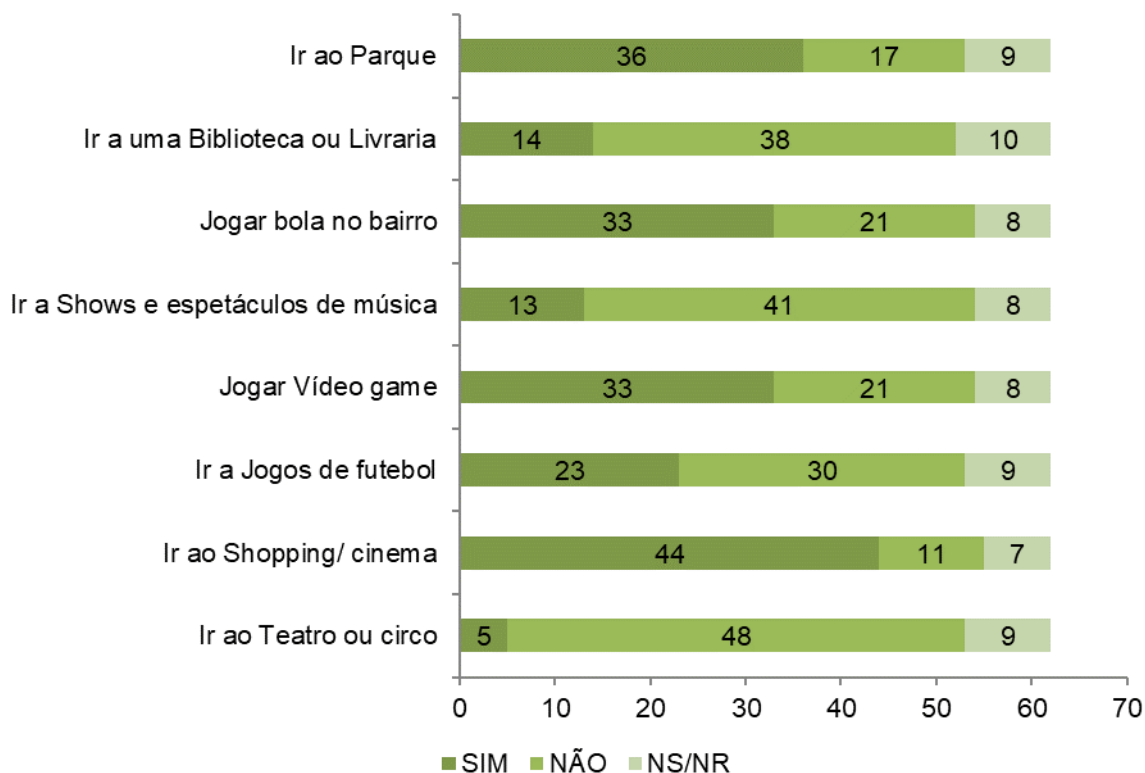
Por isso, acreditamos que o estudo da sociologia no currículo escolar do ensino médio poderia proporcionar aos discentes maior proximidade com temáticas sociais, políticas e econômicas que afetam diretamente a sobrevivência e sustentação do país e do mundo, incluindo-os nesse contexto.

Gráfico 8 - Livros extraescolares lidos pelos estudantes

Fonte: Elaboração própria (2020)

Os discentes também responderam quais eram suas principais atividades de lazer e cultura vivenciadas ao lado de amigos, familiares ou sozinhos. Constatamos nessa pergunta uma grande variação de respostas. De acordo com o Gráfico 9, dos 62 estudantes participantes, cerca de 44 deles costumavam visitar o shopping e o cinema com regularidade; 36 discentes iam a parques com maior frequência, e 33 estudantes gostavam de jogar bola ou vídeo game como forma de lazer.

Dos que responderam que não tinham acesso ou interesse em visitar alguns lugares de lazer e cultura, destacamos o número expressivo de 41 educandos que não frequentavam shows e espetáculos musicais e 38 deles informaram que não tinham o hábito de ir a bibliotecas ou livrarias.

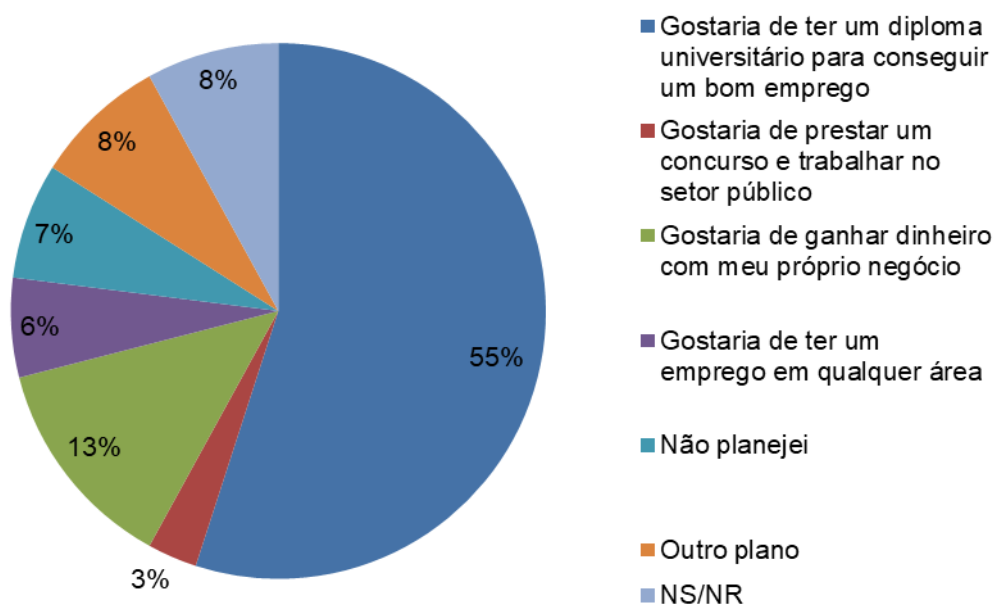
Gráfico 9 - Atividades de lazer e cultura dos estudantes

Fonte: Elaboração própria (2020)

Em nossa última pergunta do questionário, procuramos descobrir quais expectativas o estudante tinha sobre o seu futuro, especificamente no sentido profissional e acadêmico. Por isso, perguntamos o que ele(a) planejava para daqui a 3 ou 4 anos, período posterior à conclusão do ensino médio. Conforme vimos no Gráfico 10 adiante, 55% dos educandos planejavam ter um diploma universitário para conseguir um bom emprego e 13% desejavam ganhar dinheiro com seu próprio negócio. Percebemos que estas respostas podiam apontar o interesse dos discentes em crescer financeiramente, e o primeiro grupo talvez compreendesse que esse crescimento profissional e econômico poderia ser alcançado a partir da dedicação à vida escolar e acadêmica.

Por fim, queremos destacar a proporção de 16% dos estudantes que se enquadravam nas respostas: outro plano e não sei/não respondeu. Se pensarmos em 100% dos discentes participantes da pesquisa, veremos que quase 20% dos educandos ingressantes no primeiro ano do ensino médio ainda não tinham nenhuma perspectiva ou planos para o seu futuro após a conclusão desta etapa escolar.

Gráfico 10 - Aspirações ao futuro profissional



Fonte: Elaboração própria (2020)

2.2 Análise da relação entre a proficiência em Sociologia e o capital cultural familiar

A Tabela 4 adiante apresenta a correlação entre variáveis dos questionários com as notas nas provas de sociologia e foi calculada usando o software Stata. Percebemos que algumas perguntas respondidas no primeiro questionário socioeconômico trouxeram informações valiosas sobre os estudantes e, a partir disso, pudemos verificar a relação destes dados pessoais com a construção da nota do discente em nossa primeira avaliação.

Nossa observação inicial revelou a relação direta e positiva entre o capital cultural da mãe e o desempenho do filho (estudante) na prova de sociologia, confirmando assim o que estudos e pesquisas brasileiras apontam como fato real: a direta influência do grau de instrução da mãe sobre a construção intelectual do seu filho ou filha. Segundo Rezende e Candian (2010, p.16), “A escolaridade do pai não foi estatisticamente significativa, resultado esperado, uma vez que é a mãe quem, em geral, participa da vida escolar do filho e seria responsável direta pela transmissão do capital cultural”. Os dados demonstram haver uma correlação da ordem 0,32 entre a nota do estudante e mães que possuem ensino superior incompleto.

Ainda com relação à Tabela 4, outro importante dado percebido nessa análise foi a percepção dos estudantes quanto à sua renda familiar. Os discentes que no segundo questionário marcaram opções de renda maiores foram aqueles que apresentaram notas

superiores nas avaliações⁸. Percebemos aqui uma possível associação da renda superior com a possibilidade de acesso a diferentes formas de capital cultural em seus três estados (incorporado, objetivado e institucionalizado).

Essa aquisição de capital cultural seria possível através do acesso à leitura ou aos espaços culturais diversos e, ao dispor dessa condição, os discentes acabariam por incorporá-los ao seu *habitus*, o que seria objetivado em notas escolares elevadas. E, assim, o capital cultural se faz corpo, se concretiza e recebe mérito institucional, conforme descrito por Bourdieu (2007b).

Complementando essa relação entre renda familiar e proficiência, observamos adicionalmente uma associação inversa entre as notas em sociologia e o tamanho do domicílio do estudante, reforçando a ideia de que o poder aquisitivo da família pode promover uma maior dotação de capital cultural.

O que confirma o que afirmamos acima é a constatação de que os estudantes que tinham acesso a instrumentos de leitura, como revistas, livros e jornais tendiam a ter um melhor desempenho na prova de sociologia a que se submeteram, conforme revelam as correlações positivas e estatisticamente significantes entre essas variáveis na Tabela 4. Além disso, também verificamos que os educandos frequentadores de espaços de lazer, como parques, bibliotecas e/ou livrarias, alcançaram maiores notas nas avaliações. A proficiência em sociologia também se associou positivamente com a frequência em cursos extracurriculares, principalmente de idiomas.

Prosseguindo a análise de correlações estatísticas, identificamos que os alunos que diziam se interessar por assuntos específicos discutidos na disciplina escolar de sociologia, tais como desigualdade social e sexualidade, tendiam a ter um melhor desempenho nas provas aplicadas. Um pressuposto para esses achados, talvez, seja o fato de que estas temáticas vivenciadas diariamente por grande parte desses estudantes, nas fases da adolescência e juventude, começaram a ser mais testemunhadas em sua realidade social e econômica. O que inicialmente foi percebido através do senso comum, com o estudo das teorias e conceitos dentro da disciplina de sociologia, pôde ser melhor abordado e construído em suas percepções agora com um viés mais crítico.

Para concluir a análise da Tabela 4, enfatizamos o fato de que os educandos que não responderam ter interesse em relação aos diversos assuntos tratados na disciplina de sociologia (desigualdade social, sexualidade, política, economia, meio ambiente, serviços

⁸ Observamos que os estudantes com melhor performance nas provas de sociologia apresentaram renda mensal familiar (de 1 a 2 salários mínimos).

públicos e artes) sistematicamente apresentaram piores notas nas provas a que se submeteram. Uma das hipóteses levantadas para explicar a relação inversa entre falta de interesse nos temas e as notas estava relacionada à carência de acesso a ambientes e pessoas que tratassem destes assuntos de forma a despertar nos estudantes a disposição para aprender e discutir estes tópicos, refletindo numa possível melhoria para a sociedade a partir de um olhar mais sensível sobre questões sociais e sociológicas.

Tabela 4 - Correlação de variáveis dos questionários com as notas nas provas de sociologia

Variável	Correlação com notas
Tamanho do domicílio ^a	-0,32**
Mãe com ensino superior incompleto ^{a,b}	0,32**
Renda familiar ^b	0,23*
Aluno lê livros todo dia ou quase todo dia ^a	0,21*
Frequência com que aluno lê jornais ^b	0,21*
Aluno vai ao parque como lazer ^a	0,24*
Aluno faz curso de idioma ^{a,b}	0,24*
Aluno faz algum outro curso extraescolar ^a	0,21*
Aluno se interessa muito por assuntos relativos à desigualdade social ^{a,b}	0,28**
Aluno se interessa um pouco por assuntos relativos à sexualidade ^{a,b}	0,24*
Aluno não respondeu sobre interesse em assuntos relativos à política ^{a,b}	-0,27**
Aluno não respondeu sobre interesse em assuntos relativos à economia ^b	-0,27**
Aluno não respondeu sobre interesse em assuntos relativos ao meio ambiente ^{a,b}	-0,27**
Aluno não respondeu sobre interesse em assuntos relativos à desigualdade social ^{a,b}	-0,31**
Aluno não respondeu sobre interesse em assuntos relativos às artes ^a	-0,27**
Aluno não respondeu sobre interesse em assuntos relativos aos serviços públicos ^{a,b}	-0,24**
Aluno não respondeu sobre interesse em assuntos relativos à sexualidade ^{a,b}	-0,21*

* significante a menos de 10%, ** significante a menos de 5%, *** significante a menos de 1%

^a correlação com a nota de sociologia na prova do início do ano letivo

^b correlação com a nota de sociologia na prova do final do ano letivo

Fonte: Elaboração própria (2020)

A seguir, apresentamos a Tabela 5, que expõe dados relacionados a uma das ideias mais pertinentes da teoria bourdieusiana, que trata da influência da leitura para construção do nosso capital cultural. Em nossa pesquisa tratamos do vínculo entre capital cultural familiar e capital cultural escolar. Atentamos neste ponto para o fato das notas superiores terem sido dos discentes que possuíam em suas residências um maior número de livros, o que de alguma forma pode ter colaborado para que estes estudantes alcançassem uma nota superior, talvez pelo fato de terem recebido um maior incentivo à leitura desde sua infância.

Tabela 5 - Relação entre a quantidade de livros em casa e a nota 1

Posse de livros em casa	Nota1
Nenhum livro	3,00
1 a 20 livros	3,57
21 a 100 livros	4,44

Fonte: Elaboração própria (2020)

De agora em diante, apresentamos algumas tabelas de cruzamento de variáveis consideradas relevantes em nossa pesquisa. A Tabela 6 foi resultado do cruzamento da frequência dos hábitos de leitura dos discentes e de seus familiares (especificamente, pai e mãe). A priori, observamos que, os estudantes que visualizam sua mãe lendo com uma frequência de três vezes por semana ou mais assinalaram a influência positiva deste exemplo em suas práticas de leitura, e que aqueles que recebiam incentivo dos pais (pai e mãe) para ler, 86% deles, possuíam uma prática mais frequente de leitura em suas rotinas.

Tabela 6 - Hábitos de leitura de livros do estudante X hábito de leitura pais/Incentivo dos pais à leitura

Pais	Estudante
Mãe lendo 3 vezes por semana ou mais(n=29)	Lê às vezes ou sempre 83% (n=24) Nunca lê 17% (n=5)
Pai lendo 3 vezes por semana ou mais (n=14)	Lê às vezes ou sempre 71% (n=10) Nunca lê 29% (n=4)
Pais incentivam aluno a ler (n=57)	Lê às vezes ou sempre 86% (n=49) Nunca lê 14% (n=8)

Fonte: Elaboração própria (2020)

Na Tabela 7, com as informações obtidas, pudemos realizar o cruzamento dos dados a respeito da frequência dos educandos em cursos extraescolares e o incentivo dos pais à leitura. Constatamos que, de acordo com o incentivo dos pais (pai e mãe) ao hábito da leitura, os estudantes eram encaminhados talvez pelos próprios pais ou se interessavam particularmente por cursos de informática, de outros idiomas, como inglês e espanhol, além de serem envolvidos em práticas de atividades esportivas. A menor porcentagem de frequência em outros cursos se apresentou no curso de artes, com apenas 25% de respostas positivas.

De acordo com essas informações, apresentamos algumas presumíveis inferências: os cursos de informática e idioma podiam se apresentar como possibilidades acertadas de qualificação para os estudantes que desejavam se inserir no mercado de trabalho, começando talvez pela procura de um estágio remunerado. No âmbito das práticas esportivas, pudemos pensar que alguns educandos se envolviam em suas comunidades com times de futebol, voleibol, aulas de artes marciais e capoeira.

Com relação ao menor número de frequência em cursos de artes, acreditamos que alguns discentes não se interessavam por áreas artísticas, como música, teatro, cinema, dança, arte circense etc., por não terem tido contato significativo com estas práticas em suas comunidades ou ambientes familiares. Talvez, contribuindo para alguns pensarem que esses cursos são desnecessários ao seu desenvolvimento educacional e futuro profissional.

Tabela 7 - Frequência em cursos extraescolares X Incentivo dos pais à leitura

Pais	Estudante	
Pais incentivam a ler (n=57)	Frequência em curso idioma	Frequenta 63% (n=36) Não frequenta 37% (n=21)
Pais incentivam a ler (n=57)	Frequência em curso informática	Frequenta 70% (n=40) Não frequenta 30% (n=17)
Pais incentivam a ler (n=57)	Frequência em curso Enem	Frequenta 51% (n=29) Não frequenta 49% (n=28)
Pais incentivam a ler (n=57)	Frequência em curso artes	Frequenta 25% (n=14) Não frequenta 75% (n=43)
Pais incentivam a ler (n=57)	Freq. em ativid. esportivas	Frequenta 63% (n=36) Não frequenta 37% (n=21)
Pais incentivam a ler (n=57)	Frequência em outros cursos	Frequenta 58% (n=33) Não frequenta 42% (n=24)

Fonte: Elaboração própria (2020)

Na Tabela 8, identificamos mais uma vez a relevância da leitura e sua relação com a perspectiva de futuro dos estudantes. Grande parte dos respondentes desta pergunta mostraram ter algum plano para o seu futuro. As opções dadas na questão foram: o desejo de concluir um curso universitário e alcançar uma boa colocação profissional; de prestar um concurso e trabalhar em setores públicos; de empreender em seu próprio negócio; ou até mesmo de ter um emprego independente da área ofertada. Pudemos assim deduzir que os estudos realizados por teóricos da sociologia como Lahire (2004) e Souza (2011) com relação à relevância do capital cultural familiar como influenciador direto das visões de futuro reafirmam aquilo que foi expresso nestas respostas.

Tabela 8 - Estudante planeja o futuro X Incentivo dos pais à leitura/ hábito de leitura pais

Pais	Estudantes
Pais incentivam aluno a ler (n=57)	Tem algum plano para o futuro 91% (n=52) Não têm planos 9% (n=5)
Mãe lendo 3 vezes por semana ou mais (n=29)	Tem algum plano para o futuro 93% (n=27) Não têm planos 7% (n=2)
Pai lendo 3 vezes por semana ou mais (n=14)	Tem algum plano para o futuro 93% (n=13) Não têm planos 7% (n=1)

Fonte: Elaboração própria (2020)

A seguir apresentamos a Tabela 9, que continuou seguindo a proposta de cruzamento de variáveis. Nessa tabela, observamos outras correlações positivas interessantes, em especial considerando a relevância do ensino de sociologia como espaço para a construção da cidadania nos estudantes. Dentre os assuntos de maior interesse dos nossos educandos que tinham a mãe como maior referência na prática da leitura, apresentaram-se temas de grande notoriedade: desigualdade social, meio ambiente, esportes, serviços públicos, drogas e sexualidade.

Todos esses temas estão intimamente associados ao estudo da sociologia e, em sala de aula, por muitos momentos são abordados em discussões quando tratamos de conteúdos como: Democracia, cidadania e direitos humanos; Raça, etnia e multiculturalismo; Gêneros, sexualidades e identidades; Sociedade e meio ambiente, dentre outros.

Entretanto, percebemos que temas ligados à política e à economia apresentaram porcentagens de interesse menos expressivas, mesmo estes objetos também sendo trabalhados na disciplina escolar de sociologia em assuntos sobre Poder, Política e Estado; Trabalho e Sociedade e Sociologia do Desenvolvimento. Acreditamos que uma das condições para esse desinteresse estava ligada ao fato de que essas temáticas são mais aprofundadas nas aulas de sociologia nas turmas do segundo e terceiro ano do ensino médio.

No primeiro ano do ensino médio, os conceitos sobre política e economia são trabalhados de forma mais sutil, servindo de base para o aprofundamento posterior. Além disto, alguns estudantes, motivados por uma ideia precipitada do senso comum, pressupõem que essas temáticas estão além de sua capacidade de entendimento, por apresentarem teorias e ideias distantes de suas realidades sociais e encaradas como utopias.

Tabela 9 - Interesse do estudante por diversos assuntos X Hábito de leitura pais/ incentivo dos pais à leitura

Aluno tem algum ou bastante interesse pelo assunto	Mãe lendo 3 vezes por semana ou mais (n=29)	Pai lendo 3 vezes por semana ou mais (n=14)	Pais incentivam aluno a ler (n=57)
Política	66%	71%	65%
Economia	74%	79%	74%
Esporte	93%	100%	86%
Meio ambiente	93%	86%	93%
Desigualdade social	93%	86%	95%
Artes	90%	71%	89%
Drogas	86%	79%	82%
Serviços Públicos	90%	79%	91%
Sexualidade	83%	71%	82%

Fonte: Elaboração própria (2020)

Prosseguindo em nossa análise, chegamos à última tabela construída a partir dos dados colhidos nos questionários. A Tabela 10 foi formulada com as informações geradas na questão número 15, presente apenas no segundo questionário aplicado aos estudantes. Essa pergunta tinha por interesse levar os discentes a refletirem sobre quem era a pessoa que mais os influenciavam positivamente em sua vida atual, servindo como inspiração para seu futuro profissional e acadêmico.

Dois sujeitos sociais se destacaram nestas respostas: a mãe e o(a) docente. Se pensarmos na teoria bourdieusiana, contemplamos a forte influência da figura materna na

formação do capital cultural familiar do(a) filho(a) e como isso se reflete de modo assertivo na construção das ideias e visões de mundo do estudante.

Contudo, em nossa pesquisa também abordamos a lógica do efeito pigmaleão defendida por Lahire (2012) e aceita em muitos círculos acadêmicos. Para Lahire (2012), o educando também sofre intervenções externas além daquelas influências recebidas pela família na formação de seu capital cultural, que podem vir de outros membros da família, como tios e avós, ou de figuras extrafamiliares, como os professores.

Nessa tabela verificamos exatamente a afirmação dessas ideias. Quando realizamos a correlação entre desempenho nas notas das provas e a pessoa de maior influência, identificamos que a maioria dos discentes participantes na pesquisa assinalou a mãe como a maior influenciadora. Porém, quando verificamos a figura do(a) professor(a), vimos que os educandos que o apresentaram como maior figura de referência foram os que obtiveram as melhores pontuações.

Diante desses dados, pudemos concluir que os estudantes que tinham as suas mães como figuras centrais de referência e, provavelmente, valorizavam o papel desempenhado pelos educadores na sua formação como seres reflexivos apresentaram melhor desempenho em sua performance escolar diante das provas aplicadas. Interessante ainda observar que pouquíssimos estudantes afirmaram que essas pessoas de referência exerciam pouca influência em sua vida. Contudo, curiosamente, estes educandos tendiam a apresentar maiores notas. Essa excepcionalidade deve ser creditada a um efeito individual muito particular: possivelmente estudantes mais maduros, autossuficientes e independentes de influências externas.

Tabela 10 - Grau de influência de pessoas de referência do estudante e desempenho em sociologia

		Muito	Pouco
Mãe	Nota	3,39	3,00
	% (n° obs.)	84% (n=52)	2% (n=1)
Professor	Nota	3,67	3,75
	% (n° obs.)	53% (n=33)	3% (n=2)
Pai	Nota	3,08	4,28
	% (n° obs.)	40% (n=25)	15% (n=9)
Avó	Nota	3,21	4,75
	% (n° obs.)	39% (n=24)	6% (n=4)
Tios	Nota	3,33	4,10
	% (n° obs.)	39% (n=24)	8% (n=5)
Avô	Nota	3,11	4,75
	% (n° obs.)	37% (n=23)	6% (n=4)

Fonte: Elaboração própria (2020)

Conforme dito anteriormente, procuramos apresentar os dados considerados relevantes para compreendermos como o acúmulo do capital cultural familiar e escolar se complementam em diversas situações de aprendizado dos estudantes. Percebemos como esta relação pode apresentar pontos significativos para o desenvolvimento do conhecimento e desempenho dos discentes no âmbito escolar, especialmente no que tange ao nosso objetivo de pesquisa.

Deste modo, damos seguimento ao nosso trabalho com as discussões relacionadas ao possível progresso dos educandos observadas a partir de suas respostas nas avaliações aplicadas no início e fim do período letivo de 2019, quando eles ingressaram no primeiro ano do ensino médio e passaram a ter contato direto com a disciplina de sociologia. Desejamos verificar através da observação das questões presentes nas duas provas como o ensino de sociologia pode ter colaborado para o amadurecimento dos discentes e de sua visão reflexiva sobre a sociedade, e diante disso, discutir porque o ensino de sociologia é importante para o aprimoramento do capital escolar dos estudantes do ensino médio.

3 - NARRATIVAS DOS ESTUDANTES: a relação entre o capital cultural de origem e o ensino de sociologia na escola média

Neste capítulo realizamos uma discussão a partir dos resultados das provas aplicadas na pesquisa de campo, relacionando-os aos estudos teóricos que serviram como base para esta dissertação. O problema central do estudo que norteia o debate é: Como o ensino de sociologia possibilita ou não o aprimoramento do capital cultural escolar em diálogo com o capital cultural de origem – familiar - do estudante de ensino médio, ao ponto de colaborar para uma formação mais crítica do educando? Consideramos como ponto de partida para esta discussão as respostas dadas nas questões objetivas e subjetivas das avaliações aplicadas nas três turmas do primeiro ano do ensino médio participantes da pesquisa.

Decidimos dividir este capítulo em três momentos distintos: em primeiro lugar fizemos a discussão com base nas questões objetivas, verificando quais perguntas obtiveram maiores ou menores porcentagens de acertos entre a primeira e a segunda avaliação, lembrando que as duas provas tiveram o total de nove questões objetivas, tendo exatamente as mesmas perguntas cada, o que colaborou para confrontarmos as informações.

Em um segundo momento nos dedicamos a discutir quais novos conceitos e expressões presentes nas teorias sociológicas estudadas no primeiro ano do ensino médio passaram a fazer parte do discurso dos discentes em suas respostas subjetivas. Nas duas provas a questão número 10 esteve presente, mas a pergunta número 11 aparece apenas na segunda avaliação. Por este motivo, elegemos a questão 10 para ser foco desta discussão, dando-nos, assim, a real possibilidade de fazer uma comparação evolutiva das respostas dos discentes em termos de narrativa subjetiva.

Para a discussão das questões objetivas optamos por trabalhar com uma tabela de dados descritivos para analisar o grau de complexidade e o número percentual de acertos e tentar, deste modo, compreender quais conteúdos abordados no ensino de sociologia durante o primeiro ano letivo do ensino médio podiam ser considerados mais impactantes para a ressignificação dos sentidos dados pelos estudantes sobre temáticas sociais, como: desigualdade social, questões de raça e gênero, movimentos sociais e políticos etc, presentes muitas vezes em sua realidade social.

Para a conferência da questão subjetiva decidimos desenvolver nuvens de palavras que nos possibilitaram registrar parte dos conhecimentos conceituais dos discentes sobre o assunto abordado na questão 10, que tratava da temática do racismo e da política de cotas como meio

de acesso para jovens afrodescendentes e indígenas, considerados socialmente desfavorecidos quanto ao acesso às universidades públicas brasileiras.

Consideramos para análise do discurso dos educandos o desenvolvimento das nuvens de palavras formuladas através do programa *Wordclouds*, que serviu como instrumento para observarmos visualmente se houve mudanças nas narrativas dos discentes entre a primeira e a segunda avaliação, uma vez que o programa ajuda a perceber a presença de termos e expressões recorrentemente mais usadas em recortes de textos ou narrativas. No caso desta pesquisa, isso foi feito com as respostas dadas na questão subjetiva número 10.

Entendemos a importância dessa discussão na tentativa de respondermos nosso objetivo de pesquisa, partindo da premissa de que o ensino de sociologia podia colaborar para o amadurecimento intelectual do estudante, fomentando assim uma visão reflexiva sobre fatos sociais ocorridos na sociedade, muitas vezes compreendidos como realidades sociais naturais e, por isso, inquestionáveis. Ao longo do capítulo vamos discutir se de fato houve ou não uma apropriação, pelos educandos, de conceitos e teorias da sociologia que contribuíram para este amadurecimento, apresentando inclusive alguns percalços presentes no caminho trilhado pelo ensino da disciplina de sociologia na instituição estudada.

Por fim, concluímos nossa discussão tendo como princípio uma relevante questão presente nos mais variados debates acadêmicos em diversos lugares do Brasil: Por que ensinar sociologia no ensino médio? Vale a pena manter a sociologia como disciplina obrigatória no currículo da escola média brasileira? Importantes sociólogos como Florestan Fernandes desde a década de 1950 já apresentavam argumentos que defendiam a importância da presença da disciplina no currículo como possibilidade de proporcionar a formação cidadã do indivíduo, um ser social capaz de compreender e atuar criticamente diante dos dilemas da sociedade brasileira. Contemporaneamente, essa demanda ainda impulsiona muitos estudiosos da sociologia da educação a advogar em favor do ensino de sociologia no atual ensino médio.

Partimos aqui da ideia de que, com o apoio dos estudos teóricos de Bourdieu e Lahire e de outros autores também relevantes nesta dissertação, compreendemos que o capital cultural familiar adquirido pelo educando ao longo do seu processo de desenvolvimento desde a infância até a adolescência (socialização primária), somado à ingerência de outros espaços sociais ocupados pelo educando, como instituições religiosas, esportivas, associações comunitárias, espaços de lazer, organizações não governamentais (ONGs) etc., juntamente ao capital escolar (socialização secundária) influenciam diretamente sua visão de mundo.

Por isso, ao entrar em contato com as discussões presentes no ensino de sociologia a partir do primeiro ano do ensino médio, com base nas teorias sociológicas, o discente tem a

possibilidade ou não de ressignificar algumas percepções e começar a aprofundar seu entendimento sobre a sociedade.

3.1 Discussão das questões objetivas

Iniciando nossa discussão, apresentamos uma tabela com o grau de complexidade definido para cada questão, conforme descrito no APÊNDICE D ao final deste trabalho, em que constam os descritores de cada questão das avaliações e o percentual de acerto em cada questão entre a primeira e a segunda avaliação. A Tabela 11 a seguir ilustra as discussões levantadas neste tópico.

Tabela 11 - Percentual de acerto nas provas por grau de complexidade das questões objetivas

Questões	Prova 1		Prova 2	
	Grau de complexidade	% de acertos	Grau de complexidade	% de acertos
1	Fácil	50%	Fácil	46,8%
2	Intermediária	35,5%	Intermediária	35,5%
3	Intermediária	22,6%	Intermediária	51,6%
4	Difícil	30,6%	Difícil	22,6%
5	Fácil	56,5%	Fácil	48,4%
6	Difícil	41%	Difícil	32,3%
7	Intermediária	21%	Intermediária	12,9%
8	Difícil	3,4%	Difícil	9,7%
9	Fácil	55%	Fácil	43,5%

Fonte: Elaboração própria (2020)

Observando esta tabela, podemos aferir algumas conclusões: primeiro, percebemos a redução da maioria dos acertos nas questões objetivas durante a segunda prova, mesmo sendo elas iguais as da primeira avaliação, conforme explicamos na metodologia e no princípio deste capítulo. Das nove questões objetivas, seis delas tiveram redução no percentual de acertos da primeira para a segunda prova.

Dentre as seis perguntas, as questões 1, 5 e 9 foram classificadas na avaliação como fáceis e tratavam de temas como: a definição da sociologia enquanto estudo dos grupos humanos e a relação entre os indivíduos formadores da sociedade; a necessidade individual de vivermos em coletividade por sermos seres gregários e necessitarmos experienciar os processos de sociabilidade entendendo que as relações são dinâmicas e mutáveis; e o resgate da identidade e a valorização dos traços culturais do povo negro, especialmente no Brasil.

Diante dessa primeira informação, algumas discussões podem ser levantadas: Será que alguns estudantes não conseguiram compreender bem os conceitos iniciais do estudo sociológico através das aulas ministradas? Talvez, por considerar um pouco enfadonho as ideias apresentadas no início da disciplina escolar, sendo a sociologia uma novidade para os estudantes do primeiro ano e/ou por não considerar tão relevante a disciplina, já que ela possui dentro do currículo escolar uma quantidade de aula mínima (uma por semana) diante de outros componentes curriculares.

E ainda poderíamos levantar outra hipótese: Será que os educandos foram incentivados em seu ambiente familiar a entenderem o valor dos relacionamentos sociais e como eles podem ser dinâmicos e variáveis? Quiçá, porque este discente não recebeu orientação em sua socialização primária para compreender o papel singular de cada indivíduo na formação da coletividade.

Ao refletirmos sobre essas indagações, podemos problematizar o fato de que o tipo de capital cultural de algumas famílias de classes populares não é aquele que é normalmente legitimado pelas instâncias de legitimação, como a escola. Assim, o consumo, o gosto e as práticas culturais destas classes e frações de classe acabam por não estar em sintonia com o plano escolar proposto aos educandos ao longo do processo educacional. Essa situação, de alguma forma, pode colaborar para que os discentes não se familiarizem com determinados conteúdos escolares, favorecendo certo distanciamento de debates relativos a alguns temas abordados e repercutindo na aquisição do capital escolar.

Observamos que a redução das porcentagens de acertos entre as questões fáceis se mantiveram próximas entre a primeira e a segunda prova. Porém, a questão número 9, mesmo sendo fácil, teve uma queda considerável em 11,5 pontos percentuais (pp), passando de 55% de acertos para 43,5%. Esta questão, conforme dito anteriormente, apresentou a temática da discriminação racial e as mudanças relevantes ocorridas na formação da identidade do negro no Brasil, especialmente através da valorização dos traços culturais.

Trata-se de um assunto que provoca, frequentemente, vários debates na sociedade brasileira, e inicialmente, acreditávamos que eles teriam condições de responder assertivamente à pergunta. Atualmente, grande parte dos jovens e adolescentes tem acesso a informações que tratam com seriedade a temática em vários espaços públicos, como a mídia, bem como no ambiente escolar, uma vez que é um conteúdo abordado em diversas disciplinas desde o ensino fundamental, levando em consideração que cada disciplina possui sua singularidade no estudo do tema.

Diante deste resultado, podemos refletir e gerar algumas hipóteses: Será que os educandos têm acesso a meios de comunicação (rádio, TV, internet, redes sociais) que de fato discutem de forma relevante o tema ou simplesmente o exploram de forma superficial? Será que esse debate em algum momento de suas vidas já aflorou no meio familiar a ponto de incentivá-los a buscar mais esclarecimentos acerca do assunto? Por ser uma questão bastante polêmica na sociedade, será que o ensino e o debate sobre o tema durante as aulas de sociologia conseguiram ser bem explorados e compreendidos pelos educandos, considerando o tempo mínimo de aula da disciplina no currículo?

Voltando nosso olhar para as questões intermediárias, pudemos observar as questões de número 2, 3 e 7. Inicialmente, verificamos que a pergunta número 3 se destacou pelo aumento em 29 pontos percentuais (pp) de acertos da primeira para segunda avaliação, passando de 22,6% para 51,6%, conforme a Tabela 11. A questão tinha como objetivo identificar se os estudantes sabiam em qual período histórico e econômico havia ocorrido o surgimento da sociologia como ciência. O expressivo progresso pode ser justificado, especialmente, pelo entendimento dos educandos sobre as diferenças entre os processos políticos e econômicos abordados nas possibilidades de respostas desta questão, a saber: capitalismo, socialismo, comunismo e presidencialismo. Estas temáticas são aprofundadas no ensino de sociologia e de outras disciplinas a partir do primeiro ano do ensino médio e devemos levar esse fato em consideração para fundamentar o acréscimo dos acertos.

A pergunta número 2 questionava qual era o método utilizado pela sociologia para estudar a sociedade. Dentre as várias possibilidades de respostas, tanto na primeira avaliação como na segunda, obtivemos a mesma porcentagem de acertos: 35,5% dos educandos marcaram a opção correta, como mostra a Tabela 11, assegurando que a sociologia como ciência recorria aos vários métodos científicos existentes para realizar suas pesquisas.

Em geral, o assunto que aborda os variados métodos de pesquisa existentes e empregados para a análise sociológica da realidade social aparece nos primeiros capítulos do livro de sociologia no primeiro ano do ensino médio. Acreditamos que alguns discentes tenham tido dificuldade de compreender a diferença entre os métodos formulados pelos autores clássicos da sociologia, como o funcionalismo ou o método comparativo de Émile Durkheim, o método compreensivo de Max Weber e o materialismo histórico e dialético desenvolvido por Karl Marx.

Talvez esta situação tenha colaborado para reforçar a mesma porcentagem nos dois momentos de avaliações, e a depender do docente da disciplina de sociologia - que na maioria dos casos não tem formação específica na área das ciências sociais, e por isso pouco ou

nenhum domínio do assunto - o assunto é trabalhado de forma superficial, sem aprofundamento das discussões.

A questão 7, também classificada como intermediária, tratou de um assunto proposto nos parâmetros curriculares de Pernambuco sobre cultura e vida social. A pergunta interpelava os estudantes sobre a influência da mídia televisiva na formação comportamental das crianças, consideradas pela questão mais vulneráveis a sofrer os impactos socioculturais da televisão na vida do ser humano. Entre a primeira e a segunda avaliação percebemos que a porcentagem de acertos diminuiu 8,1 pontos percentuais (pp), passando de 21% para 12,9%, segundo a Tabela 11.

Isso pode nos levar a pensar que, possivelmente, alguns educandos não alcançaram, durante as aulas de sociologia sobre o tema, o entendimento de que o poder da indústria cultural e da mídia sobre a formação social do ser humano pode levar a um comportamento alienado diante das questões sociais experienciadas na realidade da vida cotidiana.

Por fim, discutimos as perguntas 4, 6 e 8, classificadas em nível difícil. Identificamos que das três questões desta categoria, apenas a número 8 apresentou melhoria na porcentagem de acertos dos educandos, aumentando em 6,3 pontos percentuais (pp), mudando de 3,4% para 9,7%, conforme a Tabela 11. Esta questão tratava das discussões acerca do respeito aos direitos adquiridos pelas pessoas com deficiência ao redor do mundo e, especialmente, no Brasil. O assunto pode ter sido abordado em sala de aula na disciplina de sociologia durante o ano letivo quando o docente trabalhou o eixo temático Cidadania, Democracia e Movimentos Sociais proposto pelos parâmetros curriculares do estado de Pernambuco para a turma de primeiro ano do ensino médio.

As outras duas questões, 4 e 6, tiveram redução de acertos e tratavam de assuntos bem teóricos do ensino da sociologia, como mostra a Tabela 11. A pergunta 4 abordava as três disciplinas de estudo que formam as Ciências Sociais, e a questão 6 perguntava quem eram os três autores clássicos da sociologia. Concluímos que esta redução pode ser explicada pelo fato destas informações serem temas do início das aulas de sociologia do primeiro ano do ensino médio. E no final do ano letivo, durante a aplicação da segunda prova, conjecturamos que alguns educandos não lembravam mais desse conteúdo, e por isso não foram assertivos nas respostas.

3.2 Discussão da questão subjetiva número 10

Para realizarmos a análise e a discussão da questão subjetiva número 10 presente nas duas provas aplicadas no início e fim do ano letivo de 2019 nas três turmas participantes, optamos por formular nuvens de palavras que colaborassem para verificar quais termos e expressões estavam presentes nas narrativas dos educandos, podendo assim fazer uma análise das narrativas escritas antes e depois do contato direto com as teorias sociológicas estudadas na disciplina de sociologia ao longo do primeiro ano do ensino médio.

Utilizamos esse método porque acreditamos que as nuvens de palavras podem ilustrar quais expressões ou conceitos foram mais utilizados pelos estudantes em suas narrativas, uma vez que este estilo de apresentação coloca em destaque, com proporções diferentes, os termos que mais se repetiram nos textos analisados.

Decidimos também apresentar nesta parte do capítulo alguns exemplos de respostas dos discentes de forma integral, preservando a identidade dos mesmos. Alguns estudantes apresentaram respostas sociologicamente bem fundamentadas diante da temática abordada, que tratava de questões de raça e do acesso de jovens afrodescendentes e indígenas, considerados menos favorecidos socialmente, em universidades públicas brasileiras, através da política de cotas.

A questão 10 foi formulada com base em um trecho do texto intitulado: Um debate sobre as cotas raciais, presente no livro Sociologia em Movimento, aprovado no PNLD do ensino médio em 2018 e utilizado como livro didático dos educandos da escola em que realizamos nosso estudo no ano de 2019. Com base na leitura do trecho deste texto procuramos levar os estudantes a uma reflexão sobre o assunto e solicitamos que a resposta fosse expressa de forma escrita, a partir de duas indagações:

a) O que é racismo?

b) As ações afirmativas, como a política de cotas raciais para acesso às universidades, são a principal estratégia para combater e superar as práticas racistas e facilitar o acesso de pessoas negras ao ambiente universitário. Você é a favor ou contra a política de cotas? Explique sua resposta.

Percebemos que, tanto na primeira como na segunda prova, muitos educandos participaram respondendo a questão e apresentaram suas colocações quanto ao tema proposto, ocorrendo poucas abstenções. Para a discussão aqui proposta, tratamos as narrativas dos estudantes nas provas como discursos, compreendendo a importância de considerar as respostas subjetivas presentes nas avaliações para entender de que forma o discente

expressava sua opinião inicial, atrelada ao capital cultural de origem, sobre determinados assuntos sociais antes de discuti-los a partir da ótica da sociologia. E, a posteriori, a partir do estudo sobre as teorias sociológicas nas aulas de sociologia do primeiro ano do ensino médio, investigar se novos termos ou expressões passaram a ser empregados pelos educandos em suas respostas para a mesma questão.

Para organização da nossa análise e discussão, inicialmente, estabelecemos a formulação das nuvens de palavras por turmas. Para cada turma, produzimos duas nuvens de palavras com o apoio do programa *Wordclouds*, uma para cada avaliação realizada. Em seguida, identificamos quais estudantes das três turmas obtiveram médias acima de 5,0 pontos entre as notas das duas provas aplicadas, e definimos a criação de mais duas nuvens de palavras, especificamente, a partir das respostas dadas pelos discentes com maiores médias.

A ideia era identificar quais expressões estavam presentes nas respostas dos estudantes que tiveram pontuações de média superiores ao outro grupo de educandos com médias abaixo de 5,0 e que poderiam se destacar frente as outras respostas escritas pelas turmas em geral. Do total de 62 discentes participantes da pesquisa, 14 deles ficaram acima da média, a saber: cinco eram da turma A, sete da turma B e dois da turma C.

3.2.1 Narrativas e nuvens de palavras da turma A

Na turma A, 21 estudantes foram classificados como aptos para esta parte da análise da pesquisa porque participaram das duas etapas de avaliações e do preenchimento do questionário socioeconômico, além de entregarem os termos de consentimento assinados pelos responsáveis legais. Na primeira prova, todos os educandos desta turma responderam à pergunta subjetiva número 10, porém, na segunda avaliação, três discentes não o fizeram. Na pergunta, a letra (a) questionava os educandos a respeito do que é o racismo e a letra (b) indagava os estudantes sobre sua posição com relação à política de cotas como forma de ingresso em universidades públicas do Brasil para os estudantes considerados socialmente desfavorecidos. Nesta turma, 19 educandos responderam na primeira prova que eram a favor da política de cotas e dois informaram ser contra, o número de favoráveis foi reduzido para 12 estudantes na segunda prova, e apenas um estudante mostrou-se contra essa política.

Verificamos que os dois discentes que apontaram ser desfavoráveis na primeira avaliação tinham interessantes justificativas quanto às suas posições a respeito da temática, conforme pode ser observado a seguir, na íntegra, a resposta destes estudantes:

Estudante 1 - b) Eu sou contra a politica de cotas porque todo mundo é igual, não podemos ter esse racismo com as pessoas.

Estudante 2 - b) Contra, para que qualquer grupo, seja negro, gays ou possui algum tipo de deficiência, sejamos iguais com todos, do mesmo jeito que uma pessoa negra ou branca se observarmos sua classificação, tanto o negro quanto o branco pode ganhar depende da pessoa em si. É legal grupos "diferentes" terem privilégios, mas por causa disso deixa um outro grupo pra trás, só melhorariamos se todos, independente da cor e raça, andássemos lado a lado sem preconceito.

Os dois educandos defenderam suas perspectivas partindo da ideia de igualdade existente entre toda a raça humana, independentemente de diferenças étnicas, sociais, religiosas e de gênero. Entretanto, observamos algo peculiar no estudante 2. Quando analisamos sua resposta na segunda prova, o discente mudou de opinião, defendendo em sua narrativa ser agora a favor da política de cotas e assegurando que era necessário a convivência entre discriminados e discriminadores para haver mudança de pensamento quanto a um assunto tão delicado. No caso do estudante 1, não conseguimos analisar a resposta da segunda prova, pois a letra da resposta estava ilegível. A seguir reproduzimos a resposta do estudante 2 na segunda avaliação.

Estudante 2 - b) A favor. Se as pessoas não pararem de discriminar uma pessoa só pela sua origem ficará mais difícil mudar a mente dela, o melhor modo é fazer a pessoa conviver com aquelas que ela discrimina.

No tocante à redução dos educandos respondentes entre as duas provas, averiguamos que, além dos três estudantes que não responderam a questão por completo, outros quatro discentes não replicaram suas opiniões, argumentando não terem entendimento suficiente sobre o assunto proposto na pergunta subjetiva ou simplesmente optaram por deixar a questão em branco.

Em contraponto, outros estudantes dessa turma manifestaram opiniões bem claras sobre suas posições quanto às perguntas na questão 10. Por isso, resolvemos expor algumas dessas respostas para mostrar o posicionamento dos estudantes antes e depois do acesso ao conteúdo da temática estudado na disciplina de sociologia. Segue adiante alguns exemplos de respostas escritas pelos mesmos discentes na primeira prova e segunda prova para identificarmos se algum dos educandos apresentou amadurecimento entre as narrativas.

PROVA 1 - Estudante 3 - a) *Racismo é criticar uma pessoa por ela ser negra (ou branca, mas o racismo é mais forte em negros) se for afrodescendente ou indígena brasileiro.*

b) *Sou a favor pois não importa a cor da sua pele ou a que grupo social você pertence, o importante é o respeito as pessoas independente de tudo.*

PROVA 2 - Estudante 3 – a) *Racismo pra mim é uma discriminação social. As pessoas de classes sociais mais elevadas as vezes se sentem melhor que as outras que são pobres e se for negro piorou.*

b) *Eu não entendo muito mas sei o bastante pra saber que se as cotas forem cortadas quem mais vai sofrer é o preto e o pobre porque o governo só olha pro branco e rico de condição boa.*

PROVA 1 - Estudante 4 - a) *É um ato de violência que todos os negros sofrem por causa da sua cor, as vezes os negros não podem fazer tal coisa só pelo fato de serem negros.*

b) *A favor, porque as pessoas de outras raças ou cores tem o mesmo direito de serem tratadas da mesma forma que os brancos.*

PROVA 2 - Estudante 4 - a) *É um ato de alguém discriminar outra pessoa só pela cor ou raça.*

b) *Eu sou a favor porque os negros também tem o direito igual aos outros.*

PROVA 1 - Estudante 5 - a) *São pessoas que praticamente são excluídas da sociedade por causa dos traços dela, racismo é meio que um tipo de violência. Racismo são pessoas que discriminam algumas pessoas por causa dos seus traços.*

b) *Concordo totalmente, porque as pessoas tem que deixar esse racismo de lado. Muitas pessoas que são julgadas pelos racistas estão perdendo a oportunidade de crescer na vida, por simplesmente ser o que são.*

PROVA 2 - Estudante 5 - a) *É quando uma determinada pessoa não aceita os traços culturais das pessoas.*

b) *Não, porque educação é um direito que não deve ser pago.*

PROVA 1 - Estudante 6 - a) *É principalmente o preconceito contra os negros, o racismo na maioria das vezes preza pela superioridade de uma raça só por causa da cor da pele.*

b) A favor, ainda tem muito preconceito por causa da cor da pele, e isso muitas vezes tira os direitos dos negros dando privilégio aos brancos, as cotas acabam dando oportunidades iguais para todos.

PROVA 2 - Estudante 6 - *a) Discriminação de toda uma raça na maioria das vezes por conta da cor da pele.*

b) A favor, por dá mais oportunidades a pessoas negras.

Ao lermos e observarmos suas narrativas, percebemos que nas duas avaliações algumas respostas apresentavam vocábulos utilizados por vezes pelos docentes e pelos livros didáticos de sociologia para discutir o tema. Além das palavras contidas nesses exemplos algumas outras foram bem recorrentes nas respostas dos educandos nas duas provas, havendo inclusões de novas palavras na segunda avaliação.

Podemos destacar, por exemplo, as respostas do estudante 3. Percebemos entre suas narrativas um leve amadurecimento na qualidade das respostas. Na primeira avaliação, ele falou de racismo contra o branco, algo que não existe. Na segunda, ele usou expressões bem mais robustas. Na letra b, o fato de começar dizendo que não entendia muito bem o assunto nos revela, um certo cuidado em tratar do tema que não domina, outro sinal de amadurecimento.

Nas duas provas percebemos a presença dos seguintes vocábulos: pessoa, racismo, cor, negro, branco, raça, discriminação, preconceito, oportunidade, iguais, racistas, direitos, universidade, afrodescendente, desigualdade e superioridade. Entretanto, alguns apareceram singularmente na segunda avaliação, a saber: violência, pobre, preto, origem, educação, traços culturais. Outros termos se repetiram com maior frequência na segunda prova como, por exemplo, a palavra *discriminação*. Na primeira prova, a expressão surgiu em cinco respostas, passando para dez na segunda avaliação.

Ao analisarmos os termos inéditos na segunda prova, queremos reforçar que a turma A foi a que teve as maiores notas médias por turma entre as duas provas efetuadas contando todas as questões objetivas e subjetivas presentes na prova. Diante disso, pudemos inferir que este grupo, provavelmente, apresentava um capital cultural de origem (familiar) e escolar anterior ao contato com o ensino de sociologia diferenciado e mais robusto, pois algumas das narrativas presentes desde a primeira prova já demonstraram que os estudantes tinham relativo domínio de certos termos ligados diretamente à temática da desigualdade racial.

A seguir, ilustramos a análise com duas nuvens de palavras criadas a partir das narrativas para demonstrar os vocábulos mais presentes nos discursos dos discentes. A Figura 2 apresenta as expressões da prova 1 da turma A e a Figura 3 traz a representação da prova 2 da mesma turma.

Figura 2 - Nuvem de Palavras Turma A (Prova 1)



Fonte: Elaboração própria (2020)

Figura 3 - Nuvem de Palavras Turma A (Prova 2)



Fonte: Elaboração própria (2020)

Ao analisarmos estas duas nuvens de palavras, vemos claramente algumas expressões com maior ênfase. Na primeira nuvem destacamos as palavras *oportunidade* e *cor*, ambas repetidas na segunda nuvem, porém, tendo a primeira expressão menos destaque. Já na segunda nuvem, as expressões *discriminação* e *universidade* demonstram forte apelo visual, aparecendo em tamanhos maiores por serem mais usadas pelos estudantes.

É importante, inclusive, frisar que o aumento do uso da expressão *discriminação* pode ter sido inspirado no fato de que, ao estudar o tema raça, etnia e multiculturalismo, proposto pelo livro didático de sociologia utilizado no ano letivo de 2019 e possivelmente reforçado pelo professor em sala de aula, os educandos aprenderam sobre as várias práticas de discriminação, dentre elas socioeconômica, religiosa, cultural, étnica e etária, relacionadas à orientação sexual, ao gênero, à nacionalidade etc.

3.2.2 Narrativas e nuvens de palavras da turma B

Na turma B tivemos 24 estudantes classificados como aptos para pesquisa porque colaboraram nas duas etapas de avaliações e no preenchimento do questionário socioeconômico, entregando os termos de consentimento assinados pelos responsáveis legais. Nesta turma, um discente não respondeu à pergunta subjetiva 10 por completo nas duas provas aplicadas, outros três não responderam a parte (b) da questão na primeira prova, e na segunda avaliação houve um aumento desse último número para cinco educandos.

Algo interessante nestes números é que os cinco discentes que deixaram a resposta em branco na segunda prova foram estudantes diferentes dos três da primeira avaliação. Inclusive, esses três últimos informaram no segundo momento da pesquisa que eram a favor da política de cotas, mas apenas um deles justificou sua resposta, conforme solicitado pela questão.

A referida questão, na letra (a) questionava os educandos a respeito do que é o racismo e na letra (b) interpelava os discentes sobre sua posição com relação à política de cotas como forma de entrada em universidades públicas do Brasil para os estudantes considerados desfavorecidos socialmente. Nesta turma, 17 educandos responderam na primeira prova que eram a favor da política de cotas, número que caiu para 16 estudantes na segunda prova.

Na primeira avaliação, percebemos que quatro discentes se declararam contra a política de cotas. Porém, a partir da leitura mais atenta de suas narrativas, identificamos que os discentes, decerto, não compreenderam o questionamento da pergunta, e assim

responderam a letra (b) de forma incoerente. Segue adiante dois exemplos dessa incongruência interpretativa:

Estudante 1 - b) *Não sou a favor não até porque cor não defini caráter e todos tem direito de oportunidades.*

Estudante 2 - b) *Sim sou contra, porque isso é errado julgar pela aparência cor da pele, cabelo, e estilo de vida.*

Na segunda avaliação, apenas dois estudantes desta turma se mostraram contrários à política de cotas, e diante de nossas análises percebemos que eles tiveram mais entendimento e coerência em suas respostas. Devemos ressaltar que esses educandos mudaram de opinião entre a primeira e segunda prova. Conforme as explicações apresentadas a seguir:

PROVA 1 -*Estudante 3 - b) A favor, pois acho que qualquer pessoa tem condições suficiente de se tornar alguém melhor e assim ajudar a humanidade pra que assim todos nós crescermos.*

PROVA 2 - *Estudante 3 - b) Contra, porque qualquer pessoa tem capacidade e inteligência de estar e habitar o ambiente universitário.*

PROVA 1 -*Estudante 4 - b) Sou a favor porque não se deve julga pela cor só porque ela e negra que não pode ser universitária, não todos tem o direito de ser! incluindo as pessoas negras.*

PROVA 2 -*Estudante 4 - b) Sou contra, porque todos devem ter direitos iguais.*

Neste grupo de estudantes também identificamos que alguns deles se diferenciaram em suas colocações, porque percebemos particularidades e correlações do tema com outros assuntos discutidos pela sociologia no ambiente escolar. Em determinada narrativa percebemos a defesa da igualdade respaldada por questões religiosas, como escreveu o estudante 5 em sua resposta (b) para essa pergunta subjetiva. O estudante 6 aprofundou a discussão quando falou sobre o tema e levantou que a questão do racismo vai além de diferenças de cor de pele, que em sua visão se tratava de desrespeito e desvalorização das diferenças sociais e culturais, acrescentando que, em sua opinião, a política de cotas poderia representar uma estratégia de luta contra o racismo.

Outras duas respostas nos chamaram a atenção nesta turma: o estudante 7, em sua argumentação, fez uma associação entre a temática do racismo e a prática do bullying, tendo como ponto de ligação a ideia da humilhação, do xingamento e julgamento presentes nas duas problemáticas sociais, debatidas e combatidas no ambiente escolar através, inclusive, das aulas de sociologia. No caso do estudante 8, constatamos que houve um equívoco em sua resposta para o que era o racismo na segunda prova. O discente assegurou que a discriminação *social* era crime, porém, ao estudarmos esse tema nas aulas de sociologia no ensino médio aprendemos que a discriminação *racial*, e não *social*, é que é um crime inafiançável e imprescritível, de acordo com a lei nº 7.716/89, chamada de Lei do Crime de Racismo.

A seguir apresentamos as narrativas desses educandos na primeira e segunda prova para observação:

PROVA 1 - Estudante 5 - a) *Discriminação pelo fato de outra pessoa ter um tom de pele diferente.*

b) *sou a favor, porque acho muito nada a ver ficar julgando ou discriminando outra pessoa so porque ela é de cor diferente, somos todos iguais perante Cristo.*

PROVA 2 - Estudante 5 - a) *É quando uma pessoa discrimina a outra pela cor da pele dela.*

b) *Sou a favor, porque o caráter de uma pessoa não tem nada haver com a cor da pele dela.*

PROVA 1 - Estudante 6 - a) *O racismo é uma prática de desrespeito a grupos sociais e a desvalorização a traços culturais.*

b) *a favor. O racismo está em todo lugar e a política de cotas quer por um fim nisso. é um jeito de acabar com esse problema que é o racismo.*

PROVA 2 - Estudante 6 - a) *Desigualdade racial, ato de preconceito desfavorecer grupos sociais.*

b) *A favor, a desigualdade social no brasil é um fato e a política de cotas é um passo em direção a resolução do problema.*

PROVA 1 - Estudante 7 - a) *Racismo é não aceitar a cor o jeito a personalidade do outro e fica apenas julgando e praticando o bullying.*

b) *Sim sou a favor, porque ira combater o racismo.*

PROVA 2 - Estudante 7 - a) *Racismo é não aceitar o outro por ele ser negro. Racismo é tratar o outro como se fosse superior.*

b) Sim, sou a favor, porque eles combatendo e superando as práticas racistas será mais fácil a entrada de pessoas negras e trará facilidade e mais esperanças e oportunidades para eles. "Todos nós somos iguais independente de cor ou raça".

PROVA 1 - Estudante 8 - a) *Racismo para mim é aquilo que as pessoas tiram sarro da cor do próximo.*

b) Eu sou a favor da igualdade porque sendo negro ou branco eles têm direito de ser tratado iguais. São seres humanos independente da cor ou raça, pessoas são normais, são iguais merecem igualdade e respeito.

PROVA 2 - Estudante 8 - a) *Bom, racismo é você criticar, julgar ou bater no outro pela cor. Isso é tão errado até em brincadeiras. Discriminação social é crime.*

b) Eu concordo com a lei. As pessoas independente de quem seja merece ter um futuro maravilhoso, mas obviamente que pra isso elas precisam correr atrás porque como sempre falo, na vida somos sempre nós por nós.

Na turma B encontramos algumas palavras recorrentes com relação às narrativas da turma A, dentre elas: pessoa, racismo, cor, negro, branco, raça, discriminação, preconceito, violência, iguais, racistas, direitos, universidade, afrodescendente, desigualdade, pobre, diferente e superioridade. No entanto, desde a primeira avaliação essa turma já apresentava vocábulos diferenciados, a saber: desrespeito, desvalorização, bullying e seres humanos.

Na segunda prova também identificamos que algumas palavras ou expressões foram inéditas, apesar de terem sido escritas poucas vezes, como: indiferença, agressão social, desigualdade social, desfavorecer, vítima e famílias negras.

Diante do exposto, queremos reforçar uma informação que consideramos relevante sobre a turma B: conforme dito anteriormente, alguns educandos se destacaram com médias acima de 5,0 pontos entre as notas das duas avaliações, e a turma B teve o maior número de discentes com média superior.

Adiante, mostramos as duas nuvens de palavras formuladas a partir das narrativas dos educandos da turma B para ilustrar os termos mais presentes em seus discursos.

Figura 4 - Nuvem de Palavras Turma B (Prova 1)



Fonte: Elaboração própria (2020)

Figura 5 - Nuvem de Palavras Turma B (Prova 2)



Fonte: Elaboração própria (2020)

Ao contemplarmos estas duas nuvens de palavras, percebemos nitidamente algumas expressões com mais evidência. Nas duas nuvens podemos destacar as palavras *direitos* e *racismo* com praticamente a mesma força visual. Já na comparação entre as duas nuvens, reparamos que a expressão com maior mudança de visualização foi *preconceito*.

Assim, como notamos na turma anterior, a frequência do uso dessa palavra nas respostas dos estudantes da turma B pode estar diretamente ligado à força da expressão no assunto abordado pelo livro didático e provavelmente tratado em sala de aula pelo docente de sociologia. Neste tema, os discentes entenderam que preconceitos são atitudes negativas e desfavoráveis contra uma pessoa, um grupo, um povo ou uma cultura diferente daqueles que os manifestam. Acreditamos que, partindo desse entendimento, alguns educandos conseguiram fazer ligação com a teoria estudada e aquilo que estava sendo questionado na pergunta subjetiva.

3.2.3 Narrativas e nuvens de palavras da turma C

Na turma C tivemos 17 discentes considerados adequados para o estudo porque colaboraram nas duas etapas de avaliações e no preenchimento do questionário socioeconômico, e também entregaram os termos de consentimento com a assinatura dos responsáveis legais. Nesta turma, todos os estudantes responderam à pergunta subjetiva número 10, mesmo que parcialmente na primeira avaliação.

Ainda na primeira prova, quatro educandos não responderam a parte (b) da pergunta, e na segunda avaliação esse número subiu para seis. Outra informação interessante neste grupo é que na segunda avaliação seis discentes deixaram a questão integralmente sem resposta, o que correspondeu a aproximadamente 40% dos estudantes, um número considerado alto diante da pequena quantidade de participantes na turma C.

A questão 10, conforme já frisamos, questionava primeiro os educandos a respeito do que é o racismo, e ainda interpelava sobre suas opiniões com relação à política de cotas como forma de acesso às universidades públicas do Brasil para os estudantes considerados desfavorecidos socialmente. Nesta turma, 10 educandos responderam na primeira prova que eram a favor da política de cotas, número que caiu para seis estudantes na segunda prova. A queda é facilmente justificada devido a grande quantidade de discentes não respondentes na segunda avaliação.

Dos 17 estudantes integrantes dessa turma, três responderam ser contra à política de cotas durante o primeiro exame, e no segundo momento esse número foi reduzido para zero.

Dos três educandos contrários, verificamos que apenas um deles apresentou uma nova resposta na segunda avaliação, mudando sua opinião para favorável. O mesmo estudante utilizou em suas narrativas vocábulos distintos entre o primeiro e o segundo exame e, além disso, trouxe para o debate a influência histórica da escravidão como uma das possíveis causas para a situação de desigualdade racial e injustiça social, que segundo sua opinião afeta diretamente os negros no Brasil.

Apresentamos a seguir as respostas do estudante 1 em que percebemos seu amadurecimento intelectual e supomos, inclusive, que essa posição mais reflexiva, segundo nosso objeto de estudo, foi diretamente influenciada pelas discussões presentes nas aulas de sociologia referente a essa temática a partir do primeiro ano do ensino médio. Porém, acreditamos também que o capital cultural escolar adquirido anteriormente por esse estudante sobre o assunto, somado ao capital cultural familiar, colaborou positivamente para o seu desenvolvimento.

PROVA 1 - Estudante 1 - a) *É a diferenciação entre pessoas que tem a mesma capacidade, só por ser mais escura ou o cabelo mais cacheado e etc, a diferenciação uma cor é a diminuição de pessoas que não são brancas e se encaixa no "padrão" posto por ele.*
b) Sou contra! Todos tem capacidade, não deveria existir essa diferenciação por causa da: cor, cabelo, cultura e etnia.

PROVA 2 - Estudante 1 - a) *É tudo aquilo que é pejorativo, discrimina e desrespeita a característica do outro.*
b) Sou a favor. Pois o país já vem com uma divisória na igualdade, a escravidão. Que torna o ambiente injusto para os negros.

Vale ressaltar também que esse estudante empregou em sua segunda resposta palavras significativas dentro do contexto abordado, a saber: pejorativo, discrimina, desrespeita e injusto. Além disto, apuramos que o estudante 1, juntamente com outros três discentes da mesma turma, utilizaram em suas respostas, seja na primeira ou segunda prova, o termo etnia, que até o momento não havia sido utilizado por nenhuma outra turma, e que é tão característico e presente nas discussões sociológicas desde a academia até a sala de aula quando tratamos deste tópico.

Destacamos duas narrativas presentes nessa turma: na segunda prova, dois discentes empregaram a palavra crime para definir o que era o racismo de acordo com suas concepções

e, possivelmente, esse conhecimento pode ter sido adquirido a partir da reflexão sobre o assunto durante as aulas de sociologia vivenciadas ao longo do ano letivo.

O estudante 2 respondeu a parte (a) da pergunta subjetiva 10 nos dois momentos da pesquisa e, além disso, na prova 1 acrescentou o exemplo do racismo no ambiente esportivo, especificamente, no futebol. A prática racista dentro dos esportes acontece em diversas modalidades há muitos anos e, ao levantar esta discussão, percebemos que o educando compreendia que a discriminação racial estava enraizada em diversos segmentos da sociedade. Apesar de escrever uma narrativa interessante na pergunta sobre racismo, o discente não fez a parte (b) em nenhuma das provas e, por conta disso, não conseguimos avaliar seu progresso argumentativo.

Já o estudante 3 respondeu a parte (a) nas duas avaliações e também utilizou o termo *bullying*, relacionando-o às práticas de abuso e humilhação presentes nas atitudes racistas. Todavia, a parte (b) foi respondida somente na primeira prova, limitando assim nossa possibilidade de comparação narrativa entre os dois exames aplicados. Em seguida estão as respostas desses estudantes para conhecimento.

PROVA 1 - Estudante 2 - a) *O racismo já deveria ter acabado, mais infelizmente ainda continua. O racismo acontece com os negros, infelizmente por causa da cor, chamam os negros de macaco etc. tem muito racismo no futebol e torcedores jogam banana na direção de alguns jogadores negros.*

b) Não respondeu.

PROVA 2 - Estudante 2 - a) *É uma discriminação com os negros, só pela cor da pele, isso é um crime.*

b) Não respondeu.

PROVA 1 - Estudante 3 - a) *Racismo é uma coisa que o pessoal comete com outros chamando ela de negra cometendo Bullying com ela abusando da aparência dela.*

b) Eu sou a favor tem que parar com o preconceito respeitar as cores do outro.

PROVA 2 - Estudante 3 - a) *Racismo é um crime que pode ser preso.*

b) Não respondeu.

Adiante divulgamos outras duas narrativas significantes escritas pela turma C na primeira e na segunda avaliação. Gostaríamos de pontuar que os estudantes 4 e 5 expressaram seus posicionamentos sobre o racismo destacando o poder da ofensa, do julgamento e da

perseguição àqueles que tem uma pele mais escura (negra) em nossa sociedade, e que por isso, em diversas situações são escanteados socialmente e tem seus direitos negados.

PROVA 1 - Estudante 4 - a) *racismo é tudo aquilo que atinge uma pessoa com palavras inadequadas.*

b) *sou a favor, porque todos somos iguais e não é por conta de uma cor de pele que deveríamos escantear as pessoas negras não ao racismo #somostodosiguais.*

PROVA 2 - Estudante 4 - a) *É tudo aquilo que se usa para ofender uma pessoa ou pela cor de pele ou por diversas outras coisas.*

b) *Sou a favor, porque todos tem seu direito e não é uma cor de pele ou outros motivos que vai afastar essas pessoas.*

PROVA 1 - Estudante 5 - a) *O racismo é um tipo de preconceito inadmissível por algumas pessoas terem a pele mais escura são julgadas, perseguidas por apenas ter a pele mais escura.*

b) *Sou a favor, porque sim precisamos ver nosso direito pois não vai ser minha cor que vai me impedir.*

PROVA 2 - Estudante 5 - a) *O racismo é a falta de igualdade.*

b) *Sou a favor, porque o racismo não é algo que se brinque, muitos são brancos por fora e a alma negra por dentro.*

Na turma C encontramos vocábulos idênticos em relação às narrativas da turma A e B, dentre elas: pessoa, racismo, cor, negro, branco, raça, discriminação, preconceito, iguais, direitos, universidade, bullying, diferença, desigualdade, julgam, pobre, desrespeito e superioridade. No entanto, algumas palavras se diferenciaram na primeira avaliação desta turma, a saber: etnia, pele escura e capacidade.

Na segunda prova também constatamos algumas palavras ou expressões que, apesar de terem sido escritas poucas vezes, destacaram-se, como: escravidão, crime, igualdade racial, injusto e chance.

Concluindo essas discussões queremos relembrar que tivemos nesta turma a maior quantidade de abstenções nas respostas da pergunta subjetiva, e isso, de alguma maneira, limitou nossa avaliação sobre as narrativas. Entretanto, ainda assim, percebemos a riqueza narrativa presente nas colocações de alguns estudantes quando elaboramos as duas nuvens de palavras para esta turma.

Figura 6 - Nuvem de Palavras Turma C (Prova 1)



Fonte: Elaboração própria (2020)

Figura 7 - Nuvem de Palavras Turma C (Prova 2)



Fonte: Elaboração própria (2020)

Quando observamos visualmente as nuvens de palavras produzidas a partir das respostas dadas por essa turma, percebemos que as expressões que emergem no discurso dos estudantes parecem repetir alguns termos usados nas demais turmas, tais como *discriminação* e *etnia*, trazendo algumas pela primeira vez, como *superioridade*, e todas essas palavras estão intimamente ligadas a temática abordada no conteúdo da disciplina de sociologia.

O termo *etnia*, por exemplo, que recebeu mais ênfase nas respostas da segunda prova, está associado aos debates sociológicos sobre raça e racismo, e ao ser explorado e discutido nas aulas de sociologia ao longo do primeiro ano, provavelmente, colaborou para que os estudantes entendessem a diferença entre os dois conceitos.

Ao compreenderem que o conceito de “raça”, construído entre o final do século XIX e início do século XX, justificava, para alguns estudiosos, a existência de “raças” humanas consideradas superiores e inferiores a partir de características físicas e biológicas, e que o termo “etnia” diretamente relacionado à diversidade cultural, elemento mais apropriado para identificar os diferentes grupos humanos, colaborou para combater aquela ideia equivocada, os discentes passaram a expressar suas opiniões utilizando-se dos termos com mais propriedade.

Além disso, os educandos na primeira prova usaram a expressão *desigualdade racial* e, na segunda, *igualdade racial*. Supomos que essa mudança narrativa mostrou que os conhecimentos adquiridos puderam despertar nos discentes o sentido de luta por direitos, independentemente de questões de diferenças étnico-raciais, expressão muito utilizada no Brasil para esse debate.

3.2.4 Narrativas e nuvens de palavras dos estudantes com média acima de 5,0 pontos

Nesta última parte da exposição das narrativas e nuvens de palavras vamos evidenciar os vocábulos e expressões utilizados pelos estudantes que alcançaram uma média a partir de 5,0 pontos entre as duas avaliações aplicadas na pesquisa. A intenção é de analisar e perceber se as narrativas destes discentes se destacavam diante dos outros educandos que ficaram com uma média abaixo da estabelecida.

Verificamos inicialmente que 14 estudantes dos 62 participantes haviam alcançado essa média e que os números variavam entre as três turmas, conforme descrito anteriormente. Percebemos ainda que a média destes discentes variou entre 5,0 e 8,5 pontos. É interessante salientar que dos 14 educandos selecionados para esta parte da discussão, 13 deles na primeira

e na segunda avaliações informaram ser a favor da política de cotas quando responderam a parte (b) da pergunta subjetiva número 10.

Apesar da mesma quantidade de estudantes que responderam ser favoráveis à política de cotas nos dois momentos da pesquisa, identificamos que um dos educandos no primeiro exame informou ser contrário a essa política, mudando de opinião na segunda prova. Outro discente que havia respondido ser a favor na primeira prova, optou por deixá-la em branco na segunda avaliação.

Nas narrativas desses discentes muitas palavras já antes identificadas também foram utilizadas como, por exemplo: pessoa, racismo, discriminação, preconceito, cor da pele, negro, branco, direitos, iguais, raça, desigualdade racial, grupos sociais, superioridade, afrodescendente, oportunidade, desrespeito, humilhar, etnia, pejorativo, escravidão, crime etc. Porém, alguns termos e expressões apareceram de forma singular, a saber: privilégio, entrada, abusar, ambiente universitário.

Identificamos, inclusive, que as narrativas de alguns destes estudantes já foram apresentadas ao longo deste capítulo nas respostas exibidas por turmas. Contudo, queremos expor mais duas narrativas escritas pelos discentes que ficaram acima da média consideradas relevantes para nossa apresentação. A seguir as respostas destes educandos:

PROVA 1 - Estudante 1 - a) *Racismo na minha opinião é quando uma pessoa fica abusando outra por conta de ser negro ou por uma pessoa ser retirado ou nem entrar num lugar pelo fato de ser negro.*

b) Sou a favor, pois acho que no mundo ainda está presente muito racismo, e desta forma iria facilitar o acesso dos negros afrodescendentes a um ambiente universitário.

PROVA 2 - Estudante 1 - a) *Racismo é quando uma pessoa discrimina outra por ser negra.*

b) Sou a favor, porque seria um melhoramento para os negros.

PROVA 1 - Estudante 2 - a) *É o preconceito por parte de cor de pele e o cabelo.*

b) Sou muito a favor que até porque sou negro também e essa medida ajuda todos nós afrodescendentes.

PROVA 2 - Estudante 2 - a) *É a indiferença de qualquer pessoa com outra pessoa diferente.*

b) Sou super a favor.

Observamos que nas duas narrativas os discentes apresentaram respostas um pouco mais claras na primeira avaliação, e na segunda prova eles foram mais sucintos em suas colocações. Além disso, ambos utilizaram o termo *afrodescendente* em suas respostas no primeiro exame, talvez porque já tinham ouvido ou lido essa palavra em algum material anterior ao estudo da temática na disciplina de sociologia.

Diante destas observações e discussões, percebemos que os termos e conceitos escritos pelos estudantes com média acima de 5,0 pontos em suas narrativas foram relevantes, porque alguns destes educandos foram justamente aqueles que, por turma, já haviam se destacado com palavras singulares em seus discursos.

Adiante expomos as duas nuvens de palavras elaboradas a partir destas narrativas para ilustrar os termos mais presentes nas respostas dos educandos.

Figura 8 - Nuvem de Palavras Estudantes acima da média 5,0 (Prova 1)



Fonte: Elaboração própria (2020)

Figura 9 - Nuvem de Palavras Estudantes acima da média 5,0 (Prova 2)



Fonte: Elaboração própria (2020)

Nestas duas últimas nuvens, identificamos a presença de termos já recorrentes nas nuvens anteriores, mas destacamos a singularidade da palavra *oportunidade*, que ganhou relevância entre as narrativas da primeira e da segunda avaliação dos estudantes que compunham este grupo específico.

Acreditamos que alguns desses educandos entenderam a ideia proposta pela política de cotas para os estudantes considerados menos favorecidos no Brasil como uma oportunidade de entrada em universidades públicas. E essa chance também pode vir a beneficiá-los, a partir dos seus estudos no ensino médio e do seu empenho em participar de exames de seleção para o ensino superior.

3.3 Por que ensinar sociologia para jovens no ensino médio?

Durante a construção deste capítulo, algumas questões começaram a surgir, entre elas: Afinal, vale a pena ensinar sociologia no ensino médio? De que forma prática os estudantes do ensino médio podem vivenciar os conceitos e ideias adquiridos com os estudos das teorias sociológicas? Como o ensino da sociologia pode contribuir para formação de um ser humano mais crítico e reflexivo diante da sua realidade social?

Essas relevantes questões, de alguma forma, estavam ligadas ao nosso objeto de estudo, quando começamos a nos perguntar no início desta pesquisa como o ensino de

sociologia poderia agregar conhecimentos que contribuíssem para ressignificar sentidos do senso comum trazidos pelos estudantes em seu capital de origem ao ingressarem no primeiro ano do ensino médio.

Com base em nossos estudos teóricos, compreendemos que a trajetória escolar do discente é influenciada diretamente pela formação do seu capital cultural. Segundo Bourdieu (2001, 2007, 2008) podemos entender capital cultural como um conceito associado diretamente à transmissão da cultura – gostos, estilos de vida, valores, costumes etc – que tem sua gênese nas condições de vida das diferentes classes sociais – modelando suas características e contribuindo para diferenciá-las.

De acordo com Bourdieu (2007b), existem diferentes formas de capital, dentre eles: social, simbólico, econômico e cultural. Todos estes são constitutivos das classes e frações de classe sociais, colaborando, inclusive, para a mobilidade dos indivíduos. Porém, para ele, essa flexibilidade não ocorria somente por questões de acréscimo do capital econômico. O acúmulo de capital cultural ao longo da vida, começando da infância até o contato com as instituições legitimadoras, como a escola e as universidades, também tinham importante papel para proporcionar essas mudanças.

Em nosso estudo, compreendemos, à luz de Bourdieu (2007b), que o campo para se desenvolver as condições de aquisição do capital cultural institucionalizado é a escola. Porém, para o sociólogo, essa mesma escola, como espaço legitimador de certo tipo de capital cultural, por muitas vezes, considera um tipo de capital cultural mais legítimo e superior aos outros, e, por isso, acaba servindo como mecanismo para valorizar a cultura dominante.

Para Bourdieu (2007b), a escola justifica o sucesso dos resultados escolares dos educandos exclusivamente por suas capacidades individuais (dons naturais e distintos), quando na realidade, os resultados positivos ou negativos estão vinculados a maior ou menor proximidade entre o capital cultural familiar e escolar do estudante. Essa ideia foi confirmada em nossa pesquisa, quando identificamos que os educandos que tinham mais disposição para leitura diária e interesse em temas como desigualdade social, meio ambiente, esportes, serviços públicos, drogas e sexualidade, eram aqueles detentores de um capital cultural familiar mais robusto.

Bourdieu (2007b) acredita na relação direta entre o capital cultural herdado da família e o processo de desenvolvimento e desempenho escolar do estudante. Tendo ciência dessa forte influência na transmissão do capital cultural incorporado pelas crianças e jovens, entendemos que eles chegam ao ensino médio marcados por sua herança familiar e que isso, a depender do capital cultural acumulado, pode proporcionar aos discentes maior ou menor

facilidade e compreensão de certas temáticas discutidas em sala, inclusive, durante as aulas de sociologia.

Vimos essa concepção teórica transformar-se em realidade quando aplicamos nossas provas de sociologia ao longo da pesquisa. Observamos que os educandos que tiveram melhor desempenho nas avaliações eram aqueles em que o grau de instrução e a frequência de leitura da mãe eram mais elevados, sendo a mãe considerada a figura de maior influência sobre o futuro profissional e acadêmico dos discentes.

Além da reflexão com base na perspectiva bourdieusiana, trouxemos para o debate as ideias defendidas por Bernard Lahire (2003, 2004, 2012). Segundo ele, existem diversos fatores que colaboram para o sucesso ou fracasso escolar das crianças e jovens vindos de classes sociais mais desfavorecidas, e a partir do conceito de capital cultural, ele também propõe em seus estudos que a família tem uma forte influência na formação do capital incorporado, mas que essa problemática está além do âmbito da família.

Lahire (2012) acredita que o estudante pode sofrer influências positivas ao conhecer outras pessoas que lhes proporcionem novas possibilidades de aprendizado e exemplo de vida, e que através dessa experiência extrafamiliar o educando pode encontrar apoio para avançar além do seu capital cultural de origem, o que ele chama de efeito pigmaleão. Essa ideia se confirmou também em nosso trabalho, quando nas informações coletadas os discentes das três turmas participantes apontaram a figura do(a) professor(a) como inspiradora para o seu futuro profissional e acadêmico.

Creemos que essa influência positiva, independentemente da área de atuação do(a) professor(a) na escola, inclusive na disciplina de sociologia, pode colaborar para fazer do processo educacional um momento de maior reflexão sobre a sociedade e não apenas de transmissão mecânica de conteúdos, incentivando nossos jovens estudantes a progredirem intelectual e criticamente desde sua formação média.

Partindo dessas indagações e leituras, tomamos também por base para esta discussão o texto escrito por Florestan Fernandes, intitulado “O ensino de sociologia na escola secundária brasileira”, por ocasião do I Congresso Brasileiro de Sociologia, em 1954. No contexto da década de 1950, Fernandes tratou a relevância do ensino da sociologia na escola secundária do Brasil como um dos caminhos para a formação do indivíduo cidadão, capaz de compreender e atuar criticamente diante dos problemas da moderna sociedade urbano-industrial. Para Fernandes (1954, p.89), “a questão de se saber se a sociologia deve ou não ser ensinada no curso secundário se coloca entre os temas de maior responsabilidade, com que precisam se defrontar os sociólogos no Brasil”.

O autor acreditava que as mudanças que aconteciam na sociedade brasileira na década de 50 precisavam fazer parte direta dos debates presentes no estudo da sociologia na escola média. Os estudantes deveriam tomar consciência do seu papel enquanto ser social, enfatizando a necessidade do exercício da reflexão crítica pelo homem comum. Nosso estudo também parte dessa premissa e enfatiza a importância do ensino da sociologia na escola média para se alcançar essa tomada de consciência também nos dias atuais, em que as demandas sociais estão cada vez mais presentes na realidade de vida dos estudantes.

Sobre este ponto, verificamos em nossa pesquisa que a prática do exercício reflexivo por parte dos discentes veio à tona quando responderam à pergunta subjetiva número 10, presente nas duas avaliações aplicadas de acordo com nossa metodologia, que tratava de questões sobre racismo e política de cotas para jovens economicamente desfavorecidos ingressarem em universidades públicas brasileiras. Quando analisamos as narrativas dos estudantes percebemos que em algumas respostas houve amadurecimento crítico e intelectual, mesmo que de forma modesta, entre os dois momentos do estudo, e isso nos fez reforçar a ideia de que o ensino da sociologia ao longo do primeiro ano do ensino médio contribuiu para esse progresso.

Para Florestan,

O ensino das ciências sociais no curso secundário seria uma condição natural para a formação de atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre os meios e os fins, em qualquer setor da vida social (FERNANDES, 1954, p. 90).

Um pouco antes da realização deste congresso, no ano de 1949, foi realizado o Symposium sobre o Ensino da Sociologia e Etnologia, com a participação de nomes como os de Antônio Cândido, Costa Pinto, Donald Pierson e Octavio da Costa Eduardo, dentre outros. Neste Symposium, estes estudiosos, juntamente com Fernandes, debatiam sobre a necessidade do ensino da sociologia na escola média partindo de importantes argumentos que defendiam arduamente a ideia de um ensino secundário formativo por excelência, em oposição a seu “caráter aquisitivo, enciclopédico e propedêutico” (Fernandes, 1954, p.99).

Segundo estes estudiosos, o pensamento predominante da época era de que o ensino secundário, hoje ensino médio, deveria apenas servir de ponte para preparar os discentes para ingressarem no ensino superior. Por isso, os estudos nesta fase educacional deveriam ter um caráter meramente depositário de informações, sem a necessidade de formar o cidadão consciente de si mesmo, ativo criticamente e capaz de intervir no seu meio social.

Em seu texto, Fernandes (1954, p.94) enfatizou algo presente em um dos artigos apresentados no Symposium, que demonstrava “que a posição da sociologia no sistema educacional brasileiro oscilava de maneira irregular, ao sabor de inspirações ideológicas do momento”. Sobre este pensamento, queremos destacar que atualmente essas inspirações ainda tentam reduzir a importância do ensino da sociologia na escola.

Em nossa pesquisa, discutimos brevemente sobre o estudo apresentado pelo Ipea em 2018, que teve por objetivo principal analisar os efeitos da obrigatoriedade das disciplinas de sociologia e filosofia no ensino médio a partir de 2008. Segundo o estudo do Ipea, a inserção das novas disciplinas no currículo do ensino médio brasileiro havia afetado negativamente o desempenho dos discentes nas provas de matemática e redação do ENEM a partir de 2009.

Esse estudo foi questionado pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e por diversos estudiosos, que na época de sua divulgação alegaram, inclusive, que o trabalho do Ipea estava a atender interesses políticos e econômicos dominantes que não desejavam a continuidade das disciplinas e de seus conhecimentos sendo propagados para os estudantes do ensino médio. A SBS elaborou um documento apresentando argumentos que asseguravam que a redução das notas nos componentes curriculares de matemática e redação nas provas do ENEM, não podia ser justificada somente com base em um fator. Segundo a instituição, diversas outras razões, como a precariedade do sistema público, a falta de investimento, os problemas de infraestrutura nas escolas, a mudança da metodologia da prova do ENEM a partir de 2009, etc., também podiam contribuir para essa baixa das notas e deveriam ser consideradas em um novo estudo com mais qualidade científica, inclusive com uma abordagem também qualitativa, e não somente quantitativa.

Essa ideia abordada por Florestan em seu texto ainda hoje é discutida em artigos e dissertações que tratam do tema. Segundo Diogo Costa (2013),

As posições defendidas por Fernandes, mesmo que estivessem situadas dentro de uma visão de reforma social nos marcos do processo de modernização e desenvolvimento da sociedade brasileira, afrontavam os interesses dos donos do poder, empenhados na manutenção de um padrão estático de educação, isto é, voltado para a conservação da ordem social. [...] O ensino da sociologia seria uma ferramenta poderosa nas mãos das pessoas e dos grupos sociais, no sentido de não serem ludibriados em seus interesses individuais e coletivos. É, portanto, na aspiração política de uma participação democrática ampliada e autoconsciente das condições de existência social que reside a importância do ensino da sociologia (COSTA, 2013, p.55).

Diante dessa perspectiva, Florestan e outros autores de sua época entendiam que o ensino da sociologia era a base necessária para a formação de um estudante munido de

instrumentos de análise objetiva da sua realidade social, e que o alvo do ensino da sociologia na escola secundária seria

[...] estabelecer um conjunto de noções básicas e operativas, capazes de dar ao aluno uma visão não estática nem dramática da vida social, mas que lhe ensine técnicas e lhe suscite atitudes mentais capazes de levá-los a uma posição objetiva diante dos fenômenos sociais, estimulando-lhe o espírito crítico e a vigilância intelectual que são social e psicologicamente úteis e desejáveis e recomendáveis numa era que não é mais de mudança apenas, mas de crise, crise profunda e estrutural (FERNANDES, 1954, p.92, apud PINTO, 1949, p.307).

Para os estudiosos da década de 1950, a ciência do social ainda contribuía para facilitar a compreensão e a tolerância entre as relações humanas, polir as diferenças, minimizar os conflitos entre os indivíduos e abrir-lhes os olhos para as suas possíveis causas. Para alcançar essas condições, pensamos que o ensino da sociologia, hoje, deve assumir o lugar da problematização, em que o estranhamento e a desnaturalização dos fatos sociais possam ampliar as formas de compreensão e apropriação da realidade. Conforme Costa (2013),

Não se trata apenas de utilizar a sociologia como um dos meios de desenvolvimento social ou de formar o cidadão, como apontam as ideias de Fernandes, mas de introduzir debates no ensino médio relativos à discriminação racial, aos movimentos sociais e a inúmeras outras questões candentes da contemporaneidade (COSTA, 2013, p. 42).

De acordo com estas visões, compreendemos que o ensino da sociologia na escola média precisa estar intimamente ligado às temáticas da realidade da vida cotidiana dos estudantes, levando-os a concepção de que os nossos conceitos, *habitus* e perspectivas de vida muitas vezes são direcionados a partir da influência do meio social onde nascemos, crescemos e vivemos, ou seja, do nosso capital cultural de origem. Para Silva (2016), o estudo da sociologia na escola pode oferecer aos estudantes a oportunidade de perceberem reflexivamente e analiticamente como a influência do capital cultural familiar e escolar constrói diariamente as situações que vivemos em sociedade.

Segundo Silva (2016),

A Sociologia oferece ferramentas importantes para entender que a maior parte daquilo que fazemos e dos problemas com os quais lidamos não são determinados pela natureza, mas são hábitos, costumes e crenças história e socialmente construídos. Assim, fazemos parte da natureza, somos influenciados por ela, mas ao mesmo tempo nos apropriamos dela e a transformamos; nossa vida cotidiana não é orientada apenas por necessidades biológicas (ingestão de proteínas, por exemplo), mas por necessidades socialmente construídas (comer um prato com arroz, feijão, bife e batata frita), pois definimos diferentes modos de satisfazê-las (ou abrir mão de

satisfazê-las, como quando alguém entra em greve de fome por uma causa na qual acredita) (SILVA, 2016, n.p).

Entendemos inclusive que para incentivar os estudantes a olharem para sociologia a partir desta ótica, a figura do professor e sua postura como responsável pela transposição didática dos conteúdos de sociologia no ensino médio fazem diferença para que os discentes consigam assimilar os conteúdos e interpretá-los ao ponto de se tornarem significativos para o desenvolvimento de seu capital cultural escolar.

Sobre esse aspecto, Florestan trata da necessidade de se pensar o como ensinar a sociologia para a escola secundária. Para ele, os estudantes dos cursos universitários das Ciências Sociais não eram situados quanto aos dilemas que enfrentariam no futuro, como professores de escolas primárias, em diferentes tipos de comunidades, nas quais desempenhariam papéis sociais fora do campo pedagógico, mas de alcance educativo. Estes docentes egressos do ambiente universitário, muitas vezes, não haviam sido preparados para ensinar a sociologia na escola secundária de forma a envolver os educandos nos debates e reflexões das teorias a partir de seus contextos e realidades de vida, e isso podia gerar nos discentes o desinteresse sobre os estudos sociológicos. Segundo ele,

O ensino secundário é formativo por excelência; êle não deve visar a acumulação enciclopédica de conhecimentos, mas a formação do espírito dos que os recebem. Torna-se, assim, mais importante a maneira pela qual os conhecimentos são transmitidos, que o conteúdo da transmissão (FERNANDES, 1954, p.95).

Entretanto, dentro dessa realidade, podemos levantar para a discussão um ponto interessante: muitos dos atuais docentes que lecionam sociologia no ensino médio em várias escolas não têm formação específica na área das Ciências Sociais e, talvez por isso, alguns professores não se sintam tão capacitados para o ensino de teorias sociológicas e essa realidade precisa sempre ser considerada quando discutimos a maneira de ensinar a sociologia no ensino médio. Em nosso estudo, nos deparamos exatamente com esta realidade, os dois professores que ministravam as aulas de sociologia no ano letivo de 2019 para as três turmas do primeiro ano na escola estudada eram formados em outros cursos: a professora que iniciou o ano letivo tinha formação em Pedagogia e o seu substituto, que chegou após sua aposentadoria, era licenciado em História.

Partindo desse pressuposto, faz-se necessário aos docentes, independente de sua formação inicial, nos dias de hoje, refletirem constantemente sobre suas práticas de ensino, buscando aprimorá-las sempre, através da busca por formações que enriqueçam sua didática,

colaborando para tornar os conceitos e as teorias sociológicas mais próximas e receptivas aos estudantes.

Sabemos que o estudo da sociologia no ensino médio não tem por objetivo formar sociólogos, mas acreditamos que as discussões propostas através das aulas contribuem para formação de cidadãos com capacidade de compreender a realidade social, e de até intervir nessa realidade em alguns casos futuros. Ao pensarmos, por exemplo, no papel da sociologia como disciplina de formação intelectual e crítica no ensino médio, podemos também refletir sobre o que é a sociologia. Queremos destacar a definição apresentada por Bauman (2010):

Sociologia é uma conversa em andamento, com troca de experiências humanas. Espera-se que daí resulte um aprendizado e um esclarecimento mútuos. Acredito, pelo menos, que essa seja a forma como a sociologia deve ser utilizada para atender aos homens (BAUMAN, 2010, p. 30).

Diante do pensamento de Bauman, entendemos que a sociologia exerce um importante papel como instrumento de compreensão das relações sociais, pois estuda as experiências e ações sociais que acontecem entre os indivíduos. A partir dessa troca de experiências, os docentes e os estudantes podem chegar a compreensão de que diariamente estamos atuando como seres humanos que possuem papéis sociais muitas vezes já pré-estabelecidos antes da nossa existência e que, por isso, estamos produzindo ações sociais que têm impacto direto sobre todo o conjunto da sociedade.

O estudo da sociologia no ensino médio pode contribuir para que o educando entenda essa ação de forma pensante, crítica e racionalizada, não mais aceitando completamente as propostas do senso comum como verdades absolutas. Segundo Bodart (2016), a ideia não é romper completamente com o senso comum, pois isso seria impossível, porque como já afirmamos, nossas concepções, costumes e visões de mundo tem por base inicial o acúmulo de um capital cultural de origem que nos acompanha por toda a vida.

Porém, ao nos tornarmos pessoas mais esclarecidas e reflexivas, podemos compreender melhor as causas e os efeitos da ação social de indivíduos ou grupos sociais sobre o conjunto da sociedade, partindo para um diálogo que pode gerar no estudante uma maior consciência do seu papel como ser social no ambiente familiar, escolar, entre amigos, na comunidade e, no futuro, em meios acadêmicos e profissionais. Assim, podemos pensar que a sociologia também pode servir como instrumento de melhoria das relações sociais.

Segundo Bodart (2016),

Juntamente com a preocupação de promover o desenvolvimento das competências de estranhamento, de desnaturalização e uma percepção relacional, é necessário oferecer aos alunos elementos teóricos e conceituais mínimos para que possam problematizar os fenômenos sociais para além do senso comum, compreendendo-os e sendo capazes de modificá-los, se assim acreditarem ser o melhor a fazer. Não se trata de romper com o senso comum, mas superá-lo; tomá-lo como ponto de partida. Uma Sociologia que ofereça aos alunos ferramentas conceituais e teóricas [no plural] mínimas para olhar seu cotidiano de forma relacional, com estranheza e de forma desnaturalizada é o que precisamos. Se avançarmos e conseguirmos introduzir os alunos à prática da pesquisa científica será, certamente, um grande ganho qualitativo; não com o compromisso de produzir Ciência, mas para que possam compreender com maior clareza a diferença entre o conhecimento das Ciências Sociais e o senso comum. É essa a Sociologia que queremos para o ensino médio e entendemos como fundamental para a formação dos nossos jovens (BODART, 2016, n.p).

Além disso, podemos olhar para o estudo da sociologia no ensino médio como a possibilidade de formar indivíduos autônomos, porque a educação pode libertar-nos de concepções simplistas sobre a sociedade e de aceitarmos passivamente as tutelas que nos são impostas. O maior entendimento e esclarecimento dos estudantes poderá levá-los a questionar suas realidades de vida, não se deixando mais dominar completamente, abrindo caminhos para refletirem sobre suas realidades sociais, entendendo que a vida não é exata, e que nossas relações sociais são humanas e subjetivas e, por isso, muitas vezes complexas e desafiadoras.

Em nosso trabalho, ao olharmos a relevância do ensino de sociologia através de alguns documentos educacionais brasileiros, verificamos que, segundo as DCNEM (1998), um dos objetivos do ensino da sociologia dentro da área das ciências humanas no ensino médio - atendendo, inclusive, as orientações da LDB (9394/96) - é aprimorar o educando como pessoa humana, incluindo sua formação ética, seu desenvolvimento intelectual autônomo e pensamento crítico. E, para as OCNS (2006), o ensino da sociologia favoreceria a formação do estudante como um ser que constrói, desconstrói e reconstrói modos de pensar e agir, passando a desnaturalizar certos fenômenos sociais a partir do estranhamento, provocado pelo estudo das diversas teorias sociológicas na escola média. Esses documentos, portanto, declaram a relevância da sociologia como disciplina escolar que coopera efetivamente para o alcance desses objetivos.

Por fim, queremos pontuar a perspectiva de que o ensino da sociologia pode contribuir para forjar nos discentes do ensino médio novas habilidades, como empatia, alteridade e consciência social e ambiental. Esses estudantes poderão olhar para os dilemas sociais ligados, por exemplo, às questões de gênero, raça, diferenças entre classes sociais,

meio ambiente, movimentos sociais e políticos etc. de forma mais humana, madura e consciente.

Martins (s/d), ao tratar do documento elaborado pela BNCC sobre o ensino de sociologia no nível médio, afirma que

O documento acentua que o ensino de sociologia no nível médio, por intermédio de sua grade curricular, deve contribuir para a compreensão que a sociedade é uma construção humana, produzida através de relações de conflitos, disputas e processos de solidariedade e em função desta característica da intervenção da agência humana é também passível de ser transformada por homens e mulheres. Assinala também que a presença da sociologia no ensino médio pode possibilitar ao estudante o entendimento que a sociedade possui uma rede de instituições econômicas, políticas, religiosas, culturais, etc, cuja dinâmica leva a imprimir uma configuração concreta e objetiva da realidade social. Ao mesmo tempo, o ensino da sociologia pode clarificar como esta dimensão objetiva da realidade social - construída e reproduzida pelos homens e mulheres na sua vida cotidiana – se por um lado impõem limites estruturais à liberdade de ação humana, por outro lado oferece oportunidades para a intervenção de homens e mulheres na dinâmica da vida em sociedade (MARTINS, s/d).

O próprio documento da BNCC do Ensino Médio, homologado em 2017, destaca a importância de aprender a viver em sociedade entendendo que a ação dos indivíduos coopera essencialmente para formação da identidade coletiva. Segundo o texto, na parte específica sobre a área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas,

Aprender a viver em sociedade significa, então, submeter-se a processos de socialização, ou seja, processos de incorporação e internalização de valores, papéis e identidades. Portanto, a sociedade como teia de relações é fundamental para apreender o modo como as ações dos indivíduos configuram o mundo em que vivem, ao mesmo tempo em que constroem uma identidade coletiva que lhes permite se pensar como Nós diante do Outro (ou Outros de referência) (BNCC, 2017, p.554).

Além disso, para a BNCC (2017),

Reconhecer, analisar e avaliar a ação de diferentes agentes e grupos e seus vínculos com a natureza e as culturas são uma forma de estimular a autonomia dos estudantes e o compromisso ético de suas ações. Ao identificar que transformam e são transformados por suas ações, os jovens adquirem maior competência para atuar em um mundo marcado por polaridades e pluralidades por entre as quais eles se deslocam (BNCC, 2017, p. 555).

Diante destas últimas colocações, consideramos que a sociologia é uma ciência viva, ativa, dinâmica e em constante evolução, e que ensiná-la como disciplina na escola média brasileira é primordial para que os estudantes possam adquirir um capital cultural escolar que se aprimore com o conhecimento das teorias sociológicas estudadas e discutidas em sala de

aula. Neste sentido, é uma aposta de que o docente pode agregar capital ao discente, na perspectiva do efeito pigmaleão pensado por Lahire (2012), ou seja, preenchendo a lacuna deixada por muitas famílias de jovens cujo capital cultural de origem não é aquele legitimado no espaço escolar.

Desta forma, o ensino da sociologia pode colaborar para formação do indivíduo cidadão, pensado por Florestan Fernandes desde a década de 1950. Os estudantes podem, devem e precisam ser preparados para adentrarem o ensino superior com mais senso científico e crítico, deixando de lado o padrão de ensino apenas enciclopédico e introdutório da escola média brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender a relação entre o ensino de sociologia e o capital cultural familiar e escolar. O nosso objetivo principal era verificar de que forma o ensino de sociologia poderia agregar conhecimento para a ressignificação de sentidos do senso comum que o discente trazia a partir de sua socialização anterior, ou seja, do capital cultural familiar e do capital escolar acumulado até o término do ensino fundamental.

A ideia era de captar o que do senso comum os estudantes levavam como conteúdo para a sala de aula e medir o que foi ressignificado por eles através do acesso aos conceitos sociológicos durante um ano de contato com a disciplina no ensino médio, tendo possibilidades de atribuírem um novo sentido a determinadas discussões sociológicas ao término do primeiro ano de aulas de sociologia.

Nossa pesquisa foi inspirada em um estudo realizado pela Fundaj nos anos de 2013, 2017 e 2018, intitulado *Acompanhamento Longitudinal do Desempenho Escolar de alunos da rede pública de Ensino Fundamental do Recife*, para uma amostra representativa de estudantes dos 6º e 7º anos de escolas públicas da cidade do Recife/PE. Nesta pesquisa, foram coletadas informações sobre os hábitos das famílias que refletiam a importância conferida à educação e como esses valores eram repassados de pais para filhos.

Porém, nosso trabalho se diferenciou significativamente com relação ao público alvo. Nosso grupo de pesquisa foi formado por estudantes com idades entre 15 e 18 anos, admitidos no primeiro ano do ensino médio em uma escola pública estadual no município de Olinda. Nosso foco estava na análise do desempenho desses educandos ao longo do ano letivo de 2019, especificamente, na disciplina de sociologia.

Para atendermos os nossos objetivos de pesquisa, buscamos mensurar o conhecimento do estudante em dois momentos distintos: antes de começar a estudar sociologia (através de uma primeira prova realizada no início do primeiro ano do ensino médio, ou seja, antes de ter contato escolar com a disciplina) e ao final do primeiro ano letivo (com uma segunda prova, ou seja, após um ano letivo de estudo de sociologia). Além das avaliações, também utilizamos como instrumento de pesquisa a execução de dois questionários socioeconômicos aplicados juntamente com as provas elaboradas.

Ao longo da construção deste trabalho tivemos alguns percalços que fugiram ao nosso controle como pesquisadores, dentre eles: o fato de que a aplicação da primeira prova que havia sido programada para realizar-se no início das aulas do ano letivo de 2019, leia-se o mês de fevereiro, só ocorreu no fim de março. Essa situação se deu em decorrência do período

carnavalesco, que naquele ano aconteceu entre os dias 2 e 6 de março. Muitos estudantes costumam só frequentar a escola após esta festa por conta de uma cultura existente entre os discentes de que as aulas só começam de “verdade” após o Carnaval.

Além disso, outra questão importante que merece ser pontuada em nossas considerações se refere à substituição da professora da disciplina de sociologia nas três turmas participantes no ano de 2019 por conta de sua aposentadoria, o que gerou para os estudantes uma ausência de aulas de sociologia por mais de um mês, entre o início do mês de setembro quando a professora se aposentou e o fim de outubro quando chegou o novo professor.

Ressaltamos, inclusive, que os dois professores que ministraram a disciplina durante o ano não tinham formação específica em Ciências Sociais, realidade bastante comum para muitos docentes que ensinam sociologia no ensino médio como complemento de carga horária. Isso não significa dizer que eles eram incapazes de ensinar a disciplina, mas que, por vezes, agregam a responsabilidade pela carência de profissionais formados especificamente na área das Ciências Sociais que tenham seu espaço de atuação na escola garantido pelos gestores educacionais, através da contratação temporária ou da efetivação em concursos públicos.

Segundo Vargas (2011),

[...] Outra característica marcante do ensino da sociologia, em parte enraizada no fator anterior, foi e continua sendo a ausência de um quadro docente com formação específica na área de ciências sociais. No passado recente, isto se deveu a existência de uma oferta limitada de professores e de cursos de formação superior, o que não é mais o caso atualmente. Mais recentemente, isso pode ser atribuído, principalmente, à gestão administrativa da educação, principalmente no sistema público. Neste último caso, políticas que priorizam a economia de gastos na contratação de novos professores estimulam, ao mesmo tempo, o aproveitamento de docentes com formação em outras áreas do conhecimento no ensino da sociologia. Se esta prática revela, por um lado, a precariedade da educação pública no Brasil, por outro, ela supõe, ainda, uma desvalorização das ciências sociais como área legítima de conhecimento. Assim, presume-se que qualquer professor estaria habilitado para ministrar a disciplina de sociologia e manusear seus conteúdos e métodos de ensino (VARGAS, 2011, p.5).

Todavia, apesar dessas dificuldades, destacamos o apoio dado pela gestão, pelos coordenadores e professores do turno da manhã da instituição escolar para realizarmos as duas etapas da pesquisa de campo. Esse suporte foi significativo para que os estudantes pudessem participar da pesquisa respondendo às provas e aos questionários.

Diante da pesquisa empírica realizada em nossa dissertação, em termos de resultados obtidos queremos destacar que:

- Os discentes que tinham acesso a instrumentos de leitura, como revistas, livros e jornais tiveram um melhor desempenho na prova de sociologia a que se submeteram, conforme as variáveis apresentadas na Tabela 4 presentes em nosso segundo capítulo;
- Verificamos que os educandos frequentadores de espaços de lazer, como parques, bibliotecas e/ou livrarias, alcançaram maiores notas nas avaliações e que o bom aproveitamento em sociologia também se associou positivamente com a frequência em cursos extracurriculares, principalmente de idiomas;
- Identificamos que os discentes que diziam se interessar por assuntos específicos discutidos na disciplina escolar de sociologia, tais como desigualdade social e sexualidade, tendiam a ter um melhor desempenho nas provas aplicadas;
- Enfatizamos o fato de que os educandos que não responderam ter interesse em relação aos diversos assuntos tratados na disciplina de sociologia (desigualdade social, sexualidade, política, economia, meio ambiente, serviços públicos e artes) sistematicamente apresentaram piores notas nas provas a que se submeteram;
- Observamos que os estudantes com melhor performance nas provas de sociologia apresentaram renda mensal familiar (de 1 a 2 salários mínimos); tinham maior hábito de leitura, quase que diário e, além disso, tinham em suas residências mais do que vinte livros de temáticas variadas, além dos livros escolares. Isso mostra a influência da renda na aquisição do capital escolar, associada ao consumo e às práticas culturais;
- Outro relevante achado do nosso estudo tem relação direta com a influência positiva das figuras da mãe e do(a) professor(a) como referências principais para o futuro acadêmico e profissional dos estudantes que alcançaram as melhores notas nas provas de sociologia. O nível de instrução e o hábito de leitura mais frequente das mães tem correlação positiva com o interesse dos educandos por temas de notoriedade, como: desigualdade social, meio ambiente, esportes, serviços públicos, drogas e sexualidade. Todos esses temas estão intimamente ligados ao estudo da sociologia no ensino médio, o que confirma a relevância da disciplina como espaço para a construção e o aprofundamento do conhecimento destes estudantes. Entretanto, queremos

assinalar que essa influência do(a) docente não diz respeito, somente, ao professor de sociologia, pode se tratar de professores de outras áreas do conhecimento;

- Nas respostas dadas pelos educandos na questão subjetiva número 10, presente nas duas avaliações aplicadas, percebemos uma evolução nos termos utilizados nas narrativas dos discentes que desenvolveram suas percepções sobre o tema abordado na questão, que tratava sobre o racismo e a política de cotas como estratégia de luta por mais espaço no ambiente universitário para os jovens considerados socialmente desfavorecidos. Identificamos que o uso de termos e expressões como *discriminação, preconceito, racismo, negro, afrodescendente, superioridade, direitos, oportunidade, etnia, desigualdade racial, crime, violência, abuso, traços culturais, grupos sociais, indiferença, pejorativo, escravidão, cor de pele, racistas, injustiça, desrespeito etc.*, estavam presentes na maioria das respostas, mostrando claramente influência dos termos apreendidos através dos textos e discussões promovidos sobre o tema nas aulas de sociologia.

No tocante aos resultados apresentados, podemos dizer que nosso objetivo geral foi contemplado porque esses achados confirmam o que diz a teoria e mostram a correlação positiva entre o capital cultural de origem e o desempenho escolar em geral. Especificamente, também comprovam que o entendimento dos estudantes sobre determinadas temáticas percebidas antes, apenas, através do senso comum, com o apoio do estudo das teorias e conceitos abordados na disciplina de sociologia, podem colaborar efetivamente para o amadurecimento e ressignificação da percepção dos fatos sociais, antes considerados naturais, agora com um viés mais reflexivo e crítico.

Ao longo do percurso, compreendemos, inclusive, à luz da teoria estudada, que alguns tipos de capital cultural de origem são mais aceitos e considerados legítimos no ambiente escolar, o que favorece alguns grupos de jovens cujo capital familiar coincide com o que é legitimado na escola, como o hábito de leitura. Por isso, as instâncias legitimadoras, como a escola, por muitas vezes, diante dessa seleção de conhecimentos mais qualificados ou menos qualificados, pode provocar nos estudantes vistos com um capital cultural diferente do legitimado o sentimento de rejeição e incapacidade intelectual, podendo gerar neles o desinteresse pelo conhecimento escolar.

Contudo, acreditamos que o estudo da sociologia no ensino médio pode colaborar para que o educando se perceba como protagonista de sua história individual e também social, fazendo-o enxergar novas oportunidades através do acúmulo de um capital cultural escolar que poderá de alguma maneira suprir a defasagem da sua herança familiar. Não queremos, desta forma, colocar toda a responsabilidade sobre a sociologia como disciplina “salvadora” para estes estudantes, mas entendemos que a sociologia pode influenciar positivamente na valorização do estudante como cidadão e conhecedor mais amplo das situações sociais, construídas historicamente, e que até hoje influenciam diretamente a sua vida e a sociedade.

Acerca desta ideia, Moraes e Guimarães (2010, p.47) apontam que se faz necessário “[...] desfazer esse entendimento imediato, uma vez que o papel central que o pensamento sociológico realiza é a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais”. Então, compreende-se que é necessária a quebra dos argumentos naturalizadores para que não se perca a historicidade dos fenômenos sociais. Ainda segundo Moraes e Guimarães (2010, p.47), ao procurar “fazer uma ponte entre estranhamento e a desnaturalização, pode-se afirmar que a vida em sociedade é dinâmica, em constante transformação; constitui-se de uma multiplicidade de relações sociais que revelam as mediações e as contradições da realidade objetiva de um dado período histórico”. Dessa forma, a dinâmica da vida social oferece as ferramentas fundamentais para a sistematização do conhecimento.

Nosso trabalho apresenta dados que foram coletados durante o período de um ano, por meio da aplicação dos instrumentos de pesquisa, porém, consideramos ser um tempo relativamente pequeno diante do nosso objeto de estudo. Além disso, contamos com um número reduzido de participantes o que qualifica nossa investigação como um estudo de caso sem validade externa. Entretanto, apesar de não ter sido uma pesquisa em larga escala, o estudo aqui realizado gerou uma série de *insights* que poderão ser confirmados em pesquisas mais amplas que tragam alguma representatividade populacional.

Assim, sugerimos a realização de novos estudos, talvez em nível de doutoramento, que abordem a mesma temática, mas que se inicie a partir do 9º ano do ensino fundamental e prossiga observando e acompanhando os mesmos estudantes até o 3º ano do ensino médio. Acreditamos que, desta maneira, teremos a oportunidade de verificar em que medida a sociologia contribuiu para o aprendizado de conhecimentos relativos às ciências humanas, e assim poderemos contornar o problema relatado acima sobre o período de aplicação da primeira prova, porque a análise inicial seria feita ao término do 9º ano fundamental, antes mesmo do estudante ingressar no ensino médio.

Ademais, pontuamos a originalidade do nosso estudo, pois durante o levantamento da literatura produzida sobre a temática ou próxima a ela, percebemos quão singular era a nossa proposta e isso nos assegura a relevância do tema. Deste modo, esperamos que nossas contribuições neste trabalho sirvam de base para reflexões e estudos futuros que se dediquem a entender mais intimamente a relação entre o capital cultural de origem (familiar e escolar) dos estudantes e o ensino de sociologia na escola média brasileira.

REFERÊNCIAS

ABECS. **Nota da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais em relação à BNCC.** Disponível em: <<https://abecs.com.br/NOTA-BNCC/>>. Acesso em: 19 set. 2020.

ABECS. **Entidades lançam nota pública solicitando revogação da Reforma do Ensino Médio e pela retirada da proposta da BNCC.** Disponível em: <<https://abecs.com.br/entidades-lancam-nota-publica-solicitando-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 19 set. 2020.

ANDRADE, Dalton Francisco de. et al. **Teoria da Resposta ao Item: Conceitos e Aplicações.** ABE — Associação Brasileira de Estatística, 4º SINAPE, 2000. 154 p. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/228593873_Teoria_da_Resposta_ao_Item_conceitos_e_aplicacoes>. Acesso em: 06 abr. 2019.

ARANA, Alba Regina de Azevedo; KLEBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira. **A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno.** PUCPR, 12º EDUCERE, 2015, p. 26670 – 26686.

ARAÚJO, Eutália Aparecida Candido de. et al. **Teoria da Resposta ao Item.** Rev. Esc. Enferm. USP, São Paulo. V.43, p.1000-1008, ago/2009. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/reeusp/article/view/40417>>. Acesso em: 06 abr. 2019.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura.** 3º ed. São Paulo: Ática, 1987.

BARBOSA, Virgínia. **Matadouro de Peixinhos.** Pesquisa Escolar Online. Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 30 set. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo Parasitário.** Trad de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2010.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade.** Trad de Floriano de Souza Fernandes. 24ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

BODART, Cristiano das Neves. **Que Sociologia queremos no ensino médio?** Blog Café com Sociologia. 2016. Disponível em: <<https://cafecomsociologia.com/que-sociologia-queremos-no-ensino-medio/>>. Acesso em: 08 nov.2020.

BORTOLOTTI, Silvana Ligia Vincenzi. et al. **Teoria da resposta ao Item – medida de satisfação por meio do modelo logístico de dois parâmetros.** Unicamp, 19º SINAPE, 2010. 6 p. Disponível em: <http://www2.ime.unicamp.br/sinape/sites/default/files/Artigo_SINAPE_MEDIDA%20DE%20SATISFA%20C3%87AO_TRI.pdf>. Acesso em: 23 fev.2020.

BOURDIEU, Pierre. Sobre o poder simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p.07-16.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento.** 1º ed. São Paulo, Edusp; Porto Alegre, Zouk, 2007a.

_____. **Escritos de Educação.** In: Nogueira, Maria Alice; Catani, Afrânio (orgs). 9º ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b.

_____. **A economia das trocas simbólicas.** Introdução, organização e seleção Sergio Miceli. et al., 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007c.

_____. As contradições da herança. In: **A miséria do mundo.** BOURDIEU, P. (coord.) et al. 7º ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.587-593.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 31 ago.2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais: Ensino Médio** – Brasília, DF: MEC/CNE, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>. Acesso em: 31 ago.2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Parte I: Bases Legais.** Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2000a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 31 ago.2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Parte IV: Ciências Humanas e suas Tecnologias.** Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 31 ago.2018.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio. Ciências humanas e suas tecnologias.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.133 p. (Volume 3). Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/72530642/OCN-sociologia>> Acesso em: 01 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Manual do Inscrito e Questionário Socioeconômico ENEM 2008.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/manual_questionario.pdf> Acesso em: 21 maio.2020.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Reforma do Ensino Médio.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/431644888/lei-13415-17>>. Acesso em: 19 set. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Relatórios Analíticos: sociologia.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Carlos_Benedito_Martins.pdf. Acesso em: 8 nov. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: ensino médio**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 nov.2020.

CARTA CAPITAL. **Qual o interesse de retirar Sociologia e Filosofia do currículo?**, 2018. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/qual-o-interesse-em-retirar-sociologia-e-filosofia-do-curriculo>>. Acesso em: 23 ago.2018.

CHAER, Galdino et al. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CHAGAS, Anivaldo T.R. **O Questionário na Pesquisa Científica**. Administração On-Line, 2000. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art11/anival.htm>. Acesso em: 02 set.2018.

CHIARA, Ana Rita S.A.;ROMÃO, Eliana Sampaio. **A leitura, o jornal e o outro: implicações pedagógicas para além da escola**. Seminário Nacional O professor e a leitura do jornal, 4º ed, UNICAMP, Campinas, 2008. Anais do 4º Seminário Nacional O Professor e a Leitura do Jornal, Campinas: Unicamp/FE, ALB, 2008. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/anais-jornal/jornal4/comunicacoesPDF/56_jornaleoutroCHIARA.pdf. Acesso em: 11 out. 2020.

CIGALES, Marcelo P. **O ensino da Sociologia no Brasil: Perspectiva de análise a partir da História das Disciplinas Escolares**. Revista Café com Sociologia, São Paulo, Vol. 3, Nº1. Jan/2014. Disponível em: <<https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/100/pdf>>. Acesso em: 09 maio.2019.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSTA,Diogo. **Florestan Fernandes e o Ensino de Sociologia na Escola Média Brasileira** Revista Inter-Legere, v. 1, n. 9, 23 out. 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução a Metodologia da Pesquisa: um guia para iniciantes**/ Uwe Flick; tradução: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. – Porto Alegre: Penso, 2013.

FLORESTAN, Fernandes. **O ensino da sociologia na escola secundária brasileira**. In:Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia, Comunicação 4, São Paulo: SBS, 1954. Disponível em: <http://sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=164&Itemid=171>. Acesso em: 10 nov.2020.

FLORESTAN, Fernandes. **A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento**. 2º ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

FNDE. **Guia de livros didáticos PNLD 2018 - Ensino Médio: sociologia.** Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/11148-guia-pnld-2018>>. Acesso em: 26 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO - Fundaj. Coordenação de Estudos Econômicos e Populacionais. **Acompanhamento Longitudinal do Desempenho Escolar de Alunos da Rede Pública de Ensino Fundamental do Recife.** Recife, 2013.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia.**/ Anthony Giddens; tradução Sandra Regina Netz- 4. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

Disponível em: <<https://www.anpocs.com/index.php/bib-pt/bib-74/8799-o-estado-da-arte-da-producao-cientifica-sobre-o-ensino-de-sociologia-na-educacao-basica/file>>. Acesso em: 10 maio. 2019.

IBGE. **Brasil em síntese.** Disponível em:

<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/olinda/panorama>>. Acesso em: 30 set. 2020.

IBGE. **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil.** Estudos e Pesquisas • Informação Demográfica e Socioeconômica • Rio de Janeiro. n.38. p.1-12. 2018.

Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf>. Acesso em: 11 out. 2020.

LAHIRE, Bernard. **Crenças coletivas e desigualdades culturais.** Educação & Sociedade. Campinas, vol. 24, n. 84, p. 983-995, set/2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 set. 2018.

_____. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 2004.

_____. **O fator social:** entrevista. [22 de novembro, 2012]. Rio de Janeiro: Revista Educação. Entrevista concedida a Lúcia Müzell.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MELO, P.B. et al. **Greve Geral, Mídia Parcial.** IV Seminário Mídia Política e Eleições. PUC São Paulo, Nov. 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/322698945_Greve_Geral_Midia_Parcial> Acesso em: 08 out. 2020.

MORAES, A.; GUIMARÃES, E. F. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. In: MORAES, Amaury C. (Coord.) **Sociologia: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.p. 45-62. (Coleção Explorando o Ensino, v. 15).

MOURA, Neide de Lima. **O papel da Sociologia na formação do jovem: perspectiva dos estudantes**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/508>> Acesso em: 09 maio.2019.

NIQUITO, T.W.; SACHSIDA, A. **Efeitos da inserção das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio sobre o desempenho escolar**. Ipea, 2018. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2384a.pdf>. Acesso em: 31 ago.2018.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Educação & Sociedade, Minas Gerais, ano XXIII, nº78, Abril/2002.

PATY, Michel. **A ciência e as idas e voltas do senso comum**. Traduzido do original em francês por Maria Aparecida Corrêa-Paty. Scientle Studia, Vol. 1, No.1, p.9-26, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ss/v1n1/a01v1n1.pdf>>. Acesso em: 01 maio. 2019.

PERNAMBUCO. **Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Ensino Médio. Conteúdos de Sociologia**. Pernambuco, 2013. Disponível em:<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/7801/Conteudos_de_Sociologia_E_M.pdf>. Acesso em: 02 set.2018.

RESES. Erlando da Silva. **...E com a palavra: os alunos estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do distrito federal sobre a sociologia no ensino médio**. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2004. Disponível em:<<http://repositorio.unb.br/handle/10482/13066>> Acesso em: 09 maio.2019.

_____. SANTOS, Mário; RODRIGUES, Shirlei. **A Sociologia no Ensino Médio: Cidadania e Representações Sociais de Professores e Estudantes**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

REZENDE, Wagner Silveira; CANDIAN, Juliana Frizzoni. **A família, a escola e o desempenho dos alunos: notas de uma interação cambiante**. s/d. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/WagnerSilveiraRezende_res_int_GT5.pdf> Acesso em: 25 abr.2019.

ROSA, Ana Francisca M.N. **A relação de alunos do ensino médio com os saberes sociológicos: o caso do Colégio de Aplicação da UFRJ**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em:<http://www.labes.fe.ufrj.br/?cat_id=7&sec_id=20> Acesso em: 09 maio.2019.

SBS. **Nota da SBS sobre a pesquisa do Ipea** – Disponível em: <<http://www.sbsociologia.com.br/2017/index.php?formulario=noticias&metodo=0&id=113>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

SILVA, Afrânio et al. **Sociologia em Movimento**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2016.

SILVA, Gilda Olinto do Valle. **Capital Cultural, Classe e Gênero em Bourdieu**. INFORMARE - Cad Prog Pós-Grado CioInf., v.1, n.2, p.24-36, jul./dez. 1995.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli et al. **Entre a sociologia da reprodução e a sociologia do sujeito: percursos teóricos das pesquisas nas escolas de Londrina e região a respeito das percepções dos estudantes**. Enaseb. 2017. Disponível em: <<http://www.aconteceeventos.com.br/anais%20enaseb/listatrabarea.htm>>. Acesso em: 10 mai. 2019.

SILVA, Merabe Santos; MOREIRA, Nubia Regina. **Os sentidos do saber sociológico a partir da narrativa dos/as jovens estudantes**. Enaseb.2017. Disponível em: <<http://www.aconteceeventos.com.br/anais%20enaseb/listatrabarea.htm>>. Acesso em: 10 mai. 2019.

SILVA, Sandra Siqueira da. **A relação entre ciência e senso comum**. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/pontourbe/359>>. Acesso em: 27 abr. 2019.

SOARES, Denilson Junio Marques. **Teoria clássica dos testes e teoria de resposta ao item aplicadas em uma avaliação de matemática básica**. 2018. Dissertação (Mestrado em Estatística Aplicada e Biometria) – Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2018. Disponível em: <<https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/18404>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

SOLDAN, Tabata Larissa. **A construção de um saber que se dá em interação: uma análise de representações sociais da sociologia escolar**. 2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em:<<http://hdl.handle.net/1884/40943>>. Acesso em: 09 maio. 2019.

SOUZA, Jessé. **A Parte de Baixo da Sociedade Brasileira**. Revista Interesse Nacional, v.14, p.33-41, 2011.

TEIXEIRA, Maria et al. **Trajetória e Contribuições de Florestan Fernandes para a Institucionalização do Ensino de Sociologia no Brasil**. Revista Café com Sociologia – Dossiê História do Ensino de Sociologia, v.4, n.3, p. 138 – 155, dez. 2015.

VARGAS. Francisco E. Beckenkamp. **O ensino da sociologia: dilemas de uma disciplina em busca de reconhecimento**. P.1-13, 2011. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2011/10/ARTIGO-O-Ensino-da-Sociologia.pdf>> . Acesso em: 11 nov. 2020.

WORDCLOUDS. **Desenvolvedor de Nuvens de palavras**. Disponível em: <<https://www.wordclouds.com/>>. Acesso em: 22 out. 2020.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL -
PROFSOCIO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo que o (a) estudante _____ participe, como voluntário, da pesquisa a ser realizada pela professora do Ensino Médio, Ingrid Samico, discente do curso de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional da Fundação Joaquim Nabuco – Profsocio/Fundaj. Tenho ciência de que a pesquisa será realizada através de duas avaliações didáticas, uma no início e outra no final do ano letivo, e de um questionário socioeconômico, os quais serão aplicados nas turmas do 1º Ano do Ensino Médio da Escola Monsenhor Arruda Câmara, e que, têm por objetivo final a realização do Trabalho de Conclusão do Mestrado, a Dissertação intitulada: “*Capital Escolar e Ensino de Sociologia: estudo de caso em escola pública estadual de Olinda*”. Os objetos de pesquisa serão aplicados na própria Instituição de Ensino, nos horários de aulas das turmas dos estudantes sinalizados. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos serão divulgados na forma de produto acadêmico, sendo preservado o anonimato dos participantes. Caso deseje, o (a) discente do mestrado em pauta providenciará uma cópia das avaliações e do questionário socioeconômico para meu conhecimento. Além disso, estou ciente de que o (a) estudante aqui referido não receberá nenhum pagamento por sua participação e que, a qualquer momento, poderá deixar de ser participante da pesquisa.

Olinda, _____ de _____ de 201__.

Assinatura do (a) responsável pelo (a) estudante

Assinatura do (a) estudante

APÊNDICE B – Primeira avaliação de sociologia dos estudantes

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL -
PROFSOCIO

Primeira Prova de Sociologia - Turma: 1º ano do Ensino Médio ()A ()B ()C

Nome do Aluno(a): _____

Data de Aplicação: ____/____/____

Pesquisadora Responsável: Profª e Mestranda Ingrid Samico

Orientadora: Profª Drª. Patrícia Bandeira de Melo

Campo de Pesquisa: Escola Estadual Monsenhor Arruda Câmara – Bairro: Peixinhos –
Município: Olinda

QUESTÃO 1

O que é Sociologia?

- a) Ciência que estuda a relação do homem com a natureza.
- b) Ciência que estuda o meio ambiente.
- c) Ciência que estuda os grupos, sua organização e sua influência sobre a vida dos indivíduos.
- d) Ciência que estuda como os homens evoluíram com o tempo.

QUESTÃO 2

Qual é o método da Sociologia para estudar os seres humanos?

- a) O método da Sociologia é o método comparativo.
- b) O método da Sociologia é o método empírico.
- c) A Sociologia utiliza o método de investigação científica.
- d) A Sociologia recorre aos vários métodos científicos.

QUESTÃO 3

A Sociologia surge no século XIX. No entanto, é necessário frisar, de forma muito clara, que a Sociologia é datada historicamente e que o seu surgimento está vinculado à consolidação do processo econômico conhecido por:

- a) capitalismo
- b) socialismo
- c) comunismo
- d) presidencialismo.

QUESTÃO 4

Quais são as três disciplinas de estudo que compõem o campo do conhecimento denominado Ciências Sociais?

- a) Sociologia, Antropologia, e Ciência Política.
- b) Sociologia, Antropologia, História.

- c) Sociologia, Ciência Política e Geografia.
- d) Relações Internacionais, Sociologia, Política.

QUESTÃO 5

As relações sociais são essenciais para a formação de uma sociedade. Como são as relações sociais?

- a) As relações sociais são dinâmicas, porém não se transformam com as mudanças na sociedade.
- b) As relações sociais são fixas e imutáveis, mesmo com uma mudança na sociedade.
- c) As relações sociais são dinâmicas e se transformam com as mudanças na sociedade.
- d) As relações sociais são dinâmicas, instáveis e não se transformam com uma mudança na sociedade.

QUESTÃO 6

A Sociologia tem ao menos três linhas mestras explicativas, fundadas pelos seus autores clássicos. Quem são esses autores?

- a) Émile Durkheim, Max Weber, Platão.
- b) Émile Durkheim, Max Weber, Karl Marx.
- c) Émile Durkheim, Max Weber, Darci ribeiro.
- d) Émile Durkheim, Max Weber, Gilberto Freire.

QUESTÃO 7

(Enem) Um volume imenso de pesquisas tem sido produzido para tentar avaliar os efeitos dos programas de televisão. A maioria desses estudos diz respeito a crianças - o que é bastante compreensível pela quantidade de tempo que elas passam em frente ao aparelho e pelas possíveis implicações desse comportamento para a socialização. Dois dos tópicos mais pesquisados são o impacto da televisão no âmbito do crime e da violência e a natureza das notícias exibidas na televisão. **Fonte: GIDDENS, A. Sociologia. Porto Alegre: Artmed, 2005.**

O texto indica que existe uma significativa produção científica sobre os impactos socioculturais da televisão na vida do ser humano. E as crianças, em particular, são as mais vulneráveis a essas influências, por que:

- a) codificam informações transmitidas nos programas infantis por meio da observação.
- b) adquirem conhecimentos variados que incentivam o processo de interação social.
- c) interiorizam padrões de comportamento e papéis sociais com menor visão crítica.
- d) observam formas de convivência social baseadas na tolerância e no respeito.
- e) apreendem modelos de sociedade pautados na observância das leis.

QUESTÃO 8

(Enem) A Convenção da ONU sobre Direitos das Pessoas com Deficiências, realizada, em 2006, em Nova York, teve como objetivo melhorar a vida da população de 650 milhões de pessoas com deficiência em todo o mundo. Dessa convenção foi elaborado e acordado, entre os países das Nações Unidas, um tratado internacional para garantir mais direitos a esse público. Entidades ligadas aos direitos das pessoas com deficiência acreditam que, para o

Brasil, a ratificação do tratado pode significar avanços na implementação de leis no país. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk>. Acesso em: 18 mai. 2010 (adaptado).

No Brasil, as políticas públicas de inclusão social apontam para o discurso, tanto da parte do governo quanto da iniciativa privada, sobre a efetivação da cidadania. Nesse sentido, a temática da inclusão social de pessoas com deficiência.

- a) vem sendo combatida por diversos grupos sociais, em virtude dos elevados custos para a adaptação e manutenção de prédios e equipamentos públicos.
- b) está assumindo o status de política pública bem como representa um diferencial positivo de marketing (propaganda) institucional.
- c) reflete prática que viabiliza políticas compensatórias voltadas somente para as pessoas desse grupo que estão socialmente organizadas.
- d) associa-se a uma estratégia de mercado que objetiva atrair consumidores com algum tipo de deficiência, embora esteja descolada das metas da globalização.
- e) representa preocupação isolada, visto que o Estado ainda as discrimina e não lhes possibilita meios de integração à sociedade sob a ótica econômica.

QUESTÃO 9

TEXTO I (Enem)

Frantz Fanon publicou pela primeira vez, em 1952, seu estudo sobre colonialismo e racismo, *Pele negra, máscaras brancas*. Ao dizer que “para o negro, há somente um destino” e que esse destino é branco, Fanon revelou que as aspirações de muitos povos colonizados foram formadas pelo pensamento colonial predominante.

BUCKINGHAM, W. et al. *O livro da filosofia*. São Paulo: Globo, 2011 (adaptado).

TEXTO II

Mesmo que não queiramos cobrar desses estabelecimentos (salões de beleza) uma eficácia política nos moldes tradicionais da militância, uma vez que são estabelecimentos comerciais e não entidades do movimento negro, o fato é que, ao se autodenominarem “étnicos” e se apregoarem como divulgadores de uma autoimagem positiva do negro em uma sociedade racista, os salões se colocam no cerne de uma luta política e ideológica.

GOMES, N. *Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Disponível em: www.rizoma.ufsc.br. Acesso em: 13 fev. 2013.

Os textos apresentam uma mudança relevante na constituição identitária frente à discriminação racial. No Brasil, o desdobramento dessa mudança revela o(a)

- a) Valorização de traços culturais.
- b) Utilização de resistência violenta.
- c) Fortalecimento da organização partidária.
- d) Enfraquecimento dos vínculos comunitários.
- e) Aceitação de estruturas de submissão social.

QUESTÃO 10

TEXTO: Um debate sobre as cotas raciais

Em 13 de novembro de 2002, foi promulgada (publicada) a Lei Federal nº 10.558/2002, que criou o Programa Diversidade na Universidade. Como determina seu artigo 1º, o objetivo da lei é “implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao Ensino Superior de

pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros”.

No ano seguinte, as universidades brasileiras adotaram progressivamente a estratégia de destinar parte das vagas concorridas em seus vestibulares para os grupos sociais mencionados na lei, o que ficou conhecido como política de cotas raciais.

Desde então, um debate vem sendo travado em diferentes esferas da sociedade. De um lado, estão aqueles que afirmam que a desigualdade racial no Brasil é um fato e defendem que a adoção de políticas como as de cotas nas universidades e em concursos públicos é um passo em direção à resolução do problema. De outro, os que são contrários a essa medida, para quem a política de cotas fere o princípio da igualdade previsto na Constituição, considerando inadequada a abordagem do problema, segundo os padrões das relações entre as diferentes etnias que compõem a população do país. (Trecho do texto)

Fonte: SILVA, Afrânio et al. Sociologia em Movimento. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2016, p.129.

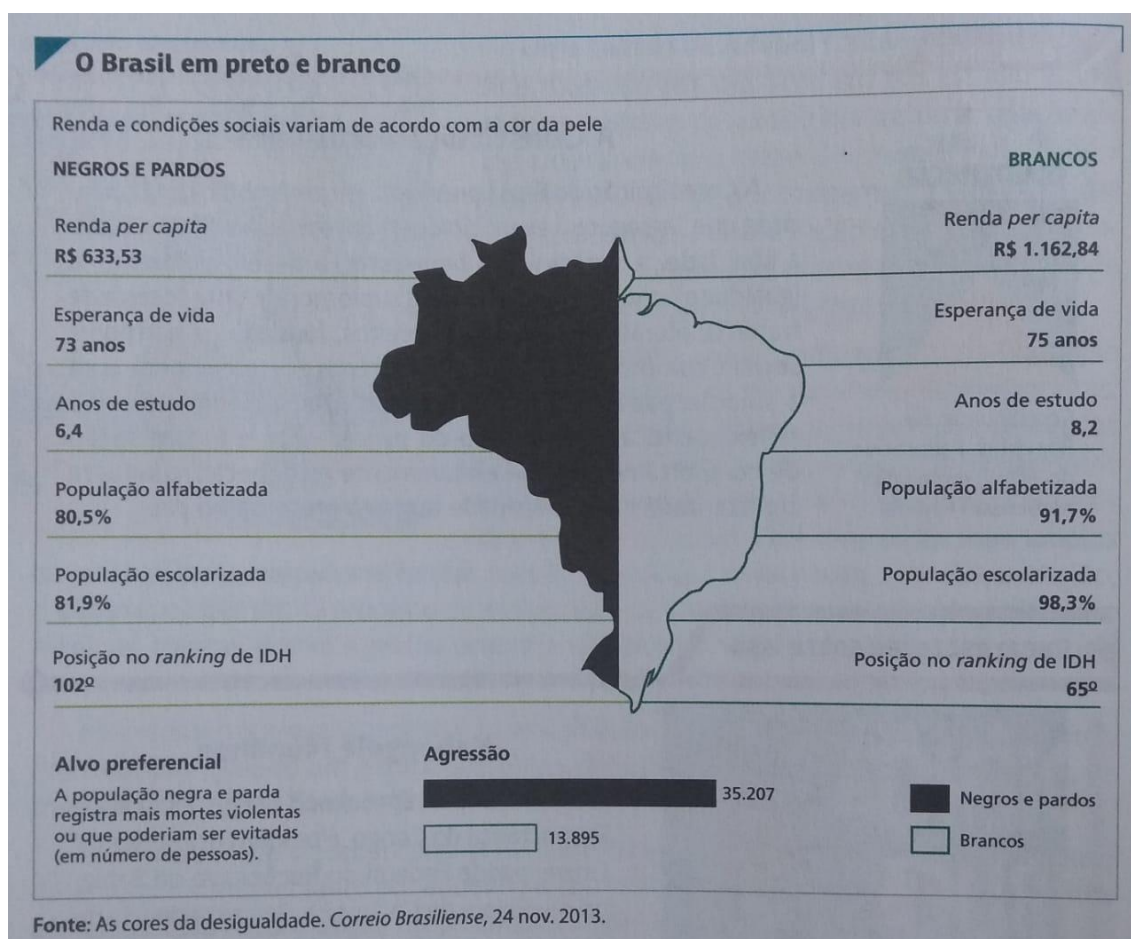
Diante das informações expostas no trecho do texto acima, reflita sobre o assunto e responda às perguntas a seguir:

a) O que é racismo?

b) As ações afirmativas, como a política de cotas raciais para acesso às universidades, são a principal estratégia para combater e superar as práticas racistas e facilitar o acesso de pessoas negras ao ambiente universitário. Você é a favor ou contra a política de cotas? Explique sua resposta.

BOA PROVA! OBRIGADO PELA PARTICIPAÇÃO!

APÊNDICE C - 11ª questão inserida na segunda avaliação de sociologia dos estudantes



Fonte: SILVA, Afrânio et al. *Sociologia em Movimento*. 2 ed. São Paulo: Moderna, p.114, 2016

Diferença salarial entre mulheres e homens aumenta após 23 anos

Desigualdade entre negros e brancos também cresceu, aponta Oxfam

Publicado em 26/11/2018 - 21:00

Por Maiana Diniz e Camila Boehm - Repórteres da Agência Brasil Brasília e São Paulo

As desigualdades entre rendimentos de mulheres e homens aumentaram nos últimos dois anos e tornaram mais distante a equiparação de renda entre os gêneros no Brasil. Isso é o que também revela o relatório ***País estagnado: um retrato das desigualdades brasileiras – 2018***, divulgado nesta segunda-feira (26) pela organização não governamental Oxfam Brasil, com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua de 2016 e 2017, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O levantamento mostra que, em 2016, as mulheres ganhavam em média cerca de 72% do que ganhavam homens no Brasil, proporção que caiu para 70% em 2017, o primeiro recuo em 23 anos.

Em 2017, a renda média de mulheres no Brasil era de R\$ 1.798,72, enquanto a de homens era de R\$ 2.578,15. Os dois gêneros tiveram aumento médio geral de renda em relação a 2016, mas enquanto o incremento entre os homens foi de 5,2%, entre as mulheres foi de 2,2%.

[...]

A disparidade de renda entre grupos raciais também aumentou nos últimos dois anos. Em 2016, os negros ganhavam R\$ 1.458,16 em média, o que correspondia a 57% dos rendimentos médios de brancos, que naquele ano foram de R\$ 2.567,81. Em 2017, os rendimentos médios

de negros foram de R\$ 1.545,30 frente a R\$ 2.924,31 entre os brancos, diminuindo o percentual para 53%.

[...]

"Quem está na base da pirâmide social no Brasil é a população negra e, em particular, a mulher negra. A mulher negra é a pessoa que tem a menor renda média no país. A população branca, o homem branco em particular, está no extremo oposto disso. Então, se a mulher negra vai mal no Brasil, o Brasil está indo mal na área social, acho que esse é um indicador principal que a gente tem que prestar atenção", disse Rafael Georges autor do estudo e coordenador de campanhas da Oxfam Brasil. Em 2017, a renda média geral dos mais pobres foi de R\$ 804,35, e enquanto a renda média dos brancos mais pobres subiu para R\$ 965,19, a dos negros foi para R\$ 658,14.[...]

Fonte:<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-11/diferenca-salarial-entre-mulheres-e-homens-aumenta-apos-23-anos>

11º Com base na observação dos dados fornecidos pela a imagem anterior ao texto e na leitura de trechos do texto jornalístico, faça uma reflexão a partir dos estudos realizados na disciplina de Sociologia sobre raça, desigualdade e direitos humanos e responda às seguintes questões:

- a) É possível explicar sociologicamente as razões da renda média mensal salarial das mulheres mais pobres ser menor do que a dos homens mais pobres no Brasil?

- b) Com base no que você estudou, qual a explicação sociológica para o fato da maioria dessas mulheres pobres serem negras?

APÊNDICE D - Descritores da primeira e segunda avaliação

Número da questão	Resposta correta	Grau de complexidade e pontuação equivalente	Justificativa
QUESTÃO 1	LETRA C	FÁCIL (1,5 PONTOS)	Segundo, o sociólogo francês Edgar Morin, temos uma forte relação entre indivíduo/sociedade, ao ponto de promover um relacionamento de influência mútua e constante entre ambas as partes. (Morin, 2005 apud Araújo, 2013). Espera-se que o estudante consiga identificar que a sociologia é uma ciência que estuda os grupos humanos e a relação entre os indivíduos em ambientes da sociedade.
QUESTÃO 2	LETRA D	INTERMEDIÁRIA (1,0 PONTO)	Segundo Silva (2016), a análise sociológica consolida progressivamente um conjunto de procedimentos (ou métodos) científicos que auxiliam na compreensão da realidade social. Há três fortes correntes metodológicas na Sociologia: o funcionalismo ou método comparativo, seu precursor foi Durkheim; o método compreensivo baseado nos estudos de Weber; e o materialismo histórico e dialético defendido por Marx. Atualmente compreendemos que todos estes são complementares para auxiliar as pesquisas sociológicas. Acredita-se que o aluno, mesmo sem conhecer ainda os diferentes métodos de estudo da sociologia, possa refletir que por ser um estudo científico, faz-se necessário o uso de diferentes procedimentos para estudar a relação entre indivíduo e sociedade.
QUESTÃO 3	LETRA A	INTERMEDIÁRIA (1,0 PONTO)	O ciência sociológica tem seus primórdios no século XVIII, com a ocorrência das revoluções industrial e francesa, quando ocorre a consolidação do capitalismo moderno. Porém, no século XIX, nasce a sociologia, em um contexto de significativas mudanças sociais, políticas e econômicas, dentre elas a afirmação do capitalismo como processo econômico predominante em vários países, especialmente nos EUA e na Europa, coincidindo com o nascimento da sociologia enquanto campo do conhecimento científico e acadêmico. O estudante por ter adquirido outros conhecimentos ligados, por exemplo, ao ensino de História, talvez lembre qual sistema econômico prevaleceu no mundo a partir do século XIX com o episódio da Revolução Industrial.
QUESTÃO 4	LETRA A	DIFÍCIL (0,5 PONTO)	De acordo com o campo de conhecimento das Ciências Sociais, existem três disciplinas que formam esse estudo: A Antropologia, a Ciência Política e a Sociologia. Segundo

			<p>Silva (2016), a divisão entre as três ciências não é tão rigorosa, mas por convenção, a Antropologia, prioriza os fenômenos culturais, a Ciência Política, as relações de poder e as instituições políticas, e a Sociologia, a análise das relações e estruturas sociais.</p> <p>Possivelmente, o aluno terá uma certa dificuldade para identificar essa divisão, por ainda não ter tido contato direto com a explicação acerca dessa divisão científica.</p>
QUESTÃO 5	LETRA C	FÁCIL (1,5 PONTOS)	<p>Por sermos seres gregários, temos a tendência de vivermos em grupos. Essa interação social, colabora para os processos de sociabilidade, em que as nossas relações sociais acontecem, seja na família, no local de moradia, na escola, em um ambiente de trabalho ou instituição religiosa, etc. Segundo Araújo (2013), a reciprocidade presente nas relações sociais é a matéria prima da vida em sociedade. Sabemos que essas relações são dinâmicas e mutáveis, sofrem influências externas a partir de novos fatos sociais.</p> <p>Provavelmente, o aluno perceberá a partir da leitura da questão e com conhecimentos do seu capital familiar e social, que essa alternativa apresenta a melhor resposta para a questão.</p>
QUESTÃO 6	LETRA B	DIFÍCIL (0,5 PONTO)	<p>Conforme dito na questão 2, a partir da formulação dos métodos sociológicos, aceitamos como autores clássicos da ciência sociológica: Emile Durkheim, Max Weber e Karl Marx.</p> <p>Possivelmente, o aluno terá uma certa dificuldade para identificar esses teóricos, por ainda não ter tido contato direto com a explicação acerca dessa informação.</p>
QUESTÃO 7	LETRA C	INTERMEDIÁRIA (1,0 PONTO)	<p>Tendo como texto básico um pensamento do sociólogo britânico Anthony Giddens, a questão aborda a influência da televisão, enquanto meio de comunicação, sobre os indivíduos sociais, enfatizando a intervenção das informações sobre as crianças. É pedido ao estudante o entendimento do porquê das crianças serem mais vulneráveis aos impactos socioculturais da televisão. Acreditamos que alguns alunos, através de determinados pré conhecimentos, possam compreender que as crianças são mais suscetíveis a interiorizarem padrões de comportamento e papéis sociais sem refletir criticamente sobre eles, por estarem em formação nas diversas áreas de suas vidas, inclusive a intelectual.</p>
QUESTÃO 8	LETRA B	DIFÍCIL (0,5 PONTO)	<p>Essa questão trata das discussões a respeito dos direitos adquiridos pelas pessoas com deficiência a partir da convenção da ONU sobre Direitos das Pessoas com Deficiências, realizada em 2006, em Nova York. Aborda-se</p>

			<p>como no Brasil, a nível governamental, são formuladas e implementadas políticas públicas que assegurem a efetivação da cidadania para essas pessoas, além da iniciativa privada, que se promove através do marketing social.</p> <p>Ao analisar essa questão, o aluno pode perceber a presença de indícios da resposta, já na construção da pergunta, mas provavelmente nem todos terão essa percepção, talvez devido à falta de atenção na leitura ou por não terem pré conhecimentos do tema abordado.</p>
QUESTÃO 9	LETRA A	FACIL (1,5 PONTOS)	<p>A questão aborda um assunto muito presente na sociedade brasileira: a discriminação racial. Cremos que a maioria dos estudantes estaria apto a responder corretamente essa questão, baseado na compreensão da pergunta e na fomentação do assunto nos dias atuais. Hoje, adolescentes e jovens brasileiros, negros em sua maioria, tem acesso a informações e projetos atuais por parte do governo, instituições privadas e movimentos sociais que buscam resgatar a identidade e valorizar os traços culturais do povo negro. Inclusive alguns estudantes, participantes da pesquisa, podem fazer parte de projetos como estes.</p>
QUESTÃO 10	SUBJETIVA	INTERMEDIÁRIA (1,0 PONTO)	<p>Optamos por incluir nessa avaliação uma questão subjetiva, para analisarmos de forma escrita a opinião dos alunos a respeito do tema tratado na pergunta.</p> <p>A questão foi dividida em duas perguntas em que cada uma valia 0,5 ponto.</p> <p>A discussão tratou da aprovação e apoio as políticas públicas de ações afirmativas ligadas ao sistema de cotas para entrada de grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e indígenas em universidades públicas federais e estaduais do Brasil, a partir da criação da Lei nº 10.558/2002, que promulgou e criou o Programa Diversidade na Universidade.</p> <p>Queríamos perceber a opinião dos estudantes sobre o que é o racismo, e se eles apoiavam ou rejeitavam a proposta defendida por essa lei, justificando sua posição.</p>

QUESTÃO 11	SUBJETIVA	INTERMEDIÁRIA (1,0 PONTO) ESTÁ QUESTÃO ESTAVA PRESENTE NA 2º PROVA APLICADA.	<p>Optamos por incluir na segunda avaliação uma nova questão subjetiva, para analisarmos de forma escrita a opinião dos alunos a respeito do tema tratado na pergunta. A questão foi dividida em duas perguntas em que cada uma valia 0,5 ponto.</p> <p>A temática abordada na questão referiu-se as discussões relacionadas a questões de gênero e os preconceitos presentes nesse contexto. Sabe-se até os dias atuais que a luta das mulheres por igualdade de gênero, por exemplo, em questões salariais, ainda é muito latente e, precisamos incentivar nossos estudantes a refletirem e debaterem sobre o assunto.</p> <p>Queríamos perceber a opinião dos estudantes sobre como eles percebiam essa diferenciação profissional e salarial entre homens e mulheres e de que forma isso afetava a nossa sociedade.</p>
------------	-----------	--	--

APÊNDICE E – Primeiro questionário aplicado aos estudantes

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE
NACIONAL - PROFSOCIO

1º Questionário Socioeconômico – 1º ano Turma: _____

Nome da Escola:
Nome do Professor:
Nome do Estudante:
Idade do Estudante:
Endereço e Nº:
Bairro:
Cidade:
Nome da Mãe, Pai ou Responsável:
Grau de Parentesco do Responsável:

BLOCO 1. VOCÊ E SUA FAMÍLIA

1. QUAL O SEU SEXO?

- () feminino
 () masculino
 () transgênero
 () NS/NR

2. QUAL A SUA DATA DE NASCIMENTO?

____/____/____

3. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?

- (A) Branca
 (B) Preta
 (C) Parda
 (D) Amarela
 (E) Indígena
 (F) NS/NR

4. ONDE E COMO VOCÊ MORA ATUALMENTE?

- (A) Em casa ou apartamento, com minha família.
 (B) Em casa ou apartamento, sozinho(a).
 (C) Em quarto ou cômodo alugado, sozinho(a).
 (D) Em habitação coletiva: hotel, hospedaria, quartel, pensionato, república etc.
 (E) Em habitação sem alvenaria (sem tijolos).
 (F) Outra situação.

5. VOCÊ MORA COM SUA MÃE?

- (A) Sim.
 (B) Não.
 (C) Não. Moro com outra mulher responsável por mim.
 (D) Não a conheço.

6. VOCÊ MORA COM SEU PAI?

- (A) Sim.
 (B) Não.
 (C) Não. Moro com outro homem responsável por mim.
 (D) Não a conheço.

7. IDENTIFIQUE COM UM (X) OS OUTROS FAMILIARES COM QUEM VOCÊ MORA.

- () Padrasto
 () Madrasta
 () Avó
 () Avô
 () Tios e Tias
 () Irmãos e Irmãs
 () Primos e Primas

8. QUANTAS PESSOAS MORAM EM SUA CASA? (CONTANDO COM SEUS PAIS, IRMÃOS OU OUTROS PARENTES QUE MORAM EM UMA MESMA CASA).

- (A) Duas pessoas.
 (B) Três pessoas.
 (C) Quatro pessoas.
 (D) Cinco pessoas.
 (E) Seis pessoas.
 (F) Mais de seis pessoas.
 (G) Moro sozinho(a).

9. ATÉ QUANDO SEU PAI OU OUTRO HOMEM RESPONSÁVEL POR VOCÊ ESTUDOU?

- (A) Não estudou.
 (B) Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).
 (C) Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).

- (D) Ensino médio (2º grau) incompleto.
- (E) Ensino médio (2º grau) completo.
- (F) Ensino superior incompleto.
- (G) Ensino superior completo.
- (H) Pós-graduação.
- (I) Não sei.

10. EM QUE SEU PAI OU RESPONSÁVEL TRABALHA OU TRABALHOU, NA MAIOR PARTE DA VIDA?

- (A) Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.
- (B) Na indústria.
- (C) No comércio, banco, transporte ou outros serviços.
- (D) Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.
- (E) Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior.
- (F) Trabalhador do setor informal (sem carteira assinada).
- (G) Trabalha em casa em serviços (costura, cozinha, aulas particulares etc).
- (I) Não trabalha.
- (J) Não sei.

11. ATÉ QUANDO SUA MÃE OU OUTRA MULHER RESPONSÁVEL POR VOCÊ ESTUDOU?

- (A) Não estudou.
- (B) Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).
- (C) Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).
- (D) Ensino médio (2º grau) incompleto.
- (E) Ensino médio (2º grau) completo.
- (F) Ensino superior incompleto.
- (G) Ensino superior completo.
- (H) Pós-graduação.
- (I) Não sei.

12. EM QUE SUA MÃE OU RESPONSÁVEL TRABALHA OU TRABALHOU, NA MAIOR PARTE DA VIDA?

- (A) Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca.
- (B) Na indústria.
- (C) No comércio, banco, transporte ou outros serviços.
- (D) Como trabalhadora doméstica.
- (E) Como funcionária do governo federal, estadual ou municipal.
- (F) Como profissional liberal, professora ou técnica de nível superior.
- (G) No lar.
- (H) Trabalha em casa em serviços (comida, costura, aulas particulares etc.).
- (I) Não trabalha.
- (J) Não sei.

13. SOMANDO A SUA RENDA (CASO VOCÊ JÁ FAÇA ESTÁGIO OU TRABALHE NA INFORMALIDADE) COM A RENDA DAS PESSOAS QUE MORAM COM VOCÊ, QUANTO É, APROXIMADAMENTE, A RENDA FAMILIAR?

(Considere a renda de todos que moram na sua casa.)

- (A) Até 1 salário mínimo (até R\$ 998,00 reais).
- (B) De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 998,00 até R\$ 1.996,00 reais).
- (C) De 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 1.996,00 até R\$ 4.990,00 inclusive).
- (D) De 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 4.990,00 até R\$ 9.980,00 inclusive).
- (E) Nenhuma renda.

14. COMO É SUA CASA? Sim Não

Própria.	(A)	(B)
É em rua calçada ou asfaltada.	(A)	(B)
Tem água corrente na torneira.	(A)	(B)
Tem eletricidade.	(A)	(B)

15. NA SUA CASA TEM COMPUTADOR?

- (A) Sim, com internet.
- (B) Sim, sem internet.
- (C) Não.
- (D) NS/NR.

16. QUANTAS PESSOAS TEM APARELHO CELULAR EM SUA FAMÍLIA?

- (A) Uma.
- (B) Duas ou três.
- (C) Três a cinco.
- (D) Seis a oito.
- (E) Nenhuma.

17. ALÉM DOS LIVROS ESCOLARES, QUANTOS LIVROS TÊM EM SUA CASA?

- (A) O bastante para encher uma prateleira (1 a 20 livros)
- (B) O bastante para encher uma estante (21 a 100 livros)
- (C) O bastante para encher várias estantes (mais de 100 livros)
- (D) Nenhum.

18. COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ VÊ SUA MÃE OU RESPONSÁVEL LENDO?

- (A) Todos os dias.
- (B) Três vezes por semana.
- (C) Uma vez por semana.
- (D) Raramente.
- (E) Nunca.

19. COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ VÊ SEU PAI OU RESPONSÁVEL LENDO?

- (A) Todos os dias.
- (B) Três vezes por semana.
- (C) Uma vez por semana.
- (D) Raramente.
- (E) Nunca.

20. SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS INCENTIVAM VOCÊ A LER?

- (A) Sim

(B) Não

21. ALÉM DOS LIVROS UTILIZADOS NA ESCOLA, COM QUAL FREQUÊNCIA VOCÊ LÊ:

Materiais	Frequentemente (todo dia, ou quase todo dia)	Às vezes	Nunca
Jornais impressos ou digitais.	(A)	(B)	(C)
Revistas de informação geral (Veja, Isto é, Época).	(A)	(B)	(C)
Revistas de Humor/Quadrinhos e gibis).	(A)	(B)	(C)
Romances, livros de ficção e suspense.	(A)	(B)	(C)

22. SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS AJUDAM VOCÊ NA RESOLUÇÃO DAS SUAS ATIVIDADES ESCOLARES?

- (A) Sempre.
(B) Às vezes.
(C) Não tem tempo disponível.
(D) Nunca.

23. QUEM É A PESSOA QUE ACOMPANHA MAIS DE PERTO SUA VIDA ESCOLAR?

- (A) Minha mãe
(B) Minha avó
(C) Meu pai
(D) Outra mulher da minha família
(E) Outra pessoa do sexo feminino fora da família
(F) Outra pessoa do sexo masculino fora da família
(G) Empregada ou babá
(H) Ninguém
(I) NS/NR

24. NAS SUAS HORAS DE LAZER, O QUE VOCÊ COSTUMA FAZER SOZINHO, COM AMIGOS OU COM SUA FAMÍLIA?

	Sim	Não
Ir ao Teatro ou Circo	(A)	(B)
Ir ao Shopping / Cinema	(A)	(B)
Ir a Jogos de Futebol	(A)	(B)
Jogar Vídeo Game	(A)	(B)

Ir a Shows e Espetáculos de Música	(A)	(B)
Jogar Bola no bairro	(A)	(B)
Ir a uma Biblioteca ou Livraria	(A)	(B)
Ir ao Parque	(A)	(B)

BLOCO 2. VOCÊ E SEUS ESTUDOS

25. QUANTOS ANOS VOCÊ LEVOU PARA CONCLUIR O ENSINO FUNDAMENTAL (1º GRAU)?

- (A) Menos de 8 anos.
(B) 8 anos.
(C) 9 anos.
(D) 10 anos.
(E) 11 anos.
(F) Mais de 11 anos.

26. EM QUE TIPO DE ESCOLA VOCÊ CURSOU O ENSINO FUNDAMENTAL (1º GRAU)?

- (A) Somente em escola pública.
(B) Parte em escola pública e parte em escola particular.
(C) Somente em escola particular.
(D) Somente em escola indígena.
(E) Parte na escola indígena e parte em escola não-indígena.

27. VOCÊ JÁ FOI REPROVADO?

- (A) Não
(B) Sim, uma vez
(C) Sim, duas vezes ou mais
(D) NS/NR

28. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ ESTUDA EM SUA ESCOLA ATUAL?

- (A) Menos de um ano
(B) Um a dois anos
(C) Três a cinco anos
(D) Mais de cinco anos
(E) NS/NR

29. QUAIS ATIVIDADES VOCÊ GOSTARIA QUE FOSSEM REALIZADAS NA SUA ESCOLA ENQUANTO CURSA O ENSINO MÉDIO?

	Sim	Não
Palestras e Debates	(A)	(B)
Jogos, esportes e campeonatos	(A)	(B)
Teatro	(A)	(B)

Estudos do meio ambiente/passeios	(A)	(B)
Dança, Música e Coral	(A)	(B)
Feira de Ciências/Feira Cultural	(A)	(B)
Festas/Gincanas	(A)	(B)

30. ASSINALE, NO QUADRO ABAIXO, A(S) ATIVIDADE(S) OU O(S) CURSO(S) QUE VOCÊ REALIZA OU PRETENDE REALIZAR FORA DA SUA ESCOLA DURANTE O ENSINO MÉDIO.

	Sim	Não
Curso de língua estrangeira	(A)	(B)
Curso de Informática	(A)	(B)
Cursinho preparatório para o Enem	(A)	(B)
Artes Plásticas ou atividades artísticas em geral	(A)	(B)
Esportes, atividades físicas	(A)	(B)
Outros	(A)	(B)

31. O QUANTO VOCÊ SE INTERESSA PELOS ASSUNTOS ABAIXO?

	Muito	Pouco	Não me interesse
Política nacional/estadual/municipal	(A)	(B)	(C)
Economia nacional, a questão da inflação	(A)	(B)	(C)
Esportes	(A)	(B)	(C)
Questões sobre meio ambiente, poluição	(A)	(B)	(C)
Questões sociais como a desigualdade, a pobreza, o desemprego, a miséria	(A)	(B)	(C)
Questões sobre artes, teatro e cinema	(A)	(B)	(C)
A questão das drogas e suas consequências	(A)	(B)	(C)
Questões sociais como acesso aos serviços públicos de saúde e educação	(A)	(B)	(C)
Sexualidade	(A)	(B)	(C)

32. PENSANDO UM POUCO NO FUTURO, DAQUI A UNS 3 OU 4 ANOS, VOCÊ JÁ PLANEJOU O QUE GOSTARIA QUE ACONTECESSE?

- (A) Gostaria de ter um diploma universitário para conseguir um bom emprego.
- (B) Gostaria de prestar um concurso e trabalhar no setor público.
- (C) Gostaria de ganhar dinheiro com meu próprio negócio.
- (D) Gostaria de ter um emprego em qualquer área.
- (E) Gostaria de estar envolvido(a) em projeto de desenvolvimento de minha comunidade/bairro.
- (F) Não planejei.
- (G) Outro plano.

APÊNDICE F – Questões inseridas apenas no segundo questionário aplicado aos estudantes

PARA QUAIS ATIVIDADES MAIS FREQUENTES VOCÊ USA O SEU APARELHO CELULAR? OU CASO VOCÊ NÃO O TENHA, O APARELHO DE ALGUM DOS SEUS PARENTES OU AMIGOS?

	Freqüentemente (todo dia, ou quase todo dia)	Às vezes	Nunca	NS/NR
Pesquisas escolares (Google)	(A)	(B)	(C)	(D)
Canais de vídeo aulas escolares (Descomplica, reVisão, Se Liga Nessa História, etc.)	(A)	(B)	(C)	(D)
Redes sociais (WhatsApp, Facebook, Instagram, etc)	(A)	(B)	(C)	(D)
Notícias Políticas e Econômicas	(A)	(B)	(C)	(D)
Notícias esportivas	(A)	(B)	(C)	(D)
Jogos digitais on/off line	(A)	(B)	(C)	(D)
Aplicativos de relacionamento amoroso (Tinder, Badoo, Happn, etc.)	(A)	(B)	(C)	(D)
Assistir filmes e séries (Netflix, YouTube, etc.)	(A)	(B)	(C)	(D)
Ouvir músicas em aplicativos (Spotify, Deezer, etc.)	(A)	(B)	(C)	(D)
Outros	(A)	(B)	(C)	(D)

ATUALMENTE DAS PESSOAS COM AS QUAIS VOCÊ CONVIVE DE PERTO, DE QUE FORMA ELAS INFLUENCIAM POSITIVAMENTE SUA VIDA ENQUANTO ESTUDANTE E PODEM SER CONSIDERADAS BOAS REFERÊNCIAS PARA O SEU FUTURO PROFISSIONAL E ACADÊMICO?

	Muito	Razoável	Pouco	Indiferente	NS/NR
Mãe	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Pai	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Avôs	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Avós	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Padrasto	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Madrasta	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Irmãos(as) mais velhos	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Tios ou tias	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Primos(as) mais velhos	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Professores (as) da escola	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Mestre de capoeira ou treinador de atividade física	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Mestre de capoeira ou treinador de atividade física	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Professor de música ou teatro	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Líder religioso (padre, pastor, líder de jovens e adolescentes, pai ou mãe de santo, etc.)	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Líder comunitário do seu bairro	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Amigos(as) da escola	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Outros. Quem?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)