



**UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – UVA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL –
PROFSOCIO**

HELDO DA SILVA MENDONÇA

**JUVENTUDES RURAIS E O ENSINO DE SOCIOLOGIA: UMA ANÁLISE DA
RECONTEXTUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA NUMA COMUNIDADE RURAL**

SOBRAL – CE

2021

HELDO DA SILVA MENDONÇA

**JUVENTUDES RURAIS E O ENSINO DE SOCIOLOGIA: UMA ANÁLISE DA
RECONTEXTUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA NUMA COMUNIDADE RURAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Sociologia, pelo Programa de Mestrado de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO, coordenado nacionalmente pela Universidade Federal do Ceará – UFC, na Associada Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel S. Bezerra Linhares

SOBRAL – CE

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual Vale do Acaraú

Sistema de Bibliotecas

Mendonça, Heldo da Silva

Juventudes rurais e o ensino de Sociologia: uma análise da recontextualização pedagógica numa comunidade rural [recurso eletrônico] / Heldo da Silva Mendonça. -- Sobral, 2021.

1 CD-ROM: il. ; 4 ³/₄ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato pdf do trabalho acadêmico com 132 folhas.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Maria Isabel S. Bezerra Linhares.

Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional) - Universidade Estadual Vale do Acaraú / Centro de Ciências Humanas

1. Ensino de Sociologia. 2. Transposição Didática. 3. Recontextualização Pedagógica. 4. Juventudes Rurais. I. Título.

HELDO DA SILVA MENDONÇA

**JUVENTUDES RURAIS E O ENSINO DE SOCIOLOGIA: UMA ANÁLISE DA
RECONTEXTUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA NUMA COMUNIDADE RURAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Sociologia, pelo Programa de Mestrado de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO, coordenado nacionalmente pela Universidade Federal do Ceará – UFC, na Associada Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA.

Aprovada em: 23/06/2021.

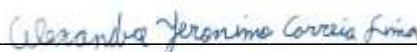
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Isabel S. Bezerra Linhares (Orientadora)
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)



Prof. Dr. Nilson Almino de Freitas (Examinador Interno)
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)



Prof. Dr. Alexandre Jeronimo Correia Lima (Examinador Externo)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico este trabalho aos que sempre estiveram na minha formação pessoal, acadêmica e profissional e aos que fazem das aulas de Sociologia um espaço de lutas, resistências e defesa aos direitos dos oprimidos.

AGRADECIMENTOS

Aos interlocutores desta pesquisa que possibilitaram sua efetivação.

Aos meus amados pais, Sabino e Rozângela, pelo acolhimento e incentivo aos estudos como possibilidade de crescimento pessoal e profissional.

A minha amada irmã, Ana Cláudia, pelo exemplo de força e determinação que me encorajou pelo seu exemplo ao sair de Tauá para novos voos.

À Escola de Ensino Médio Raimundo Adjacir Cidrão de Oliveira, em especial, à diretora Lidiane Lira, como apoiadora de todo este percurso e do meu trabalho na coordenação escolar.

Ao amigo Daniel Pereira e família pelo acolhimento desde minha chegada a Marrecas em 2017.

Aos amigos Jadson e Mara Karinne, companheiros de lutas e ideais.

À orientadora professora Dra. Isabel Linhares, esse ser de luz e inspiração, por todas as contribuições dadas, fosse nos finais de noite ou de semana, ali estava junto comigo.

Aos professores Dr. Nilson Freitas e Dr. Alexandre Jerônimo por terem aceitado participar das bancas de qualificação e defesa trazendo relevantes apontamentos.

A todas (os) as (os) docentes do Programa de Mestrado de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), na associada Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), representados aqui pela coordenadora professora Dra. Diocleide Lima.

Ao professor de Sociologia Newton Malveira Freire pelo incentivo ao ingresso no PROFSOCIO.

Aos meus colegas de curso que renovavam minhas energias a cada encontro em Sobral, após longas horas de viagem, em especial, Mônica, Inês Mara, Edvan, Wesley, Áurea e Herbert, os dois últimos mais ainda pelas diferentes situações compartilhadas durante as estadias nos hotéis.

RESUMO

Este trabalho, na modalidade de dissertação, tem como foco de estudo e análise os processos didáticos que envolvem a Transposição Didática e a Recontextualização Pedagógica no ensino médio rural. O estudo foi realizado na Escola de Ensino Médio (EEM) Raimundo Adjacir Cidrão de Oliveira (RACO), situada numa comunidade rural do município de Tauá-Ce. Considerou-se o cenário atual da Sociologia no contexto escolar, e este como espaço de disputas de diferentes projetos de sociedade, bem como as juventudes rurais como ênfase na prática docente. Desse modo, teve-se como objetivo geral analisar o tratamento didático à luz das Teorias da Transposição Didática e da Recontextualização Pedagógica no cenário rural, considerando questões que envolvem a didática, o currículo e os sujeitos. As finalidades específicas deste trabalho são: compreender os processos pedagógicos que envolvem o sistema didático e de Recontextualização Pedagógica, respectivamente, correspondentes às teorias de Chevallard (1991) e Bernstein (1996; 1998; 1999) para o ensino de Sociologia; refletir sobre o cenário atual marcado por constantes ataques à educação a partir de reformas, projetos e políticas de avaliações externas que não contemplam o ensino das Ciências Humanas, pois atendem à lógica do capital; e, por último, caracterizar os jovens rurais a partir de experiências sociais que repercutem no “chão da escola” e nos seus projetos de vida. A pesquisa qualitativa e de campo permitiu analisar diversos fenômenos que exigiram uma investigação ativa e de imersão no campo, que, apesar de familiar, não era conhecido no seu todo. A condição de professor-pesquisador, no cargo de coordenador escolar, reforçou a necessidade de utilizar técnicas que ampliassem a investigação em campo entre maio de 2019 e março de 2020. A análise documental das Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio (OCNEM), da Lei n.º 11.684/2008, sobre a obrigatoriedade do ensino de Sociologia, e da Lei n.º 13.415/2017, do Novo Ensino Médio embasaram os aspectos legais e o Projeto Político-Pedagógico que contribuiu para a compreensão em torno dos aspectos pedagógicos envolvidos na pesquisa. Concluiu-se que o professor de Sociologia é sujeito responsável pela proposta de Transposição Didática dos conteúdos, a partir dos seus discursos constituídos de códigos que se traduzem em conhecimentos. Percebeu-se a preocupação em dar respostas à realidade que os estudantes enfrentam e apresentam na sala de aula, logo ao tentar tornar o conhecimento sociológico o mais compreensivo, restringe o repertório teórico-conceitual. Outra consideração é que os estudantes demonstram interesse pela Sociologia, mas constataram-se lacunas nos conhecimentos de História e Geografia, na turma da primeira série, implicando em limitações na apreensão desses conhecimentos que tinham esses conteúdos como pré-requisitos. Evidenciou-se a estreita relação entre o ensino de Sociologia, a escola e a juventude rural, a qual carece de acesso à educação pública e de qualidade, bem como, necessita, principalmente, de um currículo, de uma proposta pedagógica e de práticas que não minimizem o acesso ao conhecimento amplo e desconsiderem seus modos de vida, pelo contrário, que legitimem uma educação do e para o campo, evidenciando-se a importância dos conhecimentos sociológicos como entendimento da realidade vivenciada.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Transposição Didática. Recontextualização Pedagógica. Juventudes Rurais.

ABSTRACT

This work, in the form of a dissertation, focuses on the study and analysis of the didactic processes that involve Didactic Transposition and Pedagogical Recontextualization in rural secondary education. The study was carried out at the Raimundo Adjacir Cidrão de Oliveira High School (EEM) (RACO), located in a rural community in the municipality of Tauá-Ce. It was considered the current scenario of Sociology in the school context, and this as a space for disputes of different projects of society, as well as rural youth as an emphasis of teaching practice. Thus, the general objective was to analyze the didactic treatment in the light of Didactic Transposition Theories and Pedagogical Recontextualization in the rural setting, considering issues involving didactics, curriculum and subjects. The specific purposes of this work are: to understand the pedagogical processes involving the didactic system and Pedagogical Recontextualization, respectively, corresponding to the theories of Chevallard (1991) and Bernstein (1996; 1998; 1999) for the teaching of Sociology; reflect on the current scenario marked by constant attacks on education based on reforms, projects and external evaluation policies that do not include the teaching of Human Sciences, as they meet the logic of capital; and, finally, to characterize rural youth from social experiences that have repercussions on the “school floor” and on their life projects. Qualitative and field research allowed us to analyze several phenomena that required an active investigation and immersion in the field, which, despite being familiar, was not known in its entirety. The condition of professor-researcher, in the position of school coordinator, reinforced the need to use techniques that would expand field research between May 2019 and March 2020. The documentary analysis of the National Curriculum Guidelines for Secondary Education (OCNEM), Law No. 11,684/2008, on the mandatory teaching of Sociology, and Law No. 13.415/2017, of New Secondary Education supported the legal aspects and the Pedagogical Political Project that contributed to the understanding of the pedagogical aspects involved in the research. It was concluded that the sociology teacher is responsible for the proposal of Didactic Transposition of the contents, based on their speeches made up of codes that translate into knowledge. The concern with giving answers to the reality that students face and present in the classroom was perceived, so when trying to make sociological knowledge the most comprehensive, it restricts the theoretical-conceptual repertoire. Another consideration is that students show interest in Sociology, but gaps were found in the knowledge of History and Geography in the first grade class, implying limitations in the apprehension of this knowledge that had these contents as prerequisites. The close relationship between the teaching of Sociology, school and rural youth was highlighted, which lack access to public and quality education, as well as need, mainly, a curriculum, a pedagogical proposal and practices that do not minimize access to broad knowledge and disregard their ways of life, on the contrary, they legitimize an education from and to the field, highlighting the importance of sociological knowledge as an understanding of the reality experienced.

Keywords: Teaching of Sociology. Didactic Transposition. Pedagogical Recontextualization. Rural Youths.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CECITEC	Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns
CEE	Conselho Estadual de Educação
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
CRO	Campo Recontextualizador Oficial
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DEM	Democratas
DH	Discurso Horizontal
DI	Discurso Instrucional
DR	Discurso Regulador
DV	Discurso Vertical
EEM	Escola de Ensino Médio
EEP	Escola de Educação Profissional
EMC	Educação Moral e Cívica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCDCS	Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais
FID	Faculdade Internacional do Delta
FPE	Frente Parlamentar Evangélica
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GEPR	Gestão Escolar para Resultados da Aprendizagem
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INCRA	Instituto de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IU	Instituto Unibanco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais e outros grupos

MBL	Movimento Brasil Livre
MEC	Ministério da Educação
NSE	Nova Sociologia da Educação
NTPPS	Núcleo do Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ON-ABECS	Observatório Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PL	Projeto de Lei
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Partido da República
PRB	Partido da República do Brasil
PROFSOCIO	Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional
PSC	Partido Social Cristão
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
RACO	Raimundo Adjacir Cidrão de Oliveira
RE	Regimento Escolar
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretária da Educação do Estado do Ceará
SIGE	Sistema Integrado de Gestão Escolar
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TD	Transposição Didática
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INICIANDO O DEBATE SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO CONTEXTO RURAL: APROXIMAÇÕES COM O CAMPO DE ESTUDO.....	10
2	AS CONTRIBUIÇÕES DE CHEVALLARD E BERNSTEIN PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA.....	26
2.1	A Teoria da Transposição Didática de Yves Chevallard e o ensino de Sociologia.....	29
2.2	A aquisição dos conhecimentos sociológicos na perspectiva de Basil Bernstein.....	43
3	A SOCIOLOGIA E A ESCOLA EM TEMPOS DE ATAQUES E DISPUTAS: UM JOGO DE INTERESSES EM CAMPO.....	69
3.1	A escola e o projeto de sociedade: entre a manutenção e a transformação social.....	77
3.2	A reforma do ensino médio e a gestão escolar de resultados: a quem e para que “serve”?.....	80
3.3	Projeto Escola sem Partido: por uma educação opressora e conservadora.....	85
4	A JUVENTUDE RURAL DA RACO: “OLHARES POR DENTRO E POR FORA DA ESCOLA!”	89
4.1	Identities, sociabilidade e as culturas juvenis no meio rural.....	90
4.2	A juventude rural: uma construção social da categoria.....	98
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
	REFERÊNCIAS.....	116
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE	122
	APÊNDICE B – ASSEMBLEIA DE TURMA.....	124
	ANEXO A – ESCOLA DE ENSINO MÉDIO RAIMUNDO ADJACIR CISTRÃO DE OLIVEIRA: PLANO DE CURSO 2019.....	126

1 INICIANDO O DEBATE SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO CONTEXTO RURAL: APROXIMAÇÕES COM O CAMPO DE ESTUDO

Este trabalho, na modalidade de dissertação, tem como campo a Escola de Ensino Médio (EEM) Raimundo Adjacir Cidrão de Oliveira localizada na vila de Marrecas, zona rural do município de Tauá no estado do Ceará. O Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) possibilitou um fomento à pesquisa em torno do ensino de Sociologia no ensino médio. Nessa esteira, definiu-se, como objeto deste estudo, a análise ao tratamento didático da professora de Sociologia dado aos conhecimentos sociológicos, envolvendo a Teoria da Transposição Didática e a Recontextualização Pedagógica numa comunidade rural, articulando elementos que envolvem o cotidiano escolar e seu entorno.

A Vila de Marrecas (sede distrital de mesma denominação) está a vinte e seis quilômetros (26 km) da sede do município de Tauá. Tal distrito tem uma população estimada em cinco mil (5.000) habitantes (TAUÁ, 2019). A Vila está geograficamente, às margens do rio Puiú e tem como vegetação a caatinga típica do semiárido nordestino. O território é caracterizado pelas lutas por terras por parte de trabalhadores rurais, resultando na desapropriação de terras por meio do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que ganharam a denominação de Assentamento Bonifácio, onde residem alguns estudantes da escola.

A atividade econômica é baseada na agricultura e pecuária com a criação de ovinos, caprinos, suínos e bovinos, em pequena quantidade, os quais incrementam a alimentação e movimentam o comércio local. O Programa de Aquisição de Alimentos (criado pelo art. 19 da Lei nº 10.696, de 02 julho de 2003) vem promovendo o acesso à alimentação e o incentivo à agricultura familiar, inclusive com produtos incrementados na merenda escolar (BRASIL, 2003). A região enfrenta muitas dificuldades causadas pelos longos períodos de estiagens, faltando água até para o consumo humano. No período de chuvas, a infrequência na escola aumenta, pois muitos auxiliam os pais nas atividades rurais.

A denominação da instituição de ensino é uma homenagem ao empresário Raimundo Adjacir Cidrão de Oliveira, natural e proprietário de terras no distrito de Marrecas e de inúmeros imóveis residenciais e comerciais na sede de Tauá. A vila

fica bastante movimentada pela festa católica de seus padroeiros Jesus, Maria e José, celebrados no mês de abril com programação que faz parte do calendário oficial do turismo religioso do estado do Ceará.

A Escola de Ensino Médio Raimundo Adjacir Cidrão de Oliveira é regular e pertence à rede estadual (INEP nº 23246634), funcionando no turno manhã com atividades de ensino; já no turno da tarde, ela é aberta à comunidade escolar com suas demandas administrativas e pedagógicas complementares (CEARÁ, 2016). A escola está sob a jurisdição da décima quinta Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE), fazendo parte da estrutura organizacional da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC).

A matrícula da escola, segundo dados do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE), em maio de 2020, totalizava cento e trinta e cinco alunos (135) com faixa etária entre 15 e 20 anos, funcionando, regularmente, no turno da manhã, com suas atividades de ensino assim distribuídas nas turmas: quarente e três (43) estudantes na primeira série/ano, cinquenta (50) na segunda série/ano e quarenta e dois (42) estudantes na terceira série/ano (CEARÁ, n. d.).

A lotação dos seus profissionais, segundo o mesmo sistema da secretaria da educação, possui quatro (04) servidores no núcleo gestor (diretora escolar, coordenador escolar, assessor financeiro e secretária escolar), oito (08) professores com contrato temporário, não havendo docente com vínculo efetivo, e oito servidores terceirizados (porteiro, auxiliares de serviços gerais, vigilantes e técnica em assuntos burocráticos).

A estrutura física da escola é bastante moderna, pois foi inaugurada em 27 de junho de 2019. Cumpre destacar que, anteriormente, funcionava em duas escolas da rede municipal de ensino com condições físicas precárias. A estrutura é constituída por: seis (06) salas de aula equipadas com ventiladores e boa iluminação, quatro (04) banheiros para estudantes e professores inclusive adaptados para pessoas com deficiência, refeitório com cozinha e depósito acoplados, sala da direção escolar, sala da coordenação escolar e da coordenação de área, sala dos professores, secretaria, sala do grêmio estudantil, biblioteca, sala de vídeo, quadra coberta e seis laboratórios, sendo dois (02) de informática e os demais distribuídos nas disciplinas das Ciências da Natureza e Matemática.

Antes da minha¹ chegada a RACO, trago alguns recortes da minha construção profissional como professor de Sociologia, a qual é marcada por encontros e desencontros, pois a paixão e o interesse pela Sociologia começaram ainda como estudante do ensino médio, desde o entusiasmo de participar das aulas, opinar sobre temas que envolviam a sociedade e perceber que meu lugar no mundo não era de passividade. Enfim, essas aulas não me limitavam à condição de ouvinte e a memorizar teorias e conceitos, algo tão presente na quase totalidade da minha escolarização básica.

Emergia o desejo em cursar Ciências Sociais, as dificuldades financeiras para me deslocar aos centros universitários que tinham o curso impossibilitavam essa realização, fazendo com que cursasse a primeira graduação em Pedagogia no Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC), unidade da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Tauá, entre 2004 e 2008.

Assim, o reencontro com a disciplina de Sociologia foi em 2007, quando retorno ao ensino médio para substituir uma professora, por motivo de licença saúde, mais uma vez reacendia a vontade de fazer a licenciatura. Logo em seguida, em 2012, isso veio a ocorrer, quando a Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) instalou um polo de educação a distância. Nesse mesmo período, eu era aprovado no concurso público da SEDUC/CE (pela segunda vez) e, desde esse ano, atuava como professor de Sociologia na Escola Liceu de Tauá “Lili Feitosa”, permanecendo até metade de março de 2017.

A partir desse período, passei a exercer o cargo de coordenador escolar na escola RACO, ressaltando que, para esse exercício, o professor deve realizar seleção pública pela SEDUC, o que obtive aprovação para o referido banco de gestores escolares em 2013 e 2018. No Ceará, a coordenação escolar vai além da anteriormente denominada coordenação pedagógica, com um trabalho mais próximo aos professores e estudantes – aos primeiros a partir das orientações didáticas, compreendendo a elaboração e o acompanhamento da execução do plano de curso; a organização de feiras culturais e científicas; a realização de formações continuadas;

¹ Neste trabalho, será feito o uso da primeira pessoa do singular nos momentos em que o pesquisador estiver se referindo à sua participação ativa no processo de desenvolvimento da pesquisa. Tal escolha por essa linguagem também se deu devido ao fato de o pesquisador atuar como coordenador na escola Raimundo Adjacir Cidrão de Oliveira, lócus do campo de análise.

observações às aulas; e a elaboração de devolutivas. Tal atuação próxima aos docentes trouxe muitos subsídios a esta pesquisa por meio de relatórios, análises de rendimentos dos estudantes a cada período letivo e nas avaliações externas e outras demandas que perpassam a dimensão pedagógica.

Na atuação com os estudantes, exige-se um monitoramento do desempenho escolar, de diminuição das taxas de abandono e reprovação, incentivo à participação de atividades extracurriculares e de projetos da secretaria de educação e outras ações. Portanto, estar num campo familiar – com uma rotina pedagógica e relações sociais tão intensas – traz inúmeras possibilidades de percepções que potencializam o estranhamento e, conseqüentemente, ressignificam nossas análises por meio da escrita etnográfica.

O reencontro com a Sociologia se deu com a observação à prática da professora como ação da coordenação escolar e, posteriormente, como objeto de pesquisa a partir do ingresso no PROFSOCIO em 2019. A Lei nº 11.684/08, que trata da obrigatoriedade do ensino de Sociologia, marca uma trajetória caracterizada pela intermitência com fases de obrigatoriedade, facultatividade ou ausência nos currículos escolares, apresentando relação direta com a conjuntura política, social e econômica do País (BRASIL, 2008a). Outros aspectos inerentes ao seu ensino se destacam no contexto escolar, como: as condições do trabalho docente, principalmente, pela grande quantidade de turmas para lotação; a escassez de profissionais habilitados; a necessidade de ampliação do repertório didático; e a carência de formação continuada para os professores.

A Lei nº 11.738/08, além do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) do magistério da educação básica, estabeleceu a inserção do máximo de dois terços (2/3) da carga horária docente para atividades de interação direta com os estudantes (BRASIL, 2008b). Isso reorganizou a lotação de professores na rede estadual de ensino do Ceará, em 2013, reduzindo as horas semanais de regência – de trinta e duas horas (32h) para vinte e sete horas (27h); e aumentando o tempo para planejamento/horas-atividade – de apenas oito horas (8h) para treze horas (13h), o que se configura como elemento importante para a prática docente.

Apesar da ampliação dessa carga horária, os docentes de Sociologia ainda enfrentam desafios, como as condições do trabalho docente, principalmente, pela

grande quantidade de turmas ou disciplinas para lotação (inclusive de projetos da SEDUC), a escassez de profissionais habilitados, a necessidade de ampliação do repertório didático e a carência de formação continuada para professores (já que o foco situa-se em Língua Portuguesa e Matemática) além das disputas no campo do currículo.

A docência em Sociologia, requer princípios epistemológicos, a desnaturalização e de estranhamento, e metodológicos que contemplem teorias, conceitos e temas, sendo a pesquisa pressuposto epistemológico (BRASIL, 2006). Nos planos de aula de Sociologia da RACO, apresentava-se variado repertório metodológico, porém as questões didáticas e curriculares trouxeram como questão central: Havia uma recontextualização pedagógica em que a juventude rural era considerada foco da ação docente mesmo diante de orientações dos órgãos superiores de educação que traçam saberes a serem ensinados?

A escolha pelo tema partiu da premissa de que os conhecimentos sociológicos perpassam a conceituação, a classificação, a descrição e o estabelecimento de conexões dos fenômenos sociais, o que implica em diversos elementos no tecido social, este caracterizado por tensões entre os interesses da classe dominante e dos dominados em diferentes espaços e tempos históricos. Logo, a Sociologia escolar envolve diversas temáticas sociais que despertam interesses e revelam contradições numa sociedade excludente com propostas curriculares fragmentadas, descontextualizadas.

Apesar de a escola estar na zona rural e próxima a um assentamento, não se oferece uma Educação do Campo, pois, na proposta curricular, não se contempla essa modalidade, o que é contraditório. Ressalta-se que membros da gestão escolar e professores participaram de formação sobre essa modalidade em caráter semipresencial, promovida pela secretaria de educação. Na ementa do curso, foi possível perceber que assuntos, como a construção histórica da educação do campo; trabalho e educação no contexto da educação do campo; e a práxis pedagógica para esta modalidade, foram contemplados.

Na socialização dos conhecimentos sociológicos, a aula expositiva dialogada é uma das estratégias de ensino mais utilizadas pela docente de Sociologia, por isso analisar o tratamento didático à luz das teorias da Transposição Didática e da

Recontextualização Pedagógica, no cenário rural, considerando questões que envolvem a didática, o currículo e os sujeitos, se tornou o objetivo geral desta pesquisa.

As finalidades específicas deste trabalho são: compreender os processos pedagógicos que envolvem o sistema didático e de recontextualização pedagógica, respectivamente, correspondentes às teorias de Chevallard (1991) e Bernstein (1996; 1998; 1999), para o ensino de Sociologia; refletir sobre o cenário atual marcado por constantes ataques à educação por meio de reformas, projetos e políticas de avaliações externas que não contemplam o ensino das Ciências Humanas, pois atendem à lógica do capital; e, por último, caracterizar os jovens rurais a partir de experiências sociais que repercutem no “chão da escola” e nos seus projetos de vida.

A Teoria da Transposição Didática de Chevallard (1991) trata do conjunto de ações que torna um saber sábio em um saber ensinável. Para melhor aproximar seus estudos à Sociologia, esta é posta como de difícil compreensão por parte dos estudantes da educação básica e de exposição cuidadosa pelos docentes que buscam seguir seus princípios epistemológicos, conforme orientam os documentos curriculares.

As contribuições de Bernstein (1996; 1998; 1999) surgiram da Nova Sociologia da Educação (NSE), fundamentam a pesquisa no meio educacional diante das questões curriculares, no que denomina de recontextualização do discurso (Teoria do Dispositivo Pedagógico) e sua proposta de classificação das diferentes formas de discurso sujeitas à transformação pedagógica. Nessa teoria, revela-se a necessidade de pensar uma escola de conhecimento para todos, a fim de se democratizar os saberes.

Os aspectos teórico-metodológicos, para o ensino de Sociologia, apresentam formas de pensar os fenômenos sociais cientificamente. Muitos temas foram desenvolvidos por pensadores que se tornaram clássicos e têm relevância para nossas percepções. Segundo Silva (2009),

Tais pressupostos orientam a seleção dos conteúdos e a criação dos métodos de ensino. O ofício de professor é parecido com o ofício do artesão que aprende os conhecimentos com os mestres de ofício, mas vai criando suas técnicas ao longo de sua vida. A base do ofício é o saber. São os saberes elaborados historicamente sobre a arte, e nosso caso, sobre a ciência. As técnicas nascem das necessidades contemporâneas e do saber acumulado e apropriado pelo artesão e pelo professor. (SILVA, 2009, p. 19).

Entende-se que fatores como a organização do trabalho pedagógico, a admissão, a formação, o currículo e a didática de professores, além das percepções em torno da função da escola e da juventude, constituem elementos que repercutem na dinâmica escolar. A multiplicidade de fenômenos sociais e educacionais convergem e divergem numa relação entre atores que dão sentido à produção e à reprodução dos saberes escolares.

Por sua vez, Moraes (2009) discute o ensino de Sociologia na escola média, analisando alguns aspectos como: a formação de professores; o material didático, enfatizando o livro didático; a proposta curricular; a relação entre número de aulas e conteúdos; a situação geral como a organização da escola pública no Brasil; e os objetivos traçados para o ensino médio como o modelo propedêutico, a formação para a cidadania e a qualificação para o mundo do trabalho.

Moraes e Guimarães (2010) definem como mediações pedagógicas:

Mediações pedagógicas referem-se às diferentes e possíveis maneiras de se traduzir o conhecimento sociológico, tornando-o compreensível e interessante para os estudantes do Ensino Médio. A prática docente de sala de aula reclama a adequação ao universo juvenil. Mais que isso, remete à necessidade de os professores articularem os recursos didáticos aos interesses desse universo. Nunca é demais lembrar que os limites da ciência Sociologia não são os mesmos da disciplina. A distância entre a ciência e a disciplina obriga os professores a trabalhar com escolhas, ou seja, recortes elaborados a partir de uma pluralidade de razões, nem sempre adequadas ao nível de compreensão dos estudantes secundaristas. (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 54-55)

As mediações pedagógicas fazem o elo entre os conteúdos e os procedimentos de ensino, estes últimos como meios ou estratégias que melhor repercutam na aprendizagem dos discentes, por isso é necessário compreender que sistemas/mecanismos de transmissão e recepção se articulam nesse processo. É evidente que o ensino de Sociologia no ensino médio não visa à formação de jovens cientistas sociais ou “mini-sociólogos” até porque, como já foi discutido aqui, as Ciências Sociais, na sua natureza científica, possuem dimensões epistemológicas bem mais densas, as quais, no caso do ensino básico, exigem recortes metodológicos.

Conforme Moraes (2010):

o ensino de sociologia visa a “desenvolver o pensamento sociológico no aluno” ou “levar o aluno a pensar sociologicamente”, a questão dos conteúdos

e da existência de uma proposta única acaba sendo sem sentido – ou não se entende o que seja mesmo esse pensar sociologicamente. Primeiro não se trata de uma quantidade específica de conteúdos; depois, não se trata de determinados conteúdos e não outros. Trata-se na verdade de uma feliz unidade entre conteúdos e metodologias, em que os conteúdos podem ser os mais diversos e a metodologia é que poderá fazer a diferença (...) se não forem organizados sob perspectivas variadas em termos de metodologias de ensino, poderão ser um repetição de estruturas apenas variando os temas, o que em termos de aprendizado será a reiteração. (2010, p. 5).

O ensino de Sociologia propõe ao aluno “pensar sociologicamente” instigando ao que Mills (1975) denomina de imaginação sociológica. Logo, o papel da Sociologia é potencializar o entendimento das relações entre a história e a biografia dentro da sociedade moderna, o que acaba sendo uma das finalidades do seu ensino. Assim, o indivíduo passa a ir além de uma visão superficial da dinâmica social, em que as ações, na esfera individual e social, são interligadas, refletindo e sendo reflexo uma da outra.

Como professor-pesquisador de Sociologia, fui percebendo que os estudantes apresentavam dificuldades em compreender certos conceitos e teorias, até mesmo em pronunciar o nome dos pensadores/teóricos. Nos dois primeiros casos, recorre-se a exemplos biográficos e empíricos, bem como a recursos audiovisuais (exibição de trechos de novelas, minisséries, filmes e documentários) e na literatura. Nas avaliações bimestrais, por exemplo, os discentes demonstravam grandes lacunas de aprendizagem nas questões subjetivas que exigiam maior interpretação e conhecimento sociológico.

Recentemente, a proposta de reorganização do ensino no Brasil, implementada de maneira impositiva pelo governo de Michel Temer, via Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016, ratificada pela Lei n.º. 13. 415, de 16 de fevereiro de 2017, promove um verdadeiro ataque à permanência da Sociologia no ensino médio (BRASIL, 2016; 2017). O discurso oficial do Ministério da Educação (MEC) propõe tornar essa etapa da educação básica mais “atrativa” e “flexível”, retirando a obrigatoriedade da maioria das disciplinas e possibilitando aos estudantes “escolhas”.

A obrigatoriedade da disciplina de Sociologia, instituída pela Lei n.º. 11.684, de 02 de junho de 2008, foi extinta, ocorrendo a revogação da “Lei da Obrigatoriedade” pela Lei n.º. 13.415/2017, ficando sua inserção a critério dos estados a partir de seus documentos curriculares e apreciação dos respectivos conselhos de educação

(BRASIL, 2008a; 2017). No Ceará, a Secretaria de Educação (SEDUC) está em fase de elaboração do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

A Sociologia tem, no seu objeto, a própria vida coletiva humana, envolvendo os modos de ser e de viver e os mecanismos que atuam nas contradições da vida social, o que a torna alvo de ataques que marcam todo seu processo de institucionalização, caracterizado pela intermitência. Por sua vez, o professor de Sociologia, responsável por legitimar e dar sentido a essa disciplina, passa a ser questionado no seu próprio discurso.

Logo, a escola, como espaço de reflexão, luta e resistência, em contraposição aos interesses de grupos privilegiados, passa pela ameaça de aprovação do Projeto de Lei Escola sem Partido (PL n.º 867/2015), como ofensiva à liberdade de expressão, ao respeito às individualidades, às manifestações de credo e religiosas e à diversidade sexual (BRASIL, 2015). Todo esse engodo, entrelaçado por elementos de natureza política, econômica e ideológica, impacta no modelo de educação que passa a ser redesenhado como Novo Ensino Médio, para atender ao projeto de sociedade por meio de reformas que, explicitamente ou implicitamente, atendam aos interesses do sistema capitalista, do conservadorismo e da política neoliberal.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi outro desdobramento desse processo de reformulação e teve sua versão final para o ensino médio homologada em dezembro de 2018. Ela se trata de documento normativo para as redes de ensino e de referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas e tem como proposta organizar o que todo estudante da Educação Básica deve saber, as competências. A proposta de reorganização da educação básica como modelo de educação integral atribui, à escola, competências cognitivas e socioemocionais.

O atual modelo de educação integral sobrecarrega professoras e professores, exigindo saberes e fazeres que vão além do planejamento e execução da proposta curricular, como solucionar situações adversas internas e externas à escola. Nessa esteira, os estudos de Sposito (2003), abordando uma perspectiva não escolar nos estudos sociológicos que envolvem a escola, se somam aos estudos de Kuenzer (2017), Motta e Frigotto (2017) para trazerem a compreensão de elementos

que convergiram em tais reformas e projetos para a educação e que, conseqüentemente, afetam seus sujeitos e currículos.

Essa reforma e seus desdobramentos também se baseiam nos indicadores de desempenho obtidos nas avaliações externas, afetando o clima organizacional e a cultura escolar, sendo nítida a reinvenção do trabalho docente, seja na variedade de metodologias de ensino, na busca por formação continuada e na construção de relações mais estreitas com a juventude, em que esta precisa ser acolhida na escuta ativa ou na busca ativa como enfrentamento à reprovação e à evasão escolar. Na escola, os jovens viram alunos constituindo relações de reciprocidade, mediadas pelos diálogos na sala de aula, nos corredores da escola e no deslocamento do transporte escolar.

Revelou-se no campo um paradoxo, de um lado propõe-se, aos jovens, a construção do projeto de vida baseado no protagonismo juvenil, que desconsidera o contexto rural, por outro lado sua efetivação esbarra nas condições e oportunidades que são desiguais. Outro aspecto condiz às transformações no meio rural com relação aos meios de comunicação e transporte, os quais dividem tempo e espaços com o modo de vida típico do interior com suas tradições populares e características herdadas dos seus ancestrais. Enfim, o universo agrário faz parte da construção dessas identidades (ABRAMOVAY *et al.*, 1998).

A juventude rural de Marrecas, no que se refere às moças, apresenta um diferencial em relação às demais comunidades do município de Tauá ao usarem vestimentas com estampas bem coloridas, batons, maquiagens e joias que se destacam pela tonalidade. Por sua vez, os rapazes se destacam pela coloração artificial nos cabelos com tendência às cores claras, como o castanho e o loiro. Nos intervalos, escutam, em seus aparelhos celulares ou na rádio escola, estilos musicais dos mais variados, mas prevalecendo o forró. A participação em vaquejadas nas diversas localidades é assunto que rende comentários nas redes sociais e nas rodas de conversa no refeitório e nos corredores da escola.

A movimentação desses jovens, entre o rural e o urbano, é constante, por isso é fácil encontrá-los nas vias que dão acesso à sede do município ou em lojas no centro da cidade. Alguns estudantes tentam conciliar o estudo com atividades remuneradas, a maioria nas propriedades rurais do distrito de Marrecas, ausentando-

se das aulas, principalmente, no período chuvoso, devido ao trabalho agrícola. Já uma minoria se desloca para o meio urbano exercendo funções como auxiliar de pedreiro, entregadores no comércio local e, especificamente, no caso das mulheres, para o serviço doméstico ou para os serviços de cuidadoras de crianças e idosos, ocorrendo a transferência ou a evasão escolar.

A caracterização dessa juventude, presente nas observações em campo, na ficha biográfica e de matrícula, se somam às análises dos instrumentais da Assembleia de Turma do PPDT, os quais mencionam que a escola precisa falar suas linguagens e que temas debatidos, em determinadas aulas, ainda carecem de maior aproximação com sua realidade, bem como quando se referem à Sociologia como disciplina que forma para a vida em sociedade apesar de ressaltarem ser de difícil compreensão. Então, evidencia-se a necessidade de uma escola que considere a juventude rural e intensifique a escuta, inclua, acolha e reconheça nas diferenças uma Sociologia que ganhe cada vez mais sentido para estes sujeitos.

Metodologicamente, a questão de ser um campo, no qual já exercia o cargo de coordenador escolar, me trazia uma percepção equivocada de conhecer o todo – algo que a pesquisa me revelou aspectos até então desconhecidos. Nas suas contribuições, DaMatta (1978, p. 28) explica que “vestir a capa de etnólogo é aprender a realizar uma dupla tarefa que pode ser grosseiramente contida nas seguintes fórmulas: a) transformar o exótico em familiar; e/ou b) transformar o familiar em exótico”. Na primeira missão, o trabalho do etnólogo se dá na tentativa de compreender os sistemas simbólicos que operam em outras culturas. Na segunda, ocorre o distanciamento necessário ao etnólogo para estudar o sistema no qual está inserido, numa viagem “para dentro”.

DaMatta (1978) acrescenta que:

[...] a apreensão no primeiro processo é realizada primordialmente por uma via intelectual (a transformação do exótico em familiar é realizada fundamentalmente por meio de apreensões cognitivas), ao passo que, no segundo caso, é necessário um desligamento emocional, já que a familiaridade do costume não foi obtida via intelecto, mas via coerção socializadora e assim, veio do estômago para a cabeça. Em ambos os casos, porém, a mediação é realizada por um corpo de princípios guias (as chamadas teorias antropológicas) e conduzida num labirinto de conflitos dramáticos que servem como pano de fundo para as anedotas antropológicas e para acentuar o lado romântico da nossa disciplina. (DAMATTA, 1978, p. 30).

Desde a introdução a pesquisa, a questão de ser familiar ao campo era preocupante, pois, da mesma forma que ter esse conhecimento prévio poderia naturalizar o fenômeno estudado, como alerta Velho (1978), também poderia ocorrer de o senso comum prejudicar a análise do objeto à luz sociológica. Na abordagem de Goldman,

isso, por um lado, poderia servir para colocar em seu devido lugar a hipótese, hoje na moda, de uma distância quase infranqueável entre a experiência do trabalho de campo e a escrita etnográfica. Essa hipótese, derivada de uma concepção tímida e positivista da escrita, oculta o que qualquer escritor sabe: que o ato de escrever modifica aquele que escreve. Na antropologia, a leitura das notas e dos cadernos de campo, a imersão no material coletado e, principalmente, a própria escrita etnográfica revivem o trabalho de campo, fazem com que sejamos afetados de novo. (GOLDMAN, 2008, p. 469).

A partir da pesquisa de natureza qualitativa, analisaram-se diversos fenômenos que exigiram uma investigação ativa. Cumpre destacar que, mesmo o campo sendo um ambiente familiar, ele não era conhecido no seu todo – nem seus sujeitos, que ali interagem, nem sob o domínio de todas as regras da interação praticada naquele local aparentemente conhecido. O conhecimento do pesquisador pode estar limitado ao que ele naturaliza como rotina, com hábitos e estereótipos criados anteriormente que exigem estranhamento (VELHO, 1978).

A abordagem qualitativa permitiu um olhar analítico a partir de elementos não mensuráveis e apresentados em números, porque são abordadas realidades que provocam a subjetividade dos sujeitos como pressuposto fundamental, “gente em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças (...)” (MINAYO, 1994, p. 22).

A condição de professor-pesquisador no cargo de coordenador escolar reforçou a necessidade de utilizar técnicas que ampliassem a investigação em campo, como a observação participante, a partir da qual foi possível ter um contato direto com a prática docente de Sociologia e as interações, nos diferentes espaços da escola, que ocorreram entre maio de 2019 a março de 2020. De acordo com Goldman,

a observação participante significa, parece-me, muito mais a possibilidade de captar as ações e os discursos em ato do que uma improvável metamorfose em nativo. E como este último em geral, e ao contrário da histórica, nem procura nem é levado ao gabinete do antropólogo, o trabalho de campo se torna uma necessidade. (GOLDMAN, 2008, p. 458-459).

A observação à prática da professora de Sociologia foi norteadada pelo instrumental (ver apêndice A) o qual contemplou aspectos como o planejamento (plano de aula, escolhas metodológicas, recursos didáticos), a execução (esclarecimento dos objetivos da aula para a turma, adequação ou readequação dos conteúdos, os níveis de aprendizagem dos estudantes, o tempo para as atividades propostas e outros). No que se referiu às metodologias, atentou-se para as orientações curriculares no tocante aos recortes metodológicos, o foco numa aprendizagem significativa e se havia atividades individuais e coletivas. Na avaliação, observou-se como a docente percebia e interagia diante da participação dos estudantes durante as aulas e o desempenho nas avaliações internas. Nas relações entre professora e estudantes, e entre estes, foram registradas as interações pedagógicas, incluindo as interações cotidianas que se davam no entorno da sala de aula.

Diante disso, esse período evidenciou como as relações se constituíam e são constituintes dos indivíduos no cotidiano sempre em transformações e na reinvenção do eu. Em outra passagem, Goldman afirma que,

de toda forma, penso que a perspectiva de Lévi-Strauss sobre o trabalho de campo e da etnografia articula-se estreitamente com a ideia estruturalista de que cada sociedade atualiza virtualidades humanas universais e, portanto, potencialmente presentes em outras sociedades: o nativo não é mais simplesmente aquele que eu fui (como ocorre no evolucionismo) ou aquele que eu não sou (como ocorre no funcionalismo), ou mesmo aquele que eu poderia ser (como ocorre no culturalismo); ele é o que eu sou parcial e incompletamente (e vice-versa, é claro). (GOLDMAN, 2008, p. 463).

A observação possibilitou não apenas registrar aspectos das práticas de ensino e seus processos didáticos, mas as interações sociais em diversos espaços (sala da coordenação; sala dos professores; sala de aula; sala de vídeo; biblioteca; refeitório, este utilizado não só para a merenda escolar, mas para diálogos; corredores; jardins; laboratório de informática), tempos (acolhidas; planejamentos coletivos no geral e por área; horas-atividade individuais; intervalos de uma aula para outra; e saída para casa) e sujeitos (gestores; professoras e professores; estudantes; e servidores em geral).

A observação trouxe percepções às atividades e interações dos sujeitos no campo, exigindo registros por meio do diário de campo e na busca de aspectos que caracterizavam as vivências da cultura cotidiana do grupo participante da pesquisa.

Assim, a observação participante jamais é uma atividade solitária na pesquisa, mas processual e gradativa que envolve, inicialmente, atitudes claras de conduzir cada etapa da pesquisa. Haguette (1987, p. 76) afirma que “o calcanhar de Aquiles da observação-participante” está “na relação observador/observados e na ameaça constante de obliteração da percepção do primeiro em consequência do seu envolvimento na situação pesquisada, envolvimento este inerente à própria técnica”.

Haguette (1987) assegura que não há um consenso na definição de observação participante nas Ciências Sociais, ressaltando que há uma inevitabilidade da interferência do observador na estrutura social, o que possibilita a introdução de mudanças sociais, sem que a intervenção seja incompatível com a objetividade da coleta de dados ou informações. Para a autora, “a observação participante surgiu devido à configuração de novos problemas sociais que as metodologias positivistas não conseguiam abarcar em toda sua complexidade” (HAGUETTE, 1987, p. 63-67).

A análise documental dos documentos que institucionalizam o ensino de Sociologia, como as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), a Lei n.º 11.684/2008, sobre a obrigatoriedade do seu ensino; bem como a análise do Projeto de Lei n.º 867/2015 – denominado de Escola Sem Partido – da Lei n.º 13.415/2017 do Novo Ensino Médio; além da análise dos documentos escolares, como o Regimento Escolar (RE), o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a ficha de matrícula, o instrumental da Assembleia de Turma e a ficha biográfica – atividades realizadas dentro do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) – foram fundamentais para nosso trabalho.

O instrumental do PPDT, referente à assembleia de turma (ver Apêndice B), consiste num roteiro que caracteriza a turma, as reflexões que fazem sobre as metodologias de ensino de cada disciplina e demais elementos sobre a dinâmica da sala de aula. Trata-se de uma síntese das reuniões realizadas a cada período letivo, as quais são mediadas pelos líderes estudantis. Para um recorte metodológico, foram selecionados três instrumentais compreendendo do segundo ao quarto período, sendo um de cada ano/série. Esses materiais são documentos do dossiê anual de cada turma e fazem parte do trabalho do professor diretor de turma.

Logo, ouvir os relatos da professora, os diálogos que estabelecia comigo e seus pares, as conversas com os estudantes, os movimentos pela escola, as trajetórias de vida ali narradas, as reuniões bimestrais, os encontros pedagógicos e demais situações do cotidiano contribuíram para que os escritos ganhassem sentido. Na RACO, a sala de aula e seu entorno é um espaço envolvido por relações entre sujeitos com graus de parentesco, algo comum em contextos rurais. Além disso, destacam-se as brincadeiras, conversas paralelas e os diálogos nos intervalos, tanto no pátio como no refeitório, os quais foram interações que não passaram despercebidas.

Nesse entendimento, DaMatta (1987) destaca que:

Seria possível dizer que o elemento que se insinua no trabalho de campo é o sentimento e a emoção. Estes seriam, para parafrasear Lévi-Strauss, os hóspedes não convidados da situação etnográfica. E tudo indica que tal intrusão da subjetividade e da carga afetiva que vem com ela, dentro da rotina intelectualizada da pesquisa antropológica, é um dado sistemático da situação". Parece ser fundamental que o etnógrafo tenha consciência deste aspecto, de sorte que ele consiga tirar partido da situação, porém, sempre tendo em mente o fato de que está realizando uma pesquisa que exige um movimento constante de aproximação e afastamento do objeto. A sensibilidade também faz com que o pesquisador reconheça o momento em que deve perguntar e quando necessita calar, aguardando então uma ocasião mais adequada para sanar as suas dúvidas. (p.169).

Ao tratar sobre as juventudes rurais, interpretam-se significados culturais das falas, gestos, expressões que constituem suas trajetórias de vida. Logo, as culturas juvenis e dos demais sujeitos exigem uma teoria capaz de explanar essas interações culturais que envolvem um campo que é ponto de encontro e desencontro entre o urbano e o rural, o novo e o velho, a diversidade étnico-racial e de gênero e uma sociedade patriarcal, machista e sexista.

Tendo-se como base o que foi exposto até aqui, este trabalho se divide em três seções, além deste texto introdutório de aproximação ao campo da pesquisa e das considerações finais. Na primeira seção denominada "As contribuições de Chevallard e Bernstein para o ensino de sociologia: como falamos para a juventude no ensino médio?", é realizada uma discussão teórica, com base em Chevallard (1991), a partir do conceito de Transposição Didática, abordando o tratamento necessário para que o saber científico se torne saber ensinável passando pelo tratamento didático em etapas que vão da produção dos intelectuais ao chão da escola; a mais, destaca-se o que Bernstein (1996) apresenta sobre os conceitos de

contextualização e de recontextualização dos conhecimentos sociológicos no ensino médio sendo a EEM Raimundo Adjacir nosso campo de análise.

Na segunda seção, intitulada “A Sociologia e a escola em tempos de ataques e disputas: um jogo de interesses em campo” trata-se dos ataques à educação brasileira e, conseqüentemente, ao ensino de Sociologia, marcado pela intermitência no seu processo de socialização. Assim, a escola é campo de disputas num jogo de interesses entre o papel de conservação ou transformação social que assume. Apesar dos avanços em termos de legislação e documentos curriculares nos anos 2000, entre estes a Lei 11.684/2008, que trata da obrigatoriedade do ensino de Sociologia no ensino médio, recua com a reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017) (BRASIL, 2008a; 2017).

Além disso, o Projeto Escola sem Partido (Projeto de Lei n.º 867/2015) se soma aos ataques à escola, principalmente, no que se refere à liberdade de expressão, na tentativa explícita de descaracterizá-la como espaço democrático contra os interesses de grupos privilegiados e detentores do capital, os quais veem, na educação, a formação de jovens em cursos técnicos para o fornecimento de mão de obra barata, reforçando as desigualdades sociais e a naturalização de processos discriminatórios.

Na última seção, juventude rural da RACO: “olhares por dentro e por fora da escola!” se discute sobre a condição juvenil e a situação do jovem rural a partir do campo pesquisado. Partiu-se da compreensão de que a juventude é uma condição socialmente construída e da ideia de que ela se diferencia a partir das múltiplas situações vivenciadas. Sobre isso, as contribuições teóricas de Groppo (2000), Pais (1990), Velho (2006) destacam as diferentes dimensões que envolvem as culturas, a sociabilidade, o mundo do trabalho e a escola.

Enfim, para a construção desses significados, os jovens rurais interpelam o urbano acionando elementos do seu modo de vida numa nítida dualidade de perspectivas, para isso tomam-se como base Mendras (1976), Abramovay *et al.* (1998), Durston (1998), Carneiro (1998) e Castro (2005).

2 AS CONTRIBUIÇÕES DE CHEVALLARD E BERNSTEIN PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA

A cada início de ano letivo, os professores da RACO realizam, no encontro pedagógico, a revisão da proposta curricular. É importante reiterar que, até hoje, não houve a sinalização de ações e programas voltados para a juventude rural vindos da SEDUC, como, neste caso específico, a adequação da proposta curricular e demais projetos inerentes à Educação do Campo. Na prática, nunca houve consulta à comunidade escolar sobre a possibilidade de adesão sobre essa modalidade. A elaboração do plano de curso de Sociologia (ver anexo A) na RACO tem por base a Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de 2013, que contempla as competências e habilidades voltadas para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Parte-se dessa defesa não restringindo a Educação do Campo a uma mera modalidade de ensino, mas como política pública que efetiva, à população camponesa, os mesmos direitos educacionais garantidos à população urbana no processo ensino-aprendizagem, envolvendo a contextualização e a recontextualização dos diferentes campos do conhecimento, como no fortalecimento às identidades e às culturas locais, ampliando a participação das comunidades em movimentos sociais e sindicais rurais e possibilitando a oferta de cursos de preparação dos solos e demais atividades produtivas típicas do semiárido.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) apresenta essa modalidade no artigo 28:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014). (BRASIL, 1996, n. p.).

No artigo 1º do Decreto 7352/2010, define-se população de campo e escola do campo:

Populações do campo: agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (grifo nosso).

Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (BRASIL, 2010, n. p. – grifo nosso).

Segundo Leite (1999), a LDB promoveu a desvinculação da escola rural dos meios e do desempenho escolar urbano, exigindo da escola rural um planejamento ligado à vida rural e, de certo modo, desurbanizada, o que, na prática, não houve foi a expansão dessa modalidade para as escolas rurais. O mesmo autor aponta alguns problemas:

1. Quanto à clientela da escola rural: a condição do aluno como trabalhador rural; distâncias entre locais de moradia/trabalho/escola; heterogeneidade de idade e grau de intelectualidade; baixas condições aquisitivas do alunado; acesso precário a informações gerais.
2. Quanto à participação da comunidade no processo escolar: um certo distanciamento dos pais em relação à escola, embora as famílias tenham a escolaridade como valor sócio-moral;
3. Quanto à ação didático-pedagógica: currículo inadequado, geralmente, estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana; estruturação didático-metodológica deficiente; salas multisseriadas; calendário escolar em dissonância com a sazonalidade da produção; ausência de orientação técnica e acompanhamento pedagógico; ausência de material de apoio escolar tanto para professores quanto para alunos. (LEITE, 1999, p. 55-56).

Contraditoriamente as questões didático-pedagógicas e curriculares desta modalidade de ensino vem se ofertado um grande número de projetos direcionados pela secretaria de educação, os quais reforçam os ideais capitalistas e neoliberais, tendo como foco a formação de jovens aptos ao mundo do trabalho urbano-industrial, como o Núcleo do Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) presente na oferta de disciplinas da RACO.

A ausência de formação continuada para professores nas Ciências Humanas – com exceção de uma formação voltada para a elaboração de itens a partir da Matriz de Referência do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), avaliação externa que não contempla essa área do conhecimento, e outra sobre temáticas educacionais amplas – inviabiliza a formação

em pares, principalmente, aos que não possuem formação na disciplina que lecionam ou complementam sua carga horária dentro da área.

No caso da disciplina de Sociologia, das quatorze (14) escolas da CREDE 15, apenas a Escola de Educação Profissional (EEP) de Tauá conta com professor licenciado em Ciências Sociais; nas demais, anualmente, é solicitada a autorização temporária do Conselho Estadual de Educação para a lotação. A professora de Sociologia da RACO, também lotada na disciplina de Geografia, possui licenciatura plena em Pedagogia pela UECE e Geografia pela UNIMES, com especialização em Gestão Escolar pela Faculdade Internacional do Delta (FID), lecionando a disciplina de Sociologia desde 2012.

A receptividade e o acolhimento da professora de Sociologia, durante o período da pesquisa, foram essenciais. A trajetória foi de muitas aprendizagens. Apesar de não estar na escola todos os dias por conta das aulas presenciais do mestrado nas quartas e quintas, na cidade de Sobral, foi possível observar as suas aulas por serem concentradas nas segundas e terças-feiras, além disso, ao mesmo tempo, também foi possível conciliar com as atividades da coordenação.

As conversas nos corredores da escola, na sala dos professores, no refeitório, nos planejamentos por área, todos esses encontros e, às vezes, desencontros por conta da rotina escolar, fizeram parte desse processo de construção e desconstrução de uma relação de parceria que foi estabelecida com a docente de Sociologia, os demais professores e os estudantes da escola.

As quintas-feiras (nas quais estive na escola por conta das aulas do PROFSOCIO) correspondiam aos dias de planejamento de Ciências Humanas, às sete horas (7h), sempre tendo aqueles minutinhos que íamos ao refeitório tomar um cafezinho e comentarmos assuntos que estavam em evidência, principalmente, na comunidade de Marrecas. Ao retornar à sala dos professores, foi possível notar que a professora dispunha, sobre a mesa, o plano de curso de Sociologia, o livro didático *Sociologia em Movimento*, da Editora Moderna, a agenda escolar, um caderno de planejamento e um notebook. Era um ritual que se repetiu naquele dia dedicado à elaboração do seu plano de aula.

As trocas de experiências com a outra professora que lecionava história e filosofia eram bastante proveitosas, como a troca de sugestões de recursos didáticos,

a adequação de determinados conteúdos e a relação de interdisciplinaridade. Confesso que, no início, ficava meio apreensivo por conta da pesquisa, mas acabava interagindo e sugerindo algumas estratégias que utilizava no período em que estive na regência de sala. Logo, por ser licenciado em Sociologia, notava o quanto a professora de Sociologia gostava de compartilhar suas experiências, o que se intensificou com o ingresso no mestrado.

Todo esse processo envolve escolhas e tratamento de temas, a partir das teorias e das práticas sociais, bem como a sua aproximação à realidade social do estudante, recortes de conteúdos, metodologias, isto é, planejar de que forma se pode transformar o conhecimento a ser socializado em conteúdo de ensino e construir um ambiente promotor de aprendizagens.

As questões introdutoriamente apontadas repercutem direta ou indiretamente nas práticas de ensino de Sociologia da RACO, principalmente, na didática e no currículo escolar. Diante disso, esta seção parte das contribuições de Chevallard (1991) que define a Transposição Didática como o processo de tratamento didático pelo qual o conhecimento científico passa para se tornar conteúdo escolar por meio da conversão dos objetos do conhecimento em objetos de ensino.

O perfil discursivo da Sociologia, o qual ocorre na dinâmica do contexto social, é fruto de documentos curriculares em constante relação com as práticas escolares que, ao longo do tempo, carregam elementos de produção, transmissão e resposta. Assim, a teoria de Bernstein (1999) aborda a necessidade de uma reorganização didática que delimita fronteiras e a contextualidade de cada conhecimento que forma os currículos, tendo clareza dos limites e das possibilidades que cada uma dessas dimensões tem na formação dos estudantes e, mais do que isso, que a escola não seja espaço de reprodução das desigualdades sociais.

2.1 A Teoria da Transposição Didática de Yves Chevallard e o ensino de Sociologia

Até aqui, a caracterização do campo e dos interlocutores forneceram elementos que constituem e são constituintes da situação didática que atravessa todos os componentes do trabalho docente na RACO. É fundamental, nesse percurso,

que a autonomia epistemológica, atribuída ao saber escolar, se torne indispensável ao entendimento do funcionamento didático de uma disciplina. Daí acrescentam-se, a essa discussão, algumas questões levantadas tanto pelo viés pedagógico quanto pela especificidade da Sociologia como disciplina escolar.

A operacionalização do conjunto de conhecimentos científicos adquiridos na formação acadêmica para a apropriação destes na educação básica se configura como grande desafio do trabalho docente. No Ceará e na maioria dos estados brasileiros, a Sociologia é ofertada apenas no ensino médio, conseqüentemente, criando, nos docentes, expectativas quanto à socialização de conteúdos de uma disciplina nova para os discentes, ao mesmo tempo, em que estes se deparam com uma matéria que, de início, se assemelha com História e Geografia.

Na primeira reunião bimestral do PPDT do 1º ano, foi registrado o seguinte depoimento da líder de turma:

No começo achávamos sociologia muito parecida com história e geografia, lembro que a professora explicou nas primeiras aulas as Revoluções Francesa e Industrial, a gente até já tinha visto esses conteúdos lá no fundamental, porém com o passar das aulas entendemos que as mudanças depois desses acontecimentos mudaram a vida das pessoas no mundo para estudar isto surgiu à sociologia como ciência da sociedade. (Diário de Campo em 04/05/2019).

Ao trazer essa contribuição para a reunião, vieram à tona lembranças sobre as primeiras aulas em que observei dificuldades na turma no tocante aos fatos históricos e assuntos inerentes à Geografia, exigindo que a professora retomasse esses conteúdos vistos no ensino fundamental. A mais, nessas dificuldades de aprendizagem, algo que me chamou atenção foi o cuidado da docente no uso da linguagem e a valorização da participação dos estudantes a partir do conhecimento do mundo social, apesar de que, em algumas exposições teóricas e conceituais, era bastante presente o senso comum.

Numa manhã de 12 de Maio uma aluna da primeira série sentou ao meu lado no refeitório afirmando ter conhecimento que eu era professor de sociologia, mas estava na coordenação escolar e que constantemente entrava na turma do 3º ano para dar aulas para o ENEM (depois soube que a mesma tinha uma prima egressa do ensino médio daí ter conhecimento destas informações). Sua fala veio ao encontro do que estava pesquisando, a transposição didática e a recepção dos conhecimentos sociológicos: “Professor eu acho muito difícil essa tal de sociologia, não sei como o senhor quis se formar nesta matéria tem palavras estranhas e uns caras que a gente

demora a aprender os nomes, eles falam coisas bem difíceis à sorte é que a professora Maria traz explicações da nossa vida aí vai clareando a mente da gente, tem horas que ela explica, explica até que a gente entende, mas repito sociologia não é brincadeira”. (Diário de Campo em: 12/05/2019).

Na jornada pedagógica do segundo semestre de 2019, quando eram discutidas as revisões dos planos de curso e o tempo pedagógico em sala de aula, chamou-me a atenção a fala da professora de Sociologia:

É um desafio ensinar sociologia, primeiro pelo tempo que tenho em sala de aula (50min) que voa. Apesar de utilizar o diário online ao adentrar a sala sempre organizo o espaço com a disposição dos alunos no mapa de sala quando olho no relógio já se foi um bom tempo o que me desafia no cumprimento do plano de aula e de curso. Outro desafio é, principalmente, no primeiro ano, pois exige todo um período inicial de familiarização do aluno com uma disciplina que eles não viram antes, logo perguntam que disciplina é essa? Explico trazendo exemplos práticos de que a sociologia estuda a vida em sociedade, procurando não usar uma linguagem muito acadêmica para não dificultar o entendimento deles. (Fala da professora em 31/07/2019).

No exercício da coordenação escolar, acompanhando os planejamentos das quatro áreas do conhecimento (Linguagens e Códigos, Matemática, Ciências da natureza e Ciências Humanas), evidenciou-se que a transformação do conhecimento científico para fins pedagógicos – também denominada de Transposição Didática (TD) – era preocupação dos professores. Essa ideia foi estabelecida originalmente pelo sociólogo francês Michel Verret² (1975) na sua tese de doutorado *Tempo de Estudo*.

Mais tarde, em 1991, o matemático francês Yves Chevallard (1991) retoma essa ideia e a insere num contexto mais específico, tornando-a teoria, a partir da análise de questões pertinentes ao domínio da Didática da Matemática e que se estenderam às demais ciências e suas didáticas específicas.

(...) Os processos transpositivos – didáticos e mais genericamente, institucionais – são, imagina-se, a mola essencial da vida dos saberes, de sua disseminação e de sua funcionalidade adequada. Não saberíamos sublinhar o bastante a esse respeito, até que ponto a manipulação transpositiva dos saberes é uma condição sine qua non do funcionamento das sociedades, cuja negligência aproveitou notadamente a pura produção do saber – pode ser criminosa. (CHEVALLARD, 1991, p. 214).

² A tese de Verret (1975) apresenta uma abordagem sociológica da distribuição do tempo das atividades escolares: haveria o tempo do conhecimento, regulado pelo próprio objeto de estudo, mas existiria o tempo da didática que giraria em torno das condições de “transmissão” desse conhecimento. Na sua percepção, a didática se trata da “transmissão de um saber adquirido dos que sabem para os que ainda não sabem, dos que aprenderam para aqueles que aprendem” (VERRET, 1975, p.139).

A compreensão dos mecanismos socioculturais e pedagógicos entra em jogo no processo de construção e seleção dos saberes escolares, esse ponto é visível a cada início de período letivo na RACO. Antes do processo ensino-aprendizagem, a estruturação da sequência didática do conteúdo programático é uma tarefa desafiadora que se associa a uma carga horária de cinquenta (50) minutos, na qual o docente de Sociologia tem que promover recortes metodológicos e, ao mesmo tempo, cumprir a proposta curricular.

No Brasil, o ensino de Sociologia é marcado pela intermitência no currículo escolar, ora em processos de abertura democrática, ora por projetos de governos autoritários marcados pela ditadura civil e militar. No ensino médio, essa disciplina foi, com o passar dos tempos, sendo associada a uma aparência revolucionária, cujos conteúdos desestabilizavam o clima político do País, no seu aspecto conservador, pois tencionava a juventude ao debate, à tomada de consciência e, por que não dizer, à militância política e à participação nos movimentos sociais. A Sociologia crítica foi sendo vista como arcabouço teórico, fortalecendo na formação dos cidadãos e sendo ameaça aos interesses de grupos conservadores da sociedade.

Na perspectiva de promover, nas escolas da rede estadual, a cultura do diálogo sobre temáticas contemporâneas, a RACO promoveu, em 24 de setembro de 2019, o evento Escola Espaço de Reflexão, que envolvia a participação da gestão escolar, professores, estudantes e convidados da comunidade. Na abertura do momento, a fala da representante de estudantes me chamou a atenção:

Quando a escola me convidou para participar desta mesa com a temática de gênero e raça, lembrei logo das aulas de sociologia e o momento atual que vivemos no Brasil com tanta discriminação, homofobia, racismo, de muito ódio espalhado, isso é grave gente! Agradeço a minha professora que nas suas aulas me fazia perceber o antes não notável, a discutir, a reivindicar, a participar de momentos como este! (Diário de Campo em 25/08/2019).

Percebe-se a importância da Sociologia na formação do estudante e a qualidade do trabalho docente que se manteve vigilante epistemologicamente e promoveu o equilíbrio entre seleção, socialização e contextualização dos conhecimentos sociológicos. Porém, muitos gargalos – os quais envolvem a formação inicial e continuada de professores de Sociologia, as questões curriculares que envolvem “o que ensinar”, os aspectos metodológicos do “como ensinar” e, principalmente, “para quem se ensina” – permanecem evidentes.

As Orientações Curriculares Nacionais (OCN) destacam diferentes estratégias de ensino, dando ênfase, inicialmente, à aula expositiva, alicerçada pelo diálogo como eixo fundamental:

Mesmo a aula expositiva é um diálogo. Aliás, todo o trabalho – e a esperança – do professor é transformá-la num diálogo, não pretendendo que seja o esclarecimento absoluto do tema do dia, mas o levantamento de alguns pontos e a apresentação de algumas questões que incentivem os alunos a perguntar.

[...]

A aula não se reduz à exposição por parte do professor. Há uma variedade fenomênica de que as pessoas pouco se dão conta, mas que é praticada por boa parte dos professores. Apenas a título de lembrança, seguem-se algumas citações: seminário, estudo dirigido de texto, apresentação de vídeos, dramatização, oficina, debate, leitura de textos, visita a museus, bibliotecas, centros culturais, parques, estudos do meio, leitura de jornais e discussão das notícias, assembleia de classe, série e escola, conselho de escola etc. (BRASIL, 2006, p. 127).

No planejamento das Ciências Humanas do dia 26 de setembro de 2019, realizei a acolhida com a música: “Cotidiano” de Chico Buarque, em seguida solicitei que as professoras refletissem a partir da sua prática profissional:

Apesar de a carga horária ser mínima, a aula de sociologia se torna atrativa quando você trabalha com recursos audiovisuais, noto que isso chama a atenção do aluno, mas confesso há dias que a gente pelo cansaço de uma rotina pesada acaba por utilizar o livro didático, o que a meu ver é instrumento indispensável, mas não dinâmico como o CINERACO (projeto que a escola desenvolve na área de Ciências Humanas com a exibição de filmes nacionais uma vez por mês), jogos, músicas, enfim como eles dizem, “professora a aula hoje está tão chata”. (Diário de Campo).

Na RACO, nem o currículo e muito menos o livro didático contemplam o contexto rural, o que nos tenciona a problematizar a relação entre mecanismos didáticos e de apropriação dos conhecimentos sociológicos. No primeiro aspecto, os conteúdos estabelecidos apresentam o indivíduo do meio urbano numa sociedade industrializada e em uma economia voltada para o terceiro setor (comércio e serviços); e, no segundo, há uma fonte bibliográfica que apresenta elementos com essas mesmas características.

Após a leitura do instrumental da assembleia de turma da primeira (1ª) série da terceira reunião bimestral do PPDT, feita pela representante de turma, que sugeria, à professora de Sociologia, uma aula de campo na fábrica de calçados, localizada na sede do município, foi exposta a situação didática que havia ocorrido:

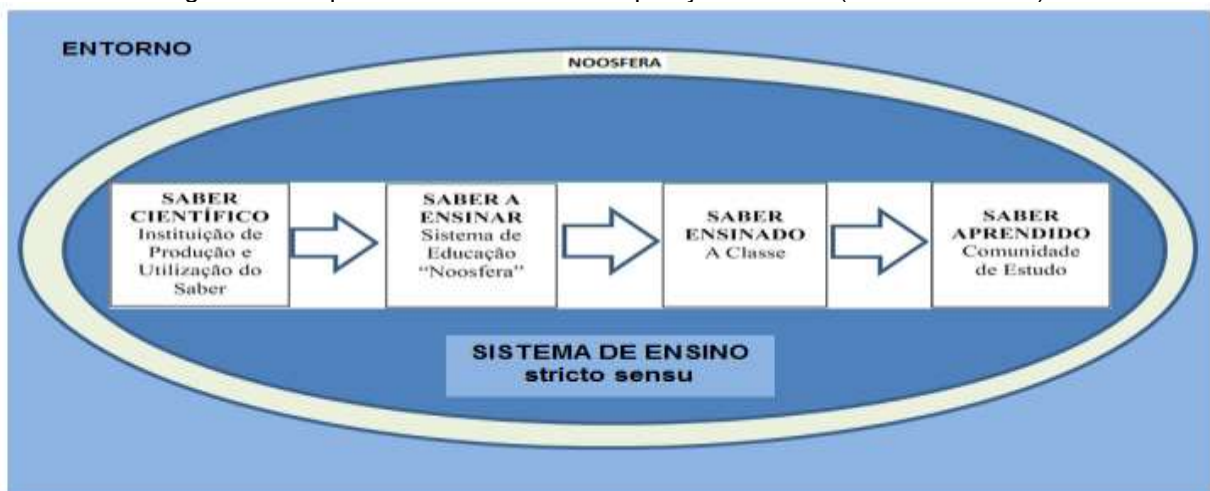
Sinto-me desafiada a promover situações de aprendizagem quando trabalho conteúdos do livro que retratam o cenário urbano, por exemplo, estava explicando para eles o quanto o trabalho na fábrica de calçados em Tauá era marcado pela exploração trazendo o conceito de mais-valia da teoria Marx. Porém, percebia que parte dos alunos demonstrava interesse em conhecer aquele espaço, mas quem sabe teremos uma oportunidade? (Diário de Campo em: 14/10/2019).

Nessa perspectiva, a transformação dos saberes científicos em saberes escolares, como aponta Chevallard (1991), é envolvida pelos “processos transpositivos – didáticos e, mais genericamente, institucionais – os quais são, imagina-se, a mola essencial da vida dos saberes, de sua disseminação e de sua funcionalidade adequada” (p. 214). O teórico contribui diretamente para o campo da didática na elaboração de conceitos como o de “transposição didática” e de “noosfera”, entre outros, úteis à compreensão do processo de construção dos saberes escolares no plano epistemológico, os quais acirram os debates educacionais entre os diferentes campos disciplinares.

Do ponto de vista sociológico, Chevallard (1991) aborda que a sua orientação de pesquisa consiste em reconhecer a especificidade do projeto de construção didática dos saberes; bem como a sua heterogeneidade, a priori, em relação às práticas acadêmicas dos saberes; e a sua irredutibilidade imediata às gêneses sócio-históricas correspondentes.

O esquema a seguir, desenvolvido pelo pesquisador, alia reflexão epistemológica à reflexão pedagógica.

Figura 1 – Esquema da Teoria da Transposição Didática (sistema didático)



Fonte: Chevallard (1991)

Chevallard (1991) nota que o saber não chega à sala de aula semelhante ao que é produzido no meio científico, pois sofre um processo de transformação, o qual consiste num revestimento didático para que ele possa ser ensinado, pelo fato de que comunidade científica e escola possuem finalidades diferentes nessa construção e socialização dos saberes. O autor acredita que o sistema didático é formado por uma tríade, professor-saber-aluno, os quais interagem a partir de mecanismos próprios, denominando-os de “funcionamento didático”. Portanto, o autor traz para a discussão um terceiro elemento, curiosamente esquecido – o saber – em análises do campo que tendem a privilegiar, nesse sistema, apenas a relação professor – aluno e suas posições nos processos educativos.

São inegáveis as contribuições dessa teoria para que se possa avançar, na escola, para entender que as dificuldades de aprendizagem dos nossos estudantes e o temido fracasso escolar não se esbarram nas recorrentes pesquisas educacionais que apontavam um “culpado”, ora o professor pela sua formação, ora o aluno pelo desinteresse. Nos cafezinhos, na sala dos professores, da RACO, eram elencadas algumas condições ou situações impostas pela própria prática pedagógica que careciam de uma autoavaliação sobre tal fazer.

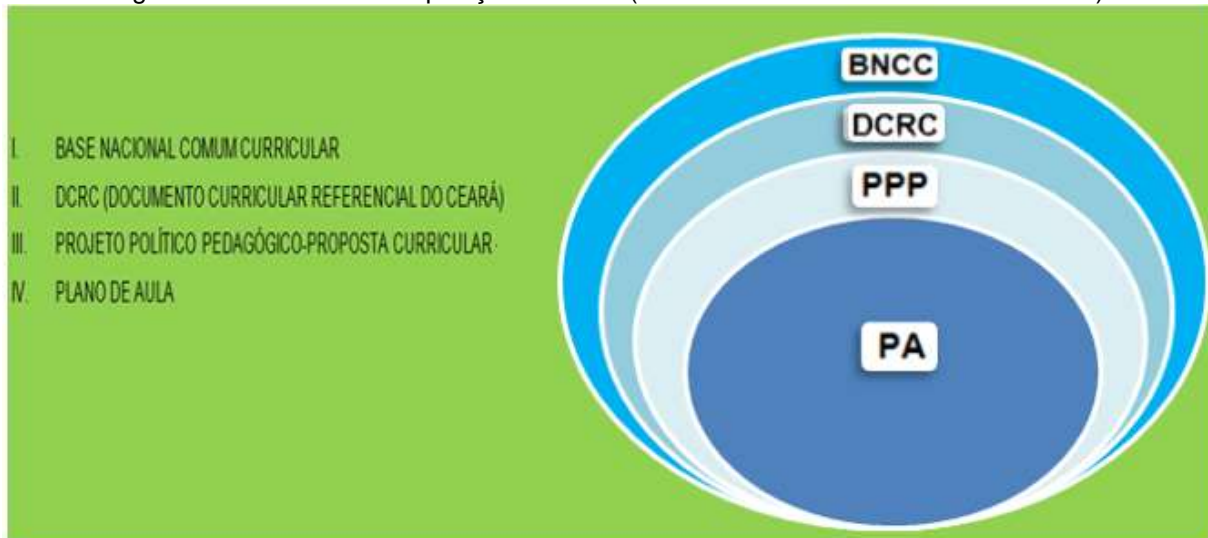
Conforme Chevallard (1991),

o saber que produz a transposição didática será, portanto, um saber exilado de suas origens e separado de sua produção histórica na esfera do saber sábio, legitimando-se, enquanto saber ensinado, como algo que não é de nenhum tempo nem de nenhum lugar, e não se legitimando mediante o recurso da autoridade de um produtor, qualquer que seja. ‘Podem crer-me’, parece dizer o docente, para afirmar seu papel de transmissor, que não pode transmitir senão sob a condição de não produzir nada, ‘podem crer-me porque não se trata de mim. (CHEVALLARD, 1991, p.18).

A Transposição Didática ocorre numa instituição invisível denominada de noosfera ou esfera pensante, formada por intelectuais: pesquisadores, técnicos, professores e especialistas vinculados às Instituições de Ensino Superior (IES), Secretarias de Educação, Conselhos de Educação, Ministério da Educação (MEC), que sistematizam –por meio de documentos orientadores, diretrizes, resoluções e pareceres – os saberes a serem ensinados e as adaptações necessárias à sala de aula.

No Brasil, o resultado do trabalho da noosfera se encontra ilustrado no esquema abaixo:

Figura 2 – Teoria da Transposição Didática (Noosfera x Entorno x Sistema Didático)



Fonte: Chevallard (1991), adaptado por Mendonca (2021)

É na noosfera que se opera a interação entre o sistema de ensino *stricto sensu* e o conjunto de intelectuais, na qual se encontram aqueles que ocupam postos principais do funcionamento didático e se enfrentam com os problemas resultantes do confronto com a sociedade; espaço em que os conflitos fazem parte do cenário e se levam a cabo as negociações; onde se amadurecem soluções; local de atividade ordinária; o lócus de pensamento. Mais detidamente, Chevallard denominou de “noosfera” a organização dos sistemas escolares.

Na noosfera, pois, os representantes do sistema de ensino, com ou sem mandato (desde o presidente de uma associação de ensino até o simples professor militante), se encontram, direta ou indiretamente, (através do libelo denunciador, a demanda cominatória, o projeto de negociação ou os debates ensurdecidos de uma comissão ministerial), com os representantes da sociedade (os pais de alunos, os especialistas da disciplina que militam em torno de seu ensino, os emissários do órgão político. (CHEVALLARD, 1991, p. 28)

O conceito de Transposição Didática explica o processo obrigatório de transformação, adequação e adaptação que envolve as práticas de ensino com seus respectivos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que se organizam em unidades temáticas, o que, de certa forma, reorganiza as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino de Sociologia quando reforça os recortes

metodológicos baseados em teorias, temas e conceitos e a naturalização e a desnaturalização como princípio epistemológico, tendo a pesquisa como prática necessária.

Em 2019, a SEDUC realizou uma consulta pública com os professores da rede estadual entre 31 de outubro e 17 de novembro sobre o DCRC que tem como referência a BNCC. Apesar desta estar organizada por áreas do conhecimento, o documento estadual se estrutura pelos componentes curriculares contemplando as competências e habilidades já citadas a nível nacional, os objetos do conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) e os objetos específicos (detalhamento dos objetos do conhecimento).

Destacam-se dois pontos nesse processo de consulta, o primeiro se refere à abertura da SEDUC aos docentes das treze disciplinas da base comum para contribuírem com o documento; e segundo, ao envolvimento dos docentes da RACO em darem suas contribuições utilizando os espaços informatizados da escola. Segundo a professora de sociologia:

A consulta oferecia como suporte o documento Escola Aprendiz que a SEDUC desenvolveu em 2009 no qual desconhecia. Na elaboração dos planos de curso de sociologia, me norteio pela Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esta consulta pública me possibilitou visitar o documento que contempla as competências, habilidades, conteúdos e seus detalhamentos por períodos o que percebo contribuir para a organização e adequação do que está sendo ensinado. Na verdade é no chão da sala de aula que a gente faz acontecer, jamais diria que uma revisão sobre o currículo não é fundamental, mas a minha atuação é quem faz o diferencial (04/11/2019).

Mesmo com todos esses documentos curriculares que orientam o trabalho docente, é na prática que a Transposição Didática se efetiva, pois elementos, como a adequação curricular, o uso de ferramentas pedagógicas sofisticadas e a organização do tempo escolar, precisam de uma adaptação pedagógica para uma melhor recepção dos conhecimentos sociológicos pelos estudantes. A Sociologia, como componente curricular ou tradicionalmente disciplina escolar, requer uma adequação dos fundamentos teóricos adquiridos no ensino superior para o universo escolar.

A formação inicial ou continuada deve promover o equilíbrio entre os campos educacional e sociológico os quais constituem conhecimentos específicos, conhecimentos pedagógicos e conhecimentos metodológicos e epistemológicos sobre o ensino que abrange conteúdos, didáticas e pesquisas sobre a melhor forma

de trabalhar o ensino de Ciências Sociais para o ensino básico (MORAES, 2009). O docente da disciplina de Sociologia, na Transposição Didática, assume uma posição relevante, notoriamente é ele que realiza a transformação da produção acadêmica em conteúdo escolar a ser ensinado.

A professora iniciou a aula na turma do 3º ano destacando que iria trabalhar sobre as desigualdades sociais se direcionando ao quadro e traçando um mapa conceitual, quando um estudante pediu para dar sua opinião sobre o conteúdo:

– Professora meu avô falava que o mundo sempre foi dividido entre ricos e pobres, negros e brancos, que nossa família por ser negra nunca teve um pedaço de chão e até hoje somos moradores das terras alheias, então para mim isto é normal, pois as coisas sempre foram assim.

Após a fala do jovem a mesma tratou de desnaturalizar sua opinião em torno do conceito de desigualdades sociais explorando elementos da história local marcada pelo processo de escravização dos negros nas fazendas da tradicional família Feitosa desde o século XVIII. O interessante é que a aula teve como desdobramento a elaboração de um projeto para exposição científica da escola com a temática das desigualdades raciais e o processo de escravização dos negros. (Diário de Campo em 05/11/2019).

Esse recorte da aula da professora reforça o conceito de “entorno” de Chevallard (1991) como um universo gravitacional cuja disciplina de Sociologia seria um “sistema solar”, onde os elementos da Transposição Didática gravitam. Logo, estrategicamente, está situada entre os produtores do saber científico (universidade) e a realidade a ser estudada que compreende o meio dos sujeitos, no caso da RACO, jovens rurais, que estabelecem uma relação de ensino e aprendizagem com seus professores. Nesse entendimento, a escola também é produtora de conhecimentos, os quais são identificados como saberes escolarizados.

Em outras palavras, Tomazi (2008) alerta o risco de professores levarem para a escola a linguagem acadêmica:

Ensinar sociologia no ensino médio é uma tarefa muito difícil, pois implica ensinar jovens a pensar sociologicamente as questões que envolvem o seu cotidiano. Aqueles professores que pensam em reproduzir o que aprenderam na universidade somente causam um grande problema para o desenvolvimento desta disciplina no ensino médio. Estes muitas vezes reproduzem um conteúdo exclusivamente acadêmico, porque ou não possuem uma formação adequada para esta tarefa, ou não querem ser professores para este nível. Para ser um professor no ensino médio é necessário fazer a mediação entre o saber acadêmico recebido e o conhecimento dos jovens que ele encontra nas escolas, que são muito diversas. Portanto não há uma receita fixa, mas sim uma disposição intelectual de analisar as possibilidades que encontra e aí desenvolver as tarefas de um professor, que é ensinar de tal modo que os jovens possam ter uma visão mais profunda e precisa do mundo em que vivem. (TOMAZI, 2008, p. 2).

A pesquisa, na área educacional, tem defendido a ideia de que “o conhecimento escolar e o conhecimento científico são instâncias próprias de conhecimento e as disciplinas escolares possuem uma constituição epistemológica e sócio-histórica distinta das disciplinas científicas” (LOPES, 2000, p. 150). Tais pesquisas destacam os diferentes saberes escolares, reconhecendo que a escola é espaço de produção de conhecimentos, sendo a pesquisa uma fonte de fortalecimento para a Sociologia.

Com a implementação da BNCC (BRASIL, 2018), nota-se que a pesquisa precisa, cada vez mais, ser fortalecida pelos professores de Sociologia, não apenas como estratégia de aproximar o aluno à temática estudada, mas fortalecê-la em seus procedimentos científicos. Segundo as OCNs, a pesquisa pode vir antes ou após a explicação teórica. No entanto:

Aqui também deve haver certo cuidado. Há uma prática comum de mandar os alunos pesquisarem qualquer coisa e de qualquer modo, ou seja, se o tema em discussão é o desemprego, por exemplo, diz-se para os alunos procurarem desempregados e perguntarem a eles por que estão desempregados, o que acham disso e quem é o culpado por essa situação. Ora, o resultado dessa “pesquisa” será normalmente um conjunto de ideias soltas, de senso comum, explicações individualistas e, ademais, sem nenhuma perspectiva social para se entender seu resultado. (BRASIL, 2006, p. 126).

Na RACO, a iniciação à pesquisa científica tem sido fortalecida pelas Ciências Humanas com a participação dos estudantes desde a fase escolar à fase regional com projetos que trazem a comunidade como campo. Percebeu-se que o NTPPS ampliou possibilidades a partir da inserção de temas de pesquisa que trazem a comunidade como eixo, potencializando a orientação de trabalhos em que a Sociologia traz contribuições na compreensão dos fenômenos sociais, antropológicos e políticos. A fala da docente endossa esse entendimento.

O Ceará Científico tem sido uma oportunidade para a implementação da pesquisa na escola, todos os anos projetos na área de ciências humanas tem participado da fase regional. O gratificante é o envolvimento deles nos trabalhos, as técnicas de pesquisa como entrevistas, o uso de recursos audiovisuais para registro das atividades, a busca por orientadores. Na verdade, eles se sentem produtores de conhecimentos e não apenas receptores, refletindo positivamente no nosso trabalho (Diário de Campo em 11/11/2019).

Na EEM RACO, a ressignificação das práticas docentes tem repercutido na importância dada ao planejamento e, principalmente, de se revisar constantemente seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e sua proposta curricular. No primeiro caso, sendo anual; e, no segundo, sendo semestral, respectivamente, durante as jornadas pedagógicas do início do ano letivo e no retorno ao segundo semestre. Entretanto, a rotina escolar com as demandas vindas da CREDE/SEDUC sobrecarregam docentes e gestores, comprometendo espaços como os citados pela professora de Sociologia, que dispõe de pouco tempo para planejamento.

A parada pedagógica realizada entre os períodos letivos contribui para que faça a seleção dos conteúdos e insira outras fontes de pesquisa e materiais tanto xerocados como digitais. A correria é grande por conta de ser apenas uma aula por semana, mas a gente tenta de várias formas fazer com que eles aprendam. Nas minhas aulas, uso bastante o Datashow com slides para chamar mais a atenção deles nas explicações (Diário de Campo em 18/11/2019).

Faz-se relevante reforçar que a Teoria da Transposição Didática enfatiza que um saber não é retirado sem adaptações do seu campo de origem, ou seja, no decorrer do processo de migração e de empréstimo, são normais. Em outras palavras, o próprio termo “transposição” traz a ideia de que se toma aqui para colocar lá, e que, removendo o saber do seu contexto original, descontextualizando-o e depois o colocando num outro contexto, recontextualizando-o, transforma-se o seu sentido e o seu valor.

Chevallard (1991) traz elementos que caracterizam o funcionamento didático a partir do conceito de Transposição Didática. Logo, o saber ensinado supõe processos de:

Descontemporalização: o saber ensinado é deportado de sua origem e separado de sua produção histórica no campo do saber sábio;

Naturalização: o saber ensinado tem um poder das ‘coisas naturais’, no sentido de uma natureza dada, cabendo à escola a partir de seus documentos pedagógicos estabelecerem a ordem didática;

Descontextualização: há algo invariante (significante) e variável no elemento do saber sábio apropriado ao elemento do saber ensinado notando-se que por meio de uma descontextualização dos significantes, após uma recontextualização em um discurso diferente. Entretanto, há algo que continua descontextualizado, pois não se reconhece com o texto do saber, muito menos com a problemática no qual o elemento descontextualizado encontrava-se na sua gênese, transformando seu uso, emprego, ou seja, seu sentido original;

Despersonalização: o saber considerado em *statu nascendi* associado ao seu criador, autoria, produtor. Na Universidade ocorre à difusão e certo grau de despersonalização comum ao processo de produção social do

conhecimento se tornando critério para sua publicidade. Mas, este processo é muito mais amplo e dinâmico no momento do ensino exercendo seu papel de reprodução e representação do saber, sem estar submetido às mesmas exigências da produtividade. (CHEVALLARD, 1991, p. 39).

Figura 3 – Teoria da Transposição Didática na RACO (O saber ensinado)



Fonte: Chevallard (1991), adaptado por Mendonca (2021)

Ao analisar a educação como transmissão e reflexo de cultura, Forquin (1993) cita a variedade de usos da palavra cultura e como a escola efetiva essa “transmissão cultural”, conforme pode ser observado a seguir:

(...) Ora, é preciso reconhecer que sempre, e por toda a parte, a educação implica um esforço voluntário com vistas a conferir aos indivíduos (ou ajudar os indivíduos a adquirir) as qualidades, competências, disposições, que se tem por relativamente ou intrinsecamente desejáveis, e que para isto nem todos os componentes da cultura no sentido sociológico são de igual utilidade, de igual valor. Certos aspectos da cultura são reconhecidos como podendo e devendo dar lugar a uma transmissão deliberada e mais ou menos institucionalizada, enquanto outros constituem objeto apenas de aprendizagens informais, até mesmo ocultas, e outros enfim não sobrevivem ao envelhecimento das gerações e não conseguem deixar marcas no tempo. Falar de transmissão cultural supõe, então, sempre, em qualquer nível, a ideia de uma permanência (pelo menos relativa) e a ideia de um valor, ou de uma excelência (...) (FORQUIN, 1993, p. 11).

Na perspectiva desse pesquisador, a cultura escolar tem sua peculiaridade e seletividade e, assim, se faz relevante frisar que “(...) toda educação, e em particular toda a educação do tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior

da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações” (FORQUIN, 1993, p. 14). Assim, em seu pensamento, a educação escolar não se resume a uma escolha de saberes e materiais culturais, mas de facilitar o processo de socialização e recepção de seus aprendizes.

(...) Ocorre que a ciência do sábio, assim como a obra do escritor ou do artista, ou o pensamento do teórico não são diretamente comunicáveis ao aluno: é necessária a intercessão de dispositivos mediadores, a longa paciência de aprendizagens metódicas (as quais não conseguem se livrar das escoras do didatismo), a elaboração de todos os elementos dos saberes ‘intermediários’, que são tanto imagens artificiais quanto aproximações provisórias, mas necessárias (...). Tal é o papel, por exemplo, dos manuais e de todos os materiais didáticos, mas também o dos exercícios escolares, das lições, dos deveres, dos controles periódicos, dos sistemas de recompensas e sanções propriamente escolares (...). (FORQUIN, 1993, p. 16).

Fica claro que o autor faz uma distinção entre o processo de educação científica e de vulgarização da ciência, em alguns escritos, ele até usa a expressão “imagem espetáculo” da ciência, o que é bastante criticado, pois, sem os cuidados necessários, pode levar à banalização da ciência. Por isso, há no campo do ensino, processos de seleção – inclusão e exclusão – e a inserção de dispositivos intermediários que fazem com que parte da cultura seja transmitida. Forquin (1993) reforça o trabalho de Verret (1975) e a ideia central de Chevallard (1991), os quais já falavam em uma transformação de um objeto em objeto de ensino.

Numa dimensão *stricto sensu*, a Teoria da Transposição reforça essa impressão, assegurando que o saber ensinado na sala de aula não é o saber científico de origem, isto é, que a transposição pode inferir uma noção de deformação, de uma degradação inevitável, da qual o docente pode ser um sujeito inconsciente que encontra subsídios nas propostas curriculares, manuais do professor, textos de formação, já impregnados de transposição ou o encarregado direto, logo é condutor da aula. Numa das formações continuadas realizadas por técnicos da Regional de Educação, a docente destacou como sente ausência de uma formação continuada voltada para o ensino de Sociologia:

As formações da CREDE são interessantes desde que dialoguem com o cotidiano escolar, mas seria interessante que tivéssemos formações em sociologia, pois abordar os conteúdos para que os estudantes compreendam é missão árdua, principalmente, sem desconsiderar seus contextos vida, porque de repente posso estar falando de um mundo desconhecido por eles

e isso é ruim para eles, para nós, apesar de não ser formada em sociologia, mas gosto bastante de ensiná-la (Diário de Campo em 16/12/2019).

A docente considera a relevância da formação continuada e contextualizada que, verdadeiramente, atenda aos anseios dos que estão na escola. Fica óbvia a sua preocupação com o ensinar Sociologia, reconhecendo que vai além de transpor as Ciências Sociais em conteúdos de uma disciplina escolar, não apenas para modificá-los, simplificá-los, vulgarizá-los e torná-los visíveis. Isso se dá, sobretudo, para compreender como e por que esses conhecimentos existem, porque são importantes para a vida dos sujeitos aos quais eles se destinam nos domínios escolares, qualificando a prática pedagógica e, conseqüentemente, sua recepção.

Portanto, a carência de professores habilitados ao ensino de Sociologia, como é o caso da RACO, nos revela que há uma necessidade de formação continuada para esses profissionais que levam recursos metodológicos dos mais variados, porém, durante as observações à prática pedagógica, apresentam dificuldades de seguir os princípios epistemológicos e metodológicos da disciplina, o que impacta na Transposição Didática e na recepção dos conhecimentos sociológicos. Nesse último aspecto, acrescentam-se as desigualdades sociais, pois são jovens que passam a maior parte do dia nas atividades rurais para o sustento da família, desprovidos de equipamentos tecnológicos e acesso à internet de qualidade em suas comunidades e, concomitantemente, curricular, pois este desconsidera onde vivem esses sujeitos.

2.2 A aquisição dos conhecimentos sociológicos na perspectiva de Basil Bernstein³

Os estudos de Bernstein (1996) refletem sobre a educação numa perspectiva de reprodução cultural das relações de classe, evidenciando que pedagogia, currículo e avaliação são mecanismos de controle social, os quais apresentam categorias conceituais que articulam questões sociais e educacionais. A

³ Basil Bernstein (1924-2000) faz parte do movimento que ficou conhecido como Nova Sociologia da Educação (NSE), professor emérito da cátedra Karl Mannheim de Sociologia da Educação no Instituto de Educação da Universidade de Londres, suas publicações iniciaram em 1958 culminando no ano 2000, ano de seu falecimento. As ideias desse teórico estão distribuídas em cinco volumes (classes, códigos e controle), nas quais o autor foi elaborando a teoria dos códigos sociais e educativos e seus impactos na reprodução social.

professora de Sociologia, em uma de nossas conversas no intervalo entre as aulas, trouxe um posicionamento no que diz respeito às avaliações externas e seus impactos na escola, bem como a posição da Sociologia nesse contexto:

A escola tem vivido processos de avaliação contínuos, mas a ênfase mesmo tem sido o português e a matemática, estas acabam ganhando centralidade nas formações, nos projetos que adentraram na escola, por exemplo, concursos de redação, projetos de leitura, olimpíadas. De repente as demais disciplinas, e falo como professora de humanas, fomos sendo envolvidos por esta dinâmica, pois a escola tem uma meta que exige empenho e proatividade que a meu ver descaracterizou nossas disciplinas dando a entender que tudo deve ser voltado para as avaliações de desempenho. Noto que os discursos pedagógicos convergem para os interesses, de poder que vem de instâncias superiores e que orientam o que pedagogicamente deve ser inserido em nossos planos de aula (Diário de Campo em 17/04/2020).

A reflexão exposta pela professora reforça o quanto a avaliação externa tem sido determinante na construção dos currículos escolares. Na revisão dos planos de curso da RACO, as matrizes de referência para elaboração dessas avaliações são suportes pedagógicos. O foco nas metas estabelecidas promove uma verdadeira saga de projetos, oficinas, cursos, formações, ações, todas alimentadas e monitoradas via sistemas desenvolvidos pela SEDUC ou por institutos como o Instituto Unibanco (IU), gerando inúmeros gráficos sobre rendimentos internos e externos, frequência escolar, número de inscrições e participações nesses percursos formativos e avaliativos.

Alguns pressupostos teóricos que contribuem para a teoria de Bernstein (1996) envolvem o conceito de recontextualização do discurso a partir da Teoria do Dispositivo Pedagógico que compreende a gramática inerente ao discurso pedagógico, por meio de regras distributivas, recontextualizadoras e avaliativas. Essas regras são, hierarquicamente, relacionadas no sentido de que a natureza das regras distributivas adequa a relação entre poder, grupos sociais, formas de consciência e prática e suas reproduções e produções. As regras recontextualizadoras regulam a constituição do discurso pedagógico específico e as regras de avaliação são constituídas na prática pedagógica sejam por desempenho ou pelas competências.

A recontextualização do conhecimento é realizada no âmbito do estado (secretarias, coordenadorias regionais de educação etc.), pelas autoridades em educação, publicações especializadas na área e agências formadoras de professores. Por sua vez, a reprodução acontece em qualquer instituição de ensino. Anualmente,

é comum nas jornadas pedagógicas ocorrer a revisão dos planos de curso e, conseqüentemente, da proposta pedagógica da escola. A seguir, destaca-se a percepção da docente de Sociologia num encontro pedagógico:

Não é fácil cumprir um plano de curso de sociologia, não apenas pelo tempo da aula, este nem se fala, a questão é que o aluno recém-chegado do ensino fundamental não traz muitas vezes bagagem de conteúdos vistos na história que ajudariam a desenvolver melhor os conteúdos trabalhados, acaba que na aula de sociologia tendo que desenvolver conhecimentos históricos, principalmente, na introdução que abordo o surgimento da sociologia. Vejo que ainda falta essa percepção de técnicos e especialistas que traçam as orientações e diretrizes pedagógicas, pois é um desafio propor o despertar da imaginação sociológica sem a base necessária (Diário de Campo em 14/02/2020).

A recontextualização pedagógica, nas aulas de Sociologia, exige um olhar em torno das metodologias de ensino e como ocorre essa recepção por parte dos estudantes, seja nas contribuições teóricas de Bernstein, de Chevallard, dentre outros. Vale destacar que nessa etapa do discurso, o conhecimento sociológico passa a fazer parte da expressão dos sujeitos e constitui código próprio, o qual é chamado de comunicação pedagógica. A receptividade dos domínios exige uma compreensão dos processos do discurso pela realização da disciplina escolar de Sociologia.

Foi possível, durante as observações das atividades de planejamento, perceber avanços na preocupação dos professores com a seleção dos conteúdos e a forma como explorá-los na sala de aula, entretanto o contexto rural daquela juventude não era um aspecto facilmente perceptível.

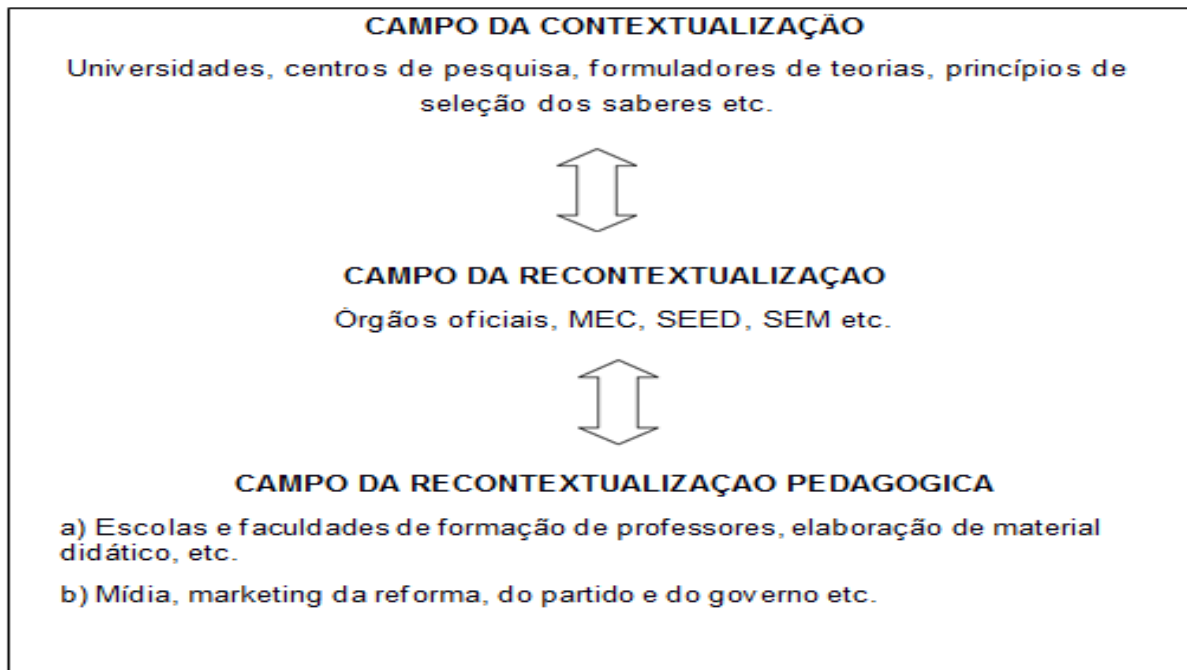
A semana inicial de fevereiro de 2020, foi bastante movimentada com os docentes me enviando seus planos de curso em formato de documento que permitisse minhas devolutivas, conversei via aplicativo de mensagens instantâneas com a professora de Sociologia sobre a ausência de alguns conteúdos, sendo justificado pela docente que havia tópicos que iria abordar na disciplina de Geografia.

A situação anterior me fez entender os mecanismos de estruturação do discurso sociológico no ensino diante da prática de ensino no universo escolar, a qual envolve conhecimentos científicos que necessitam ser “recontextualizados e recodificados”, que são perceptíveis ao se analisar essa ação docente. No entanto, um ponto me trouxe preocupação, o de que a escola não reproduza a distribuição de saberes de forma desigual com um acesso injusto a eles.

Já escutei de colegas, e isso chega até os alunos que ingressam no ensino médio, que ensinar sociologia é fácil, que é uma matéria simples, porém para o aluno é um impacto quando se depara com uma ciência que problematiza o mundo em que vive, as suas relações sociais, o ser social como um todo. Um dia estava na sala dos professores e uma aluna disse “tia por que estudar a sociedade é tão difícil?” Ali era uma fala que me levou a refletir que tinha razão, não era apenas pelas teorias, mas pelas próprias experiências sociais, não apenas as explicadoras do livro didático e nem o que exploro em sala (Diário de Campo em: 21/11/2019).

Assim, Bernstein (1996) traz a compreensão de que há uma transição entre o campo da produção científica (intelectual) ao campo de reprodução no sistema educacional (dimensão pedagógica) com seus discursos por meio das variadas linguagens e seus respectivos códigos compostos por uma cadeia de contextos e “recontextos”.

Quadro 1 – Processos de contextualização e recontextualização



Fonte: Silva (2007)

É evidente que, nesses mecanismos de reinterpretações e recodificação, o discurso (texto) “sofre uma transformação ou reposicionamento adicional na medida em que se torna ativo no processo pedagógico” (BERNSTEIN, 1996, p. 92). Enfim, não há alteração do “verdadeiro” conhecimento, elaborado nas agências contextualizadoras (laboratórios, grupos de pesquisa e universidades), significando a

própria síntese do conhecimento coletivo num percurso dinâmico, modificável e repleto de influências externas.

Bernstein (1996) destaca que o produtor do conhecimento não o recontextualiza, uma vez que uma pessoa só pode ocupar uma posição em qualquer momento dado. No entanto, no campo pedagógico, “ao nível da universidade ou de instituição equivalente, aqueles que produzem o novo conhecimento são também seus próprios recontextualizadores” (p. 264). Segundo o teórico, o texto é uma realização característica e particular do discurso pedagógico, possuindo tanto um sentido literal quanto ampliado. “Ele pode designar o currículo dominante, a prática pedagógica dominante, mas também qualquer representação pedagógica falada, escrita, visual, espacial ou expressa na postura ou na vestimenta” (p. 243).

Após o atendimento aos pais de alguns alunos convocados pela escola, fui à sala dos professores e repassei alguns informes quanto ao preenchimento do diário online, era mais uma quinta-feira de planejamento das Ciências Humanas, em seguida fiquei rascunhando, sentado no sofá, sobre ações no calendário escolar. A conversa entre as professoras girava em torno da participação dos estudantes durante suas aulas, o que trouxe a preocupação destas em promover a participação dos jovens nas aulas, considerando suas contribuições, ao mesmo tempo, em que se requer do professor uma vigilância epistemológica.

Sempre faço ajustes para que os conhecimentos sociológicos possam ser aprendidos por eles, não é que trabalhe só o senso comum, mas é algo que se faz preciso no miudinho da sala de aula senão você falará algo sem sentido para os alunos. Quando sai do ensino superior a linguagem da universidade era muito presente nas minhas explicações até que fui falando a linguagem deles melhorando as participações na aula. Após a leitura do livro didático, nas percepções dos filmes ou documentários exibidos, nos seminários e debates ia contextualizando ao máximo, acho que por ser pedagoga isso me ajuda. (Trecho da fala da professora de sociologia registrado no diário de campo em: 12/12/2019).

Lopes (2005) argumenta que Bernstein é estruturalista em seu sentido estrito ao ponto em que se debruçou sobre o esforço em definir uma estrutura do sistema e a construção de modelos caracterizados pelo binarismo entre elementos, como discurso regulador e discurso instrucional, campo de produção e campo simbólico, Estado e organizações de produção do conhecimento pedagógico. Em outras palavras, a pesquisadora vê o estruturalismo como movimento intelectual ocorrido na França na década de 1960, nos campos da Linguística, Antropologia,

Filosofia, Política e Psicanálise, tornando-se um experimento antipositivista de explorar a realidade se afastando do vivido, de forma a reconhecer suas estruturas, com ênfase às construídas pela linguagem. Segundo Dosse (2007), o estruturalismo é:

[...] um movimento de pensamento, uma nova forma de relação com o mundo, muito mais amplo do que um simples método específico para um determinado campo de pesquisa. Esse posicionamento, no entanto, surtirá resultados diferentes conforme os campos de aplicação: linguística, antropologia, sociologia, filosofia, história geral, história da arte, psicanálise, crítica literária, etc. Essa grade de leitura, que se pretende unitária, privilegia o signo à custa do sentido, o espaço à do tempo, o objeto à do sujeito, a relação à do conteúdo, a cultura à custa da natureza. (...) o estruturalismo nutre a ambição de constituir um único e vasto programa de análise, podendo ser aplicado a todos os campos do saber. (p. 12).

Em *Classe, Códigos e Controle* (1996), Bernstein desenvolveu a teoria dos códigos diante de suas raízes sociolinguísticas para estudar a conexão dos códigos de comunicação, discurso e prática pedagógica. Na finalidade de compreender esses processos, Bernstein continuou na mesma linha do texto *Classes e pedagogias: visíveis e invisíveis* (1984), analisando as diferenças entre dois tipos de transmissão da educação. Em seu estudo, apontava que as diferenças na classificação e nas regras de estrutura de cada prática pedagógica (visível e invisível) estão relacionadas com classe social e expectativas das famílias, envolvendo aspectos políticos, históricos, sociais, institucionais e que, devido a isso, cabe a nós, sociólogos, adentrarmos ao campo empírico, como em nosso caso na escola, para que se seja observado como se manifestam esses elementos.

A definição de código na Sociologia de Bernstein (1996) o caracteriza como princípio regulativo e de fácil aquisição que seleciona e integram significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores. Logo, trata-se das relações entre contextos de caráter não abstrato, complementando que o código é um regulador das relações entre contextos e, por meio dessa relação, um regulador das relações dentro dos contextos” (p. 143).

Um dos pontos relevantes da Teoria do Código é de que a classe social regula a distribuição desigual dos princípios privilegiadores da comunicação, não de forma direta, causando impacto na classificação e enquadramento do código elaborado, transmitido pela escola de forma a facilitar ou perpetuar a aquisição desigual. Nessa percepção, essa teoria não aceita nem o déficit nem a diferença, mas

foca nas relações de poder mais amplas e nas práticas de transmissão, aquisição e avaliação que ocorrem no nível micro. Ao compreender essa materialização nas práticas pedagógicas escolares ou no cotidiano pela distribuição de poderes e direitos em sociedade, demonstra a supremacia que há nas teorias e, especificamente, nos códigos (BERNSTEIN, 1996).

A ênfase às questões metodológicas é algo muito presente na escola, normalmente nas reuniões bimestrais do PPDT, pois o diálogo entre professores e representantes de turma se volta para essa execução do planejamento do professor. No próprio instrumental que resume a participação de cada turma, há um questionamento sobre a compreensão da linguagem utilizada pelos docentes, mas as respostas são afirmativas, o que também não tem relevância nas considerações.

Bernstein (1996), baseando-se em investigação empírica, estabeleceu as diferenças entre o código restrito da classe trabalhadora e o código elaborado da classe média. Assim, a Teoria dos Códigos abordava os processos que ocorrem na escola e sua relação com a reprodução das classes sociais. Nessa esteira, os códigos restritos dependem do contexto e são particularistas enquanto os códigos elaborados não dependem do contexto e são universalistas.

Confesso que as leituras de Bernstein (1996) me fizeram refletir sobre o tratamento dado aos códigos na sala de aula. Na turma da 1ª série, a aula da manhã, de 16 de dezembro de 2019, foi “diferenciada”. Como eles gostam de adjetivar as aulas com dinâmicas ou exibição de filmes, a professora exibiu o filme “Aí que vida!”. Logo, notei a empolgação dos discentes, ao se deslocarem para a sala de vídeo, não apenas por ser uma comédia com linguagem regionalista, mas pela forma como se davam as interações sociais. Ao encerrar a exibição, a professora trouxe alguns conceitos como o de ação social e os tipos de ação social, exemplificando a partir das cenas.

Avaliei como positiva a intencionalidade didático-metodológica ao utilizar o audiovisual que se aproximou da realidade dos estudantes e permitiu ampliar o acesso aos códigos elaborados em contrapartida ao uso de códigos restritos comuns às classes desfavorecidas bem marcantes naquela produção cultural.

Logo, nas primeiras obras de Bernstein (1996) sobre linguagens que tratam do código restrito e do código elaborado, ressalta-se que o código se referia a um

princípio regulador que está na base dos sistemas de mensagens, os quais constituem o currículo, a pedagogia e as práticas de avaliação. Conforme os teóricos, havia diferenças devido à classe social nos códigos de comunicação que explicitam as relações de classe e de poder na divisão social do trabalho, como a escola dos filhos da classe trabalhadora e a escola dos filhos da classe média. As construções desses códigos estão presentes nas contribuições da professora de língua portuguesa durante um encontro formativo na escola sobre avaliação da aprendizagem:

Nos diagnósticos que faço com as turmas vejo que há disparidades nos níveis de aprendizagem entre os alunos, há os que relatam não ter o auxílio dos pais ou avós nos estudos por serem analfabetos, ou por terem uma rotina intensa nas fazendas, como há os que dizem ter apoio de pais ou outros membros da família por terem certo grau de escolarização, para estes o nível de escrita, leitura e interpretação chega ao intermediário, para os demais com, poucas exceções, ficam entre o crítico e o muito crítico precisando de momentos de intensificação das aprendizagens de tópicos básicos da Língua Portuguesa (Diário de Campo em: 27/05/2019).

No que se referem às características externas e internas do código, Bernstein (1996) elaborou categorias precisas fundamentais ao entendimento do código e dos discursos pedagógicos em relação ao poder e ao controle da comunicação social. Nota-se que o poder é assinalado pela divisão social do trabalho e que o controle se desenvolve nas relações sociais, de maneira que o exercício do controle é a manifestação do poder.

Na RACO, são nítidas as diferenças entre os níveis de aprendizagem nas turmas, principalmente, entre os que passam longos períodos na roça, no cuidado dos animais. Esses filhos de pais agricultores e analfabetos e outra parcela, mesmo que em número mínimo, apresentam bom desempenho e satisfatória frequência escolar, cujos pais ou responsáveis são professores, pequenos comerciantes e proprietários rurais. Estes possuem tempo para estudos e acesso a equipamentos, como celulares ou computadores conectados à internet; por sua vez, aqueles têm dificuldades de aprendizagem e no ambiente familiar não possuem condições de instalar internet, adquirir equipamentos, como computador ou celulares, e convivem com analfabetos ou semianalfabetos que não podem auxiliá-los.

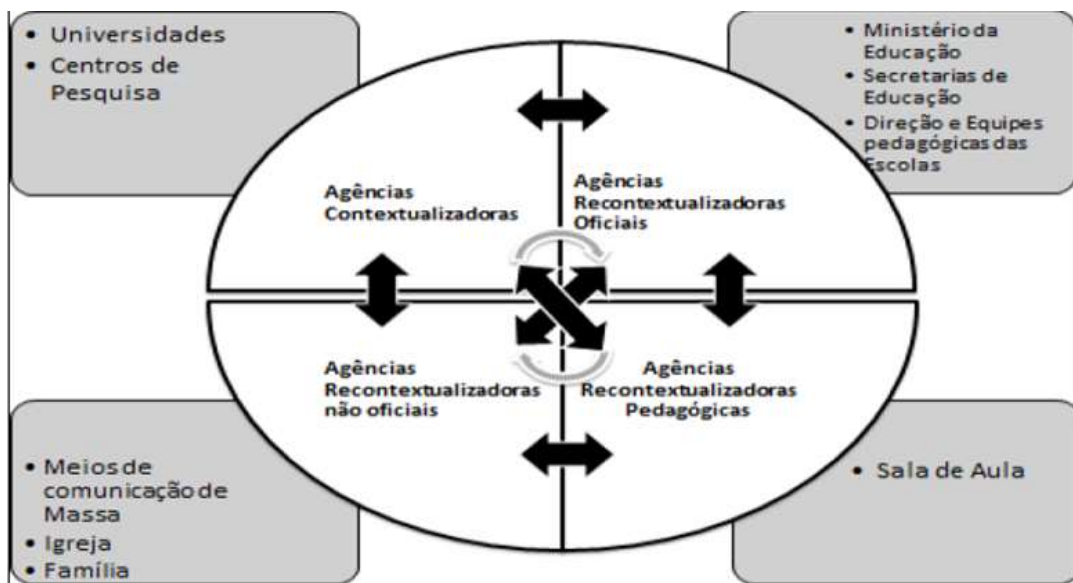
Correia-Lima (2009) destaca que:

O problema de se entender os mecanismos do processo de transmissão e aquisição de conhecimento não é apenas um tema dos tratados científicos, trata-se de uma questão político-social, que se fosse esclarecida poderia

contribuir para um melhoramento, ou pelo menos, um refinamento das políticas públicas do sistema educacional. Isto tanto no sentido de reduzir as grandes desigualdades na distribuição de conhecimento do universo escolar, como também no âmbito de auxiliar os agentes do campo escolar a planejarem melhor suas ações no que se refere às relações ensino-aprendizagem. (2009, p. 1).

Evidenciam-se – nesse processo de produção, difusão e realimentação da mensagem disponível no conhecimento oficial por meio do currículo disciplinar ou não – três tipos de sujeitos do discurso importantes para análise, os quais compreendem desde a agência, com seu campo de produção, regulação e distribuição de discursos; agentes do controle simbólico, que se definem pelos produtores e reguladores dos discursos; e o público receptor, o qual adquire e responde às mensagens dos discursos (BERNSTEIN, 1996).

Figura 4 – Cadeia da Recontextualização de produção de conhecimentos em forma de discursos



Fonte: Adaptado de Bernstein (1996)

A partir do esquema acima, o qual contempla as agências, percebe-se que as regras de recontextualização se situam no contexto recontextualizador, estruturado por dois campos recontextualizadores (intercessores entre o campo de produção do conhecimento e o campo de reprodução):

- I. Campo Recontextualizador Oficial (CRO): sob a elaboração e o controle do estado e suas agências, autoridades ou departamentos, por meio de

agentes especializados em produzir esse discurso pedagógico de caráter oficial, constituindo as regras oficiais que ajustam a produção, distribuição, reprodução, articulação e mudança dos discursos pedagógicos legítimos, além dos conteúdos, as relações e formas de transmissão. Geralmente, esse campo tem a finalidade de estabelecer e direcionar um conjunto de conhecimentos específicos e práticas pedagógicas reguladoras a serem transmitidas pelas escolas numa posição de verticalidade;

- II. Campo de recontextualização pedagógica: Formado por pedagogos, ou seja, pelos especialistas em educação. Não diferente do primeiro campo, atuam a partir de princípios e práticas reguladoras dos discursos do contexto da produção para o contexto de sua reprodução.
- III. O campo recontextualizador pedagógico objetiva criar a autonomia fundamental da educação. Se o segundo pode impactar no discurso pedagógico, independentemente do primeiro, ao ter certo grau de autonomia, estará na disputa de espaços e influências na configuração do discurso pedagógico.

Bernstein (1996) esclarece que, na medida em que um texto ou discurso se torna ativo no processo pedagógico, sofre uma transformação ou um reposicionamento adicional, o que se diferencia em dois tipos de transformação de um texto: a transformação dentro do campo recontextualizador e a transformação do texto já modificado no processo pedagógico, de acordo com o que se torna ativo no campo de reprodução, no qual ocorre a prática pedagógica da escola. Enfim, o teórico enfatiza que “é o campo recontextualizador que gera as posições e oposições da teoria, da pesquisa e da prática pedagógica” (p. 92).

Ao tratar da agência de recontextualização pedagógica na sala de aula, é possível destacar uma de nossas observações:

A aula era sobre os modelos de produção, a docente colocou no quadro um mapa conceitual sobre toyotismo, fordismo, taylorismo e volvismo, por sinal, bem estruturado, porém com o decorrer da explicação percebi o quanto o recorte teórico não era compreensível aos alunos o que ficou mais claro na hora da atividade na qual a turma do 2º ano apresentava dificuldades em distingui-los. Neste momento, não consegui me conter e pedi para citar alguns exemplos, com a permissão da regente, trouxe exemplos das fábricas

de automóveis, da fábrica de calçadas do município de Tauá, logo foi desenvolvendo a qualidade da recepção daqueles conhecimentos e eles foram citando exemplo de montadoras de automóveis, de empresas que seus parentes trabalhavam no sul e sudeste do país. Na semana seguinte a mesma levou o filme “Tempos Modernos” como fechamento do conteúdo (Diário de Campo em 14/05/2019).

Mediante o exposto, percebe-se que o campo recontextualizador pedagógico desafia quem está no chão da sala de aula e que, por mais que exista certa autonomia docente, a seleção de conteúdos e o modo como são expostos requer um tratamento teórico-metodológico bastante sólido. Tais demandas carecem de pautas formativas específicas de quem se encontra no campo recontextualizador oficial que lida com a formação docente nas redes de ensino por meio das secretarias ou das regionais da educação. A crítica feita neste trabalho reitera a urgente necessidade de formação continuada para quem atua na regência de Sociologia, principalmente, em regionais como a CREDE 15 que conta com um único profissional lotado em sala de aula com a devida habilitação para o ensino de Sociologia.

No estudo do modelo do discurso pedagógico de Bernstein, nota-se a necessidade em considerar o discurso pedagógico oficial como o resultado de uma teia de relações envolvendo os campos na sua geração, recontextualização e reprodução. Fica evidenciado que o discurso pedagógico oficial provém dos princípios dominantes de uma sociedade e resultantes do Campo do Estado sob a influência do Campo Institucional, dos campos da produção (físicos) e do controle simbólico (discursivos). Apesar disso, o modelo ressalta que o discurso pedagógico não é uma mera reprodução de tais princípios.

Por meio dos níveis do aparelho pedagógico oficial, podem ocorrer contextualizações que oportunizem modificações como ocorreu recentemente, com as consultas públicas disponibilizadas aos professores da educação básica para análises e contribuições a BNCC. Logo, apesar de críticas sobre os desdobramentos que culminaram sua última versão como homologação em dezembro de 2018, processo pelo qual o Estado do Ceará vivenciou em 2019 nas elaborações iniciais aos seus documentos.

Bernstein (1996) nos traz a compreensão de que o texto é uma realização característica e particular do discurso pedagógico, podendo ter sentido literal quanto ampliado. “Ele pode designar o currículo dominante, a prática pedagógica dominante,

mas também qualquer representação pedagógica falada, escrita, visual, espacial ou expressa na postura ou na vestimenta” (p. 243). Enfim, um discurso apontará possibilidades de recontextualização em diferentes campos e contextos envolvidos.

No universo escolar, o discurso reproduzido pode estar sujeito aos princípios recontextualizadores que emergem do contexto específico da escola, podendo ser afetado pelas relações de poder do campo recontextualizador entre a escola e o contexto cultural de socialização primária do estudante, como a família e a comunidade em que vive e interage. Estas podem influenciar o campo recontextualizador da escola e intervir na sua prática, isto é, a escola pode incorporar os discursos da família/comunidade de maneira a afirmar seu controle social e validar seu discurso regulador.

Na aula do 3º ano, sobre Gênero e Sexualidade, foi notado o quanto a professora demonstrava “precaução” na abordagem sobre o tema. Após a aula, já no refeitório, conversei com ela sobre o assunto daquela aula, não do ponto de vista didático, mas teórico diante das leituras que estava fazendo no mestrado, porém a docente disse que os estudantes vinham de famílias bem conservadoras, fazendo com que evitasse “certas falas” para não ganhar “outras interpretações”, daí abordava o assunto de forma “bem pedagógica”, “bem didática”, complementando, “você sabe como é tratar essas questões no meio rural não é a mesma coisa de jovens da cidade que eles e as famílias têm mentes mais abertas”. (Diário de Campo em 10/12/2019).

Assim, as demais regras estruturantes do dispositivo pedagógico são de avaliação, as quais regulam a transformação do discurso em prática pedagógica e se encontram no contexto secundário, caracterizado pelo campo da reprodução educacional. O discurso pedagógico determina tempos, espaços e textos que são materializados na escola, ao passo que se produz uma divisão do tempo a partir da idade. Assim, o texto se transforma em conteúdo específico e o espaço em contexto específico, ou seja, a idade se transforma em aquisição, o conteúdo em avaliação e o contexto em transmissão. É na prática contínua de avaliação que se estabelece as formas e condições de transmissão e aquisição do conhecimento.

Conforme Correia-Lima (2009):

No caminho mais direto do discurso às salas de aula: os centros de produção de conhecimento (Universidades e centros de pesquisa) são *agências formadoras*; os órgãos públicos do governo e conselhos de educação da

sociedade (MEC; CNE; Secretarias de Educação, Núcleos Regionais, no caso do Estado do Paraná, etc) são *agências executoras*; as escolas são *agências reprodutoras*. Dentro do campo de controle simbólico existem outros diversos canais de transmissão dos discursos pedagógicos, nos quais se encontram as *agências difusoras* (Cinema, Televisão, teatro, jornais, música etc...), as *agências reguladoras* (Religião e sistema legal/penal) e as *agências reparadoras* (Clínicas de reabilitação, clínicas psiquiátricas, serviços médicos, grupos de autoajuda etc...). É importante ressaltar que o discurso é recontextualizado em cada uma destas agências, sofrendo alterações em seus princípios de controle e na distribuição de poder entre os diferentes agentes que o vocalizam. Isto provoca a transformação no discurso de acordo com o momento contextualizador. No caso que se propõe refletir, uma das questões-chaves é saber como estas transformações nos domínios da escola reconfiguram a mensagem e a voz do discurso sociológico. (2009, p. 9-10).

Correia-Lima (2009) reforça que:

Os agentes que compõem as agências de controle simbólico modeladoras, executoras e reprodutoras, são respectivamente - os autores (no caso da Sociologia, cientistas sociais de carreira, acadêmicos, aqueles que são convidados para redigir as propostas, aqueles que escrevem os livros didáticos, ou mesmo aqueles que pela notoriedade de suas publicações inspiram as propostas); os funcionários das Secretarias de Educação; e os professores. Estes, (os professores), antes de assumirem os papéis de agentes reprodutores, constituem o público adquirente do texto curricular. (2009, p. 9-10).

Nessa percepção de Bernstein (1996), o controle simbólico se define pelo meio cuja consciência é receptora de uma mensagem especializada, sendo transmitida por diferentes vias de comunicação marcadas por relações de poder e categorias culturais dominantes. O campo de controle simbólico é composto por um conjunto de agências e agentes que controlam os meios, bem como de contextos e possibilidades dos recursos discursivos nas agências do campo do controle simbólico.

Retomando a parada que a escola realizou para as contribuições aos documentos curriculares do Ceará entre outubro e novembro de 2019, foi possível ouvir falas como “será que nossas contribuições vão ser levadas em conta?”, “É importante processos como este, mas careciam de um maior debate, principalmente, por quem conduz a coisa”. Essa postura questionadora traz o sentimento de esperança, pois é perceptível, aos olhos dos professores, que a presença de mecanismos e a posição dos sujeitos que os efetivam determinam os códigos específicos e a ideologia que mantém o poder de seu detentor, para Bernstein (1996):

Mas especificamente, os códigos regulados de acordo com a classe social posicionam os sujeitos relativamente às formas dominantes e dominadas de comunicação e às relações entre elas. A ideologia é constituída nesse (e através desse) processo de posicionamento. Dessa perspectiva, a ideologia

é inerente às formas de relação, regulando-as. A ideologia não é tanto um conteúdo quanto uma forma de relação para a realização dos conteúdos. (1996, p. 28).

Bernstein (1996) analisou as diferenças entre duas modalidades de transmissão educacional que estão intrinsecamente ligadas a classes sociais e pressupostos das famílias, chamando-as de pedagogias visíveis, as quais são marcadas pela forte classificação e pelo forte enquadramento; e as pedagogias invisíveis, caracterizadas pela fraca classificação e fraco enquadramento. O teórico acredita que, apesar de essas pedagogias serem opostas, as práticas pedagógicas reproduzem pressupostos de classe—sendo incapazes de eliminar a reprodução das desigualdades de classe.

O teórico desenvolve os conceitos de classificação e enquadramento que constituem a Teoria do Discurso e da sua prática pedagógica. O termo classificação (poder) é utilizado para caracterizar as relações de poder e controle do que é ensinado e aprendido, compreendendo os objetos de conhecimento (conteúdos) e os objetivos de aprendizagem (a recepção por parte do aluno); já o termo enquadramento (controle) é usado para descrever as relações de poder e de controle que influenciam como o processo ensino/aprendizagem é conduzido.

Após a reunião final do conselho de classe, no último dia do mês de dezembro de 2019, ouvi um comentário da professora que envolve os conceitos anteriormente expostos: “busco trabalhar o mais simples, partindo sempre do que já sabem ou vivenciam, usando a visão de mundo, mas há conteúdos mais complexos que nem aprofundo muito, em muitos dos nossos alunos, diagnostiquei níveis de leitura e interpretação baixos, poucos assimilam conteúdos que exigem maior grau de reflexão”.

O quanto as pedagogias invisíveis estão na educação, principalmente no que concerne ao fraco grau de classificação e de enquadramento, influencia no ensino, ocorrendo assim um impacto pela ideologia da classe dominante, cujo currículo mínimo norteia o que se deve ser ensinado e aprendido pelos dominados, filhas e filhos da classe trabalhadora. Alguns pesquisadores sugerem, a partir da leitura de Bernstein, uma superação à dicotomia entre as pedagogias visíveis e invisíveis defendendo uma prática pedagógica mista, objetivando criar oportunidades,

a alunos marginalizados, de acesso aos códigos privilegiados e conteúdos, além de prepará-los para pensar criticamente.

A construção teórica de Bernstein analisa os processos de como um determinado campo científico (conhecimentos científicos) é transformado em conhecimento escolar (currículos, didáticas e processos pedagógicos). O sociólogo explica, metaforicamente, o que define como dispositivo pedagógico, “é uma gramática para a produção de mensagens e realizações especializadas, uma gramática que regula aquilo que processa: uma gramática que ordena e posiciona e, contudo, contém o potencial de sua transformação” (1996, p. 268) e complementa “o dispositivo pedagógico atua como regulador simbólico da consciência” (1998, p. 68).

Bernstein (1996) define a diferença entre currículo e pedagogia, no primeiro caso, como aquilo que se considera conhecimento válido; já a pedagogia seria o que caracteriza como transmissão válida do conhecimento e ainda acrescenta a avaliação como a realização válida do conhecimento. A Teoria da Educação, desse sociólogo, precisa ser compreendida com fundamentos que envolvem os conceitos de classificação, enquadramento e avaliação e suas relações com os aspectos estruturais de seu projeto no campo sociológico.

Ao trazer a avaliação como pertencente a essa teoria, algo muito recorrente no envio das avaliações bimestrais para a coordenação me tencionou a dialogar com a docente, por algumas vezes, sobre a predominância de questões objetivas e raramente subjetivas. A percepção da professora revela o fraco enquadramento dos estudantes quando questões problematizadoras aparecem nas avaliações da RACO, como exemplificou: “numa questão que peço o entendimento deles sobre como as desigualdades sociais se revelam no meio rural são pouquíssimos os que conseguem desenvolver o raciocínio”.

A partir das leituras desse teórico, menciona-se, além de seus exemplos clássicos, como se dão as relações entre pais e filhos; médicos e pacientes; professores e alunos; no trânsito entre guarda, pedestre e o condutor de veículo, líderes religiosos e seguidores. Logo, as práticas sociais se viabilizam por meio da comunicação entre os homens, utilizando os discursos pedagógicos. O ponto central dessa teoria reforça que o discurso pedagógico seria uma base de sustentação e o dispositivo pedagógico seria o código que lhe estrutura. Sobre isso, Bernstein (1996)

afirma que “um código é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e íntegra significados, realizações e contextos” (p. 29).

No entendimento de Bernstein (1996), a classificação consiste na natureza da diferenciação entre conteúdos e áreas do conhecimento ou componentes curriculares, ou seja, se a classificação é forte os conteúdos estão separados por limites fortes, quando fraca há uma leve separação entre conteúdos e áreas de conhecimento.

No que diz respeito ao enquadramento, isto é, ao grau de controle do que é transmitido, do que é recebido e do que pode ou não pode ser transmitido na relação pedagógica, quanto mais forte indicar que o transmissor (professor, estudante, pais, sistema educacional, texto, televisão e mídias digitais) regula explicitamente o conteúdo, o sequenciamento, o método, o ritmo e os discursos – os quais constituem o contexto de aprendizagem, sendo fraco – aparentemente o transmissor terá um controle menor sobre os componentes da prática pedagógica.

Para reforçar, Santos (1990) esclarece essa relação entre poder e controle, voz e mensagem:

...o autor se volta para a análise do poder e do controle social. Do ponto de vista teórico e do ponto de vista analítico, o autor afirma que poder e controle são considerados elementos distintos, apesar de estarem mutuamente inter-relacionados nos estudos empíricos. Por meio das relações de poder, de acordo com sua perspectiva, estabelecem-se, legitimam-se e reproduzem-se fronteiras entre diferentes categorias de grupos, como, por exemplo, classe e gênero, assim como entre diferentes categorias de discursos e de agentes. O poder está, portanto, relacionado ao espaço, delimitando fronteiras e colocando pessoas, discursos e objetos em diferentes posições. Por sua vez, o controle estabelece formas de comunicação apropriadas para as diferentes categorias, ou seja, o controle estabelece a comunicação legítima para cada grupo, de acordo com as fronteiras estabelecidas pelas relações de poder, buscando socializar as pessoas no interior destas relações. Neste sentido, “o poder constrói relações entre e o controle de relações dentro de dadas formas de interação”. (BERNSTEIN *apud* SANTOS, 1990, p. 27).

Adentrei novamente na aula de Sociologia, dessa vez na turma da 3ª série. A professora me entregou seu plano de aula que trazia como conteúdo Poder e Democracia. Inicialmente, reproduziu as músicas “Que País é esse?” (Legião Urbana) e Brasil (Cazuza), entregando cópias das composições e afixou, na parede, um painel com manchetes de jornais e revistas, apresentando denúncias de corrupção. Durante a exposição surgiu um diálogo:

-Gente a corrupção é coisa séria precisamos ter consciência de quais tipos de representantes estão sendo eleitos - falou a professora.
-Professora, meu pai disse que a corrupção já vem desde o tempo em que era criança e que a política é para os ricos, pobre só vota mesmo – ao falar a aluna conseguiu ter o apoio da turma. (Diário de Campo em 29/10/2020).

A turma começou a olhar para a professora esperando que ela comentasse a fala da estudante, o que de fato ocorreu, porém de forma rápida o discurso se resumiu à frase “pelo contrário a democracia é o governo do/para o povo pessoal” e imediatamente solicitou que todos abrissem o livro didático e respondessem o exercício do capítulo que tratava daquele conteúdo. O discurso daquela jovem apresentava uma naturalização vinda do seu contexto social e uma ideologia dominante que carecia de uma maior explicação.

Bernstein (1998) apresenta uma articulação entre dois discursos que compreendem o discurso pedagógico, logo, infere que esse Discurso Regulador (DR) pode ter um caráter de discurso dominante, pois se traduz num mecanismo que produz a ordem e estabelece os valores implícitos que são transmitidos no processo educativo, e é justamente o reflexo dos princípios dominantes da sociedade que lhe dá suporte. Já o Discurso Instrucional (DI) é formado pelo conteúdo especializado de competências disciplinares, estas sendo consideradas legítimas para o aprendizado dos estudantes.

Logo, de um lado, tem-se as diretrizes, orientações, normas, propostas pedagógicas e curriculares, as portarias e demais documentos norteadores que fundamentam o discurso pedagógico e dão amparo legal; por outro o discurso regulador está nas entrelinhas do discurso instrucional, muitas vezes, de forma implícita nas formas como se dá nos espaços escolares, sendo carregado de intencionalidades das mais variadas, já que é reflexo de ideias que refletem interesses.

De acordo com Bernstein (1996), as regras do dispositivo pedagógico são distributivas, recontextualizadoras e avaliativas. Tais regras são interligadas aos campos de produção do conhecimento, reprodução e recontextualização, porém, ressalta-se que elas estão hierarquicamente vinculadas, de tal forma que há uma indissociabilidade entre as que se regem no sistema educacional.

As regras distributivas constituem as normas fundamentais que delimitam formas de conhecimento e sua distribuição entre os sujeitos que poderão se apropriar

delas ou não. Bernstein (1996) destaca que é comum, nas diferentes sociedades, haver, no mínimo, dois tipos de conhecimentos básicos: “o esotérico e o mundano; o conhecimento do outro e a alteridade do conhecimento; o conhecimento do como é, do possível, em contraste com a possibilidade do impossível”. No espaço escolar, as regras distributivas “marcam e especializam o pensável e o impensável e suas consequentes práticas para os diferentes grupos, através da mediação de práticas pedagógicas diferentemente especializadas” (BERNSTEIN, 1996, p. 255).

Para o teórico, a diferença entre o pensável e o impensável está na condição deste último possuir seus significados não dependentes diretamente do contexto da fala, sendo que o pensável é uma forma de conhecimento fortemente ligada e dependente do universo contextual do falante. Em outras palavras, as orientações elaboradas (e mais: os códigos elaborados) são os meios para se pensar o “impensável” e o “impossível”, porque os significados que eles fazem surgir vão além do espaço, do tempo e do contexto local e embutem estes últimos num espaço, num tempo e num contexto transcendentais (BERNSTEIN, 1996).

Enfim, esse impensável é o que ainda está para ser pensado, ou seja, o conhecimento que é fruto da criação e da inventividade humana, que, nas sociedades capitalistas, representa, em grande parte, as elaborações possibilitadas pela especialização das técnicas e do conhecimento científico. Fica claro que essas regras estabelecem o limite daquilo que é impensável, como também estabelecem “quem” poderá pensá-lo, quais grupos de indivíduos deverão, de maneira legítima receber os conhecimentos que os conduzirão para a abstração do “impossível”.

Para a produção do discurso pedagógico, normalmente, são necessários investimentos financeiros de natureza privada ou pública no setor de pesquisas. Complementando esse pensamento, Bernstein (1996) destaca que

as regras recontextualizadoras, que estão subordinadas às regras distributivas, caracterizam o discurso pedagógico. Por meio da recontextualização, o discurso se desloca do seu contexto original de produção para outro contexto onde é modificado (através de seleção, simplificação, condensação e reelaboração) e relacionado com outros discursos e depois é relocado. Assim, o princípio recontextualizador “seletivamente, apropria, realoca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos”. (1996, p. 259).

No modelo teórico de Bernstein, a recontextualização é o processo cujos discursos especializados das disciplinas são produzidos e reproduzidos pelo dispositivo pedagógico. Ao realocar e refocalizar o discurso especializado original, designado por discurso instrucional, a recontextualização o transforma, configurando-o como “outra coisa”. Portanto, ao retirar o conhecimento disciplinar de seu contexto e reposicioná-lo em outro com natureza e intencionalidades diferentes de sua produção, o processo de recontextualização não realiza apenas uma redução da complexidade do conhecimento, adaptando-o ao nível de compreensão dos estudantes, mas o reinventa, de acordo com os princípios dominantes que alicerçam o sistema educativo. A professora coloca a seguinte necessidade:

As metodologias de ensino são questões de escolhas do professor, mas falar para que eles compreendam não é opção, pois fazer aquilo que os documentos curriculares nos diziam tanto na teoria como na prática demonstra que é um processo de empenho. Não é um curso de sociologia, é uma disciplina para jovens do ensino médio se eu chego para a sala falando que vamos desnaturalizar tal coisa é evidente que não haverá entendimento, mas se digo: Ana a violência contra a mulher não é algo para ser visto como “normal” e mostro a ela que vivemos ainda num modelo patriarcal de um forte machismo, haverá compreensão. Quando a gente sai da graduação chega todo falante, sabido, hard (risos), mas com a experiência vamos adequando nossas aulas, principalmente, nas exposições orais para que haja no mínimo uma comunicação (Diário de Campo em 06/12/2019).

Em outras palavras, o discurso pedagógico parte do princípio de que se tira um discurso de sua prática e contexto de origem e realoca aquele discurso em conformidade com seu próprio princípio de focalização e reordenamentos seletivos. É perceptível que o discurso real ou da gênese sofra uma metamorfose, elaborando um discurso imaginário ou virtual, (recontextualizado). Enfim, o discurso não é mais o mesmo, logo as ideias lançadas são implantadas em outros contextos que proporcionam releituras, reinterpretações, mudanças nos reais sentidos. Esse deslocamento do discurso, de seu lugar de origem para outro, produz uma transformação por conta da influência da ideologia, esta sujeita às percepções de mundo, aos interesses especializados e/ou políticos dos agentes recontextualizadores, cujos conflitos estruturam o campo da recontextualização.

Bernstein não desconsidera a base linguística nos processos discursivos, porém, em sua teoria, aborda as condições sociais (incluindo as relações de poder) que regulam a produção e a reprodução do discurso e que identificam as relações de poder e de controle as quais condicionam a sua existência. Na perspectiva teórica do

autor, o discurso é uma categoria abstrata, fruto de uma construção, de uma produção, não se restringindo a uma mera realização de linguagem.

Logo, o processo discursivo pode ser visto como produto de um conjunto complexo de relações sociais. Cumpre ressaltar que o discurso é uma categoria cujos sujeitos e objetos se constituem e que tal constituição está articulada a relações de poder e controle (BERNSTEIN; DIAZ, 1984). O discurso não se refere apenas à linguagem, mas aos tipos de ideologias e valores implícitos aos discursos. São interessantes essas reflexões teóricas para que se possa compreender que a linguagem subsidia as relações de hierarquia entre sujeitos. Um exemplo são as formações e orientações dadas por técnicos da Secretaria da Educação, a replicação dessas pelas Coordenadorias Regionais de Educação, nas escolas pelos coordenadores escolares formadores de seus professores e estes dos seus alunos.

É perceptível o quanto a teoria de Bernstein amplia o olhar sobre a prática pedagógica, bem como, muitas vezes, torna-se imperceptível por se desconhecer que o currículo, a didática e a avaliação influenciam e são influenciados por um contexto ou contextos diversos aos que originalmente fazem parte das ciências da educação.

Durante o período de avaliações, foi possível observar que os docentes esclarecem aos estudantes sobre quais competências e habilidades, descritores ou saberes – denominação que varia de acordo com a matriz de referência de sua disciplina – eles irão necessitar de apropriação para a resolução das atividades avaliativas. Ao regularem as práticas pedagógicas, as regras avaliativas moldam as relações de comunicação no interior da prática pedagógica e, por conseguinte, buscam moldar o próprio adquirente (BERNSTEIN, 1996).

As regras de avaliação estão explícitas (informadas aos adquirentes e baseadas em critérios de avaliação mais rigidamente controlados pelo transmissor) ou implícitas (as regras são fruto de uma relação mais aberta entre transmissor e adquirentes, tendo estes maiores participação e força no processo de definição dos tempos e espaços da aprendizagem) na prática pedagógica, pois compreendem os procedimentos, sequenciamentos didáticos, ritmos de desenvolvimento e aprendizagem, critérios e instrumentais de avaliação. Estes instrumentais permitem estabelecer o controle do processo educativo, e de forma mais específica, a validade

e a legitimidade dos textos que são produzidos e/ou reproduzidos nos diferentes contextos educativos.

As regras distributivas, recontextualizadoras e de avaliação regulam o dispositivo pedagógico, o qual se trata de um mecanismo que fornece a gramática interna e profunda do discurso pedagógico e se traduz em textos que são oferecidos para os estudantes sob a versão de currículo escolar. Assim, para entender a forma como essa gramática interna estrutura o discurso pedagógico, é importante esclarecer as diversas conexões entre os variados campos, agentes e agências no processo de disputa que caracteriza a construção dos currículos, isto é, aquilo que se considera legítimo para o ensino aos sujeitos em processo de escolarização.

Bernstein (1999), em seus últimos trabalhos, apresenta uma discussão sobre os diferentes discursos dos sujeitos em torno da transformação pedagógica, enfatizando seus princípios internos no tocante a sua estruturação, desde o seu processo de construção às bases sociais que dão sustentação. Ao abordar questões referentes à linguagem Bernstein (1999) diferencia conceitos espontâneos e conceitos científicos, ao afirmar que, “no campo educacional, uma forma é, muitas vezes, referida como conhecimento escolar, e a outra como conhecimento cotidiano de senso comum, ou como conhecimentos ‘oficial’ e ‘local’” (p. 158).

Bernstein (1999) desenvolveu os conceitos de Discurso Vertical (DV) e Discurso Horizontal (DH). Este último é relacionado ao senso comum e ocorre por meio de uma transmissão oral e por uma inscrição local, possuindo significados diretamente dependentes dos contextos de sua realização. No primeiro, traduz-se no conhecimento disciplinar especializado, estruturado com base em padrões de coerência explícitos, os quais, sendo hierarquicamente selecionados e organizados, independem do contexto de sua evocação, isto é, compreendem as generalizações efetuadas a partir de critérios conhecidos e de formas de realização sistemáticas e universais.

Há uma pedagogia para cada modalidade de discurso, a pedagogia do DH considerada segmentada e a pedagogia do DV oficial/institucionalizada. No que se referir a essas pedagogias, pode-se afirmar que elas são envolvidas por parâmetros e procedimentos hierarquicamente ordenados ao longo do tempo por meio de etapas projetadas que cumprem funções específicas na atividade de apreensão, vista aqui,

agora, como um processo contínuo, sequenciado e embasado cientificamente. Portanto, as pedagogias institucionalizadas induzem aprendizados de DV pelo fato de esses conhecimentos estarem ligados e/ou separados entre si mediante relações hierarquizadas ou por tradições epistemológicas distintas (BERNSTEIN, 1999).

A pedagogia segmentada conduz a aprendizados de competências compartilhadas, logo o aprendizado de uma unidade de conhecimento, notado nesse embalo como segmento da realidade, não tem articulação com outro aprendizado. Isso nos faz entender que, nessa modalidade, não existe sequência lógica de aquisição planejada anteriormente e nem conhecimentos sem uma intersecção epistemológica. O conhecimento popular, baseado em narrativas orais, comum entre comunidades tradicionais, é um exemplo nítido de que a cultura prevalece nessa produção de saberes populares. Por isso, o conhecimento do mundo social jamais deve ser desprezado, ou seja, as percepções dos jovens rurais, das famílias, enfim, aquilo que é dos diferentes cenários de vida inseridos no discurso não pode ser deixado de lado.

É lógico ratificar que a especificidade contextual e a respectiva legitimidade dos textos, em cada contexto, se concretizam de formas diferenciadas em cada um dos discursos. Nota-se que, no DH, é a própria segmentação que legitima o conhecimento, enquanto o DV tem a recontextualização como processo que cria, legitima e dá especificidade aos conhecimentos em diferentes contextos de usos.

Bernstein (1999) acrescenta que os discursos verticais apresentam duas diferentes modalidades, de um lado os de estruturas hierárquicas e do outro de estruturas horizontais. Os de estruturas hierárquicas englobam os conhecimentos das ciências naturais, havendo um elo entre teorias que se relacionam hierarquicamente numa condição de validação, cuja nova teoria busca se constituir como uma superação da anterior. Essas estruturas são caracterizadas, então, por um processo de desenvolvimento do conhecimento fundamentado na oposição de teorias. Novas descobertas e tecnologias têm ampliado o catálogo dos produtores desse discurso, abrindo novos horizontes de compreensão do objeto de estudo em cena.

No que condiz ao processo de desenvolvimento do conhecimento em DVs de estruturas horizontais, pode-se afirmar que ele é configurado não pelo antagonismo de teorias, mas pela oposição de linguagens. Logo, uma nova linguagem representa

um novo campo do conhecimento, com uma tradição específica constituindo seus adeptos, o que resulta numa menor articulação entre os diferentes campos do conhecimento. Bernstein (1999) ilustra como as diferentes linguagens promovem o desenvolvimento do conhecimento em DVs de estruturas horizontais:

(...) no caso da literatura inglesa, as linguagens seriam as diferentes linguagens especializadas de criticismo; em filosofia, as diversas linguagens de modos de investigação; e em sociologia, em que iremos focar, as linguagens se referem, por exemplo, ao funcionalismo, o pós-estruturalismo, pós-modernismo, o marxismo etc. (1999, p. 162).

Os DVs de estruturas horizontais subdividem-se em dois grupos, um constituído pelas gramáticas fortes e o outro pelas gramáticas fracas. Para Bernstein (1999), essas gramáticas correspondem à sua linguagem interna de descrição, abrangendo tais procedimentos teóricos e metodológicos centrais dos diferentes campos que são acionados no processo de investigação. Nas gramáticas fortes, em campos como a Economia, Matemática, Linguística e segmentos da Psicologia, justamente por possuírem sintaxes conceituais explícitas, a estrutura dos conceitos estruturantes resulta em descrições empíricas mais claras e objetivas. Por sua vez, as gramáticas fracas possuem sintaxe conceitual menos explícita, carregada de imprecisão e subjetividades, encaixando-se, nesse grupo, a Sociologia, a Antropologia e os estudos culturais.

A partir dessas análises, percebe-se que os currículos e as pedagogias vão ganhando dimensões que constituem cada campo de conhecimento. A classificação dos discursos situa as implicações das diferentes modalidades que esclarecem o “quê” e o “como” da atividade pedagógica, o que possibilita analisar e refletir sobre as metodologias de ensino adotadas pela professora de Sociologia.

Bernstein (1999) destaca a atenção para as especificidades dos problemas de cada campo do conhecimento, o que conduz a uma necessidade de se buscar as identidades específicas dos discursos sujeitos à transformação pedagógica. O teórico procura diferenciar as pedagogias relativas aos discursos horizontais e verticais, estes últimos compreendendo as estruturas horizontais de conhecimento que exigem formas de abordagem para o ensino, as quais contrastam com as requeridas por estruturas hierárquicas.

A reflexão evidencia a intenção, nesse processo desigual de acesso aos conhecimentos, em tornar o discurso vertical para uma maior aquisição por parte de determinados grupos de estudantes, costumeiramente denominados de “menos capazes” (BERNSTEIN, 1999, p. 169), como aos que são considerados indivíduos que constituem o fracasso escolar, por sua vez, os sistemas educativos promovem um processo de flexibilização curricular, alguns falam em readequação curricular, caracterizada pelo enfraquecimento das fronteiras entre os discursos verticais e horizontais.

Cumprir destacar que, quando não existe democratização da educação, os sujeitos vivem à margem da escola sem acesso a um ensino de qualidade. A universalização da educação no Brasil, a qual desde os anos de 1990 está nos discursos e documentos oficiais, ainda enfrenta um grandioso desafio, o da permanência dos estudantes. Na RACO, existem fatores preocupantes, como: as taxas de abandono, evasão escolar e infrequência, apesar da sua proposta pedagógica ter como missão “tornar a escola mais acessível e promover aprendizagem com equidade para todas e todos” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2020, p.7), ainda há um longo caminho para se alcançar esse ideal.

A fala da professora me encoraja, mesmo diante de tantas adversidades, a permanecer num contexto rural com tantos problemas, principalmente, sociais:

Sempre levo para as aulas de sociologia a esperança porque muitos estudantes vivem desmotivados pela falta de perspectiva. Aqui chove pouco e quando chove! Desde 2011 não tínhamos um inverno aí às famílias passam por inúmeras dificuldades, principalmente, na alimentação e no uso de água potável. Quando ex-alunos entram na faculdade fico bastante emocionada porque como filha de agricultores sei o quanto é difícil estudar na cidade devido às condições financeiras. Tenho vários familiares que foram embora de Marrecas, uns estão bem sucedidos como comerciantes, mas também aqueles que são operários da construção civil, vendedores ambulantes, sobrevivem né? A sociologia aqui também é esperança de uma sociedade mais justa, como disciplina que permite a reflexão, a crítica e a luta pela cidadania (Diário de Campo em: 15/12/2019).

Sobre isso, Bernstein (1999) enfatiza que pode se apresentar, nesse jogo, uma regra revelada como um ataque contra o chamado elitismo, autoritarismo e alienações do discurso vertical. A transformação entre os paradigmas da equidade, a qual provém da igualdade de oportunidades para que haja o reconhecimento da diversidade (de voz), podendo muito bem ser responsável pela colonização do discurso vertical, ou pela apropriação do discurso horizontal pelo discurso vertical.

Assim, apresenta-se um ponto relevante sobre as decorrências do processo de reconhecimento e institucionalização da diversidade em torno da questão da equidade.

Diante de tais reflexões em torno do pensamento de Bernstein (1999), fica clara sua percepção em torno do papel do conhecimento cotidiano de caráter comum no processo educativo dos indivíduos. Nessa linha de pensamento, por mais que seja importante a escola reconhecer e valorizar os conhecimentos originados no contexto primário de socialização do sujeito que envolve a tríade: indivíduo, família e comunidade, faz-se necessário que a escola desenvolva a consciência dos limites e da contextualidade desse tipo de conhecimento.

Foi possível perceber que a frase “ensinar considerando o contexto do aluno” estava nos discursos dos professores da RACO, principalmente, nos planejamentos coletivos das ciências humanas e na descrição dos objetivos inseridos no diário online no registro de cada aula. Portanto, é preciso que a escola, ao atribuir importância notável ao que chama de ensino contextualizado, se atente a uma possível ausência de clareza acerca das diferentes maneiras de inclusão do conhecimento cotidiano no seu currículo para que não haja o empobrecimento e, conseqüentemente, seu esvaziamento, principalmente, em relação aos pertencentes às classes sociais desfavorecidas. A partir dessas leituras, Young (2011) destaca que

As escolas são lugares onde o mundo é tratado como um “objeto de pensamento” e não como um “lugar de experiência”. Disciplinas como história, geografia e física são as ferramentas que os professores têm para ajudar os alunos a passarem da experiência ao que o psicólogo russo, Vygotsky, se referiu como “formas mais elevadas de pensamento”. As disciplinas reúnem “objetos de pensamento” como conjuntos de “conceitos” sistematicamente relacionados. Às vezes, esses conceitos têm referentes fora da escola, no ambiente da vida do aluno, numa cidade como Londres, por exemplo. Entretanto, os relacionamentos dos alunos com Londres como um “conceito” devem ser diferentes de seu relacionamento com a sua “experiência” de Londres como o lugar onde vivem. (YOUNG, 2011, p. 615).

Finalmente, Young (2011) diferencia conceito e experiência, ao ratificar que a escola tem como missão promover a transição do conhecimento local dos estudantes, utilizando a disponibilidade de um legado de saberes que oportunizam inúmeras possibilidades de ver o mundo, sua natureza e contradições. O pesquisador reforça que, em nenhum momento, defende uma marginalização da experiência, em si, ou dos discursos especializados que a colocam na condição de fonte de produção

do conhecimento. Enfim, a delimitação clara entre experiência e conceito – ou forte classificação entre discurso horizontal e vertical, nos termos de Bernstein (1999) – é fundamental para o cumprimento das funções sociais básicas da escola, apresentando, com obviedade, a natureza e o papel do currículo escolar.

3 A SOCIOLOGIA E A ESCOLA EM TEMPOS DE ATAQUES E DISPUTAS: UM JOGO DE INTERESSES EM CAMPO

Até aqui, foram abordados os processos de Transposição Didática e Recontextualização Pedagógica, trazendo elementos que revelaram, no campo, a necessidade de uma readequação do currículo escolar, da ressignificação da prática docente e de uma qualificação nos processos pedagógicos os quais dialogam com os conhecimentos sociológicos, algo que os teóricos Chevallard (1991) e Bernstein (1996; 1998; 1999) nos provocaram a problematizar a partir dos sistemas didáticos e das experiências da professora de Sociologia no chão da sala de aula.

Não poderia desenvolver estes escritos sem situar os momentos mais recentes da Sociologia no Brasil, trazendo questões que envolvem seu percurso de intermitência, resultado do jogo de disputas nas mais variadas ordens que atingem sua legitimação e permanência nos currículos escolares. No decorrer da pesquisa, percebi um contexto de incertezas sobre os rumos da educação brasileira que jamais poderiam passar despercebidos. A necessidade do fortalecimento da democracia nos exige uma posição de luta e resistência a tantas reformas, principalmente, no campo educacional, as quais ameaçam não só a Sociologia como disciplina escolar, mas a educação pública.

O sociólogo brasileiro Florestan Fernandes, no I Congresso Brasileiro de Sociologia, em 1954, levantou questões sobre “O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira”, afirmando que o ensino secundário, hoje ensino médio, é formativo; não visando a um acúmulo enciclopédico, um tipo de ensino restritamente aquisitivo, estático que tem como única finalidade a manutenção da ordem social, incapaz, portanto, de proporcionar uma educação dinâmica, em outros termos, é a ideia de transformação.

O ensino secundário é *formativo* por excelência; ele 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, 1955, p. 110).

Uma das finalidades da educação brasileira consiste na formação humana, porém ela se efetivará na medida em que o sujeito for reconhecido como cidadão

capaz de pensar e agir criticamente e ativamente no jogo democrático a partir das suas interações sociais. Trata-se, portanto, de uma condição que vai da dimensão individual à coletiva. Nas conversas com a professora de Sociologia e na escuta aos estudantes, era comum relacionar essa disciplina à formação humana e à cidadania.

Apesar de a LDB/96 associar os conhecimentos sociológicos ao exercício da cidadania – havendo uma interpretação quase que generalizada de que aquela fosse a única responsável pela formação política dos estudantes – as orientações curriculares (BRASIL, 2006) alertam que a formação do cidadão crítico, mesmo sendo presente nos conteúdos relacionados à Ciência Política, não assume caráter de exclusividade. Lembro-me de uma fala que anotei no diário de campo em que a estudante dizia “gosto das aulas de Sociologia, pois podemos falar de voto, de política” (trecho de 16/12/2019).

Nas OCNs, reforçam-se os papéis essenciais do pensamento sociológico, a desnaturalização, ou a consideração do caráter histórico e de construção social dos fenômenos sociais, e o estranhamento, ou problematização, daquilo que não é conhecido de imediato, adequando àquilo que é estudado “para a fase de aprendizagem dos jovens” (BRASIL, 2006, p. 107).

Na quinta-feira, 19 de dezembro de 2019, no planejamento de Ciências Humanas, pude notar o quanto a professora de Sociologia se interessava pela pesquisa não só para sua formação, ao observar suas orientações aos estudantes que desenvolviam um projeto sobre a história de Cococi, conhecida, nacionalmente, como “cidade fantasma” (atual distrito do município de Parambu que, nas décadas de 1950 e 1960, foi sede do município e, atualmente, se encontra em ruínas e praticamente desabitada).

A missão do professor de Sociologia, no ensino médio, seria a de desenvolver a capacidade de pensar sociologicamente dos jovens, destacando que o professor dessa disciplina deve problematizar seu fazer a partir da prática de pesquisa associada ao ensino por meio da investigação científica (TOMAZI, 2008). Porém, o ativismo com atividades burocráticas, devido à sobrecarga na lotação, dificulta seu envolvimento como pesquisador e, até mesmo, para inserir essa atividade na sua prática pedagógica.

Segundo Bourdieu (1983), a cientificidade da Sociologia engloba todas as propriedades: os sistemas coerentes de hipóteses e a existência de conceitos e de métodos de verificação, os quais são associados a uma ciência, porém o nível dessa cientificidade pode variar de acordo com o cientista social. Sobre isso, Bourdieu alerta que:

(...) leva a crer num imperialismo sociológico: o que é esta ciência iniciante, balbuciante, que se permite questionar as outras ciências? Penso, é claro, na sociologia da ciência. De fato, a sociologia apenas coloca às outras ciências, questões que são colocadas a si mesma de uma forma particularmente aguda. Se a sociologia é uma ciência crítica, talvez seja porque ela mesma se encontra numa posição crítica. A sociologia cria problemas, como se diz. (1983, p.16).

A Sociologia é uma ciência que tem, em seu nascedouro, um contexto de emergência da sociedade burguesa, marcada pelas contradições na vida social que agravaram as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais da época, tendo, como define Bourdieu (1983), o desencantamento e a perturbação como atributos inerentes ao seu ofício por tirar de “debaixo do tapete” e anunciar ou denunciar coisas até então omitidas. De acordo com o autor:

(...) talvez a única função da sociologia seja a de mostrar, tanto por suas lacunas visíveis quanto por suas aquisições, os limites do conhecimento do mundo social e dificultar, assim, todas as formas de profetismo, a começar, é claro, pelo profetismo que se apresenta como científico... E pedir para a sociologia servir a qualquer coisa é sempre uma forma de lhe pedir para servir ao poder. Enquanto sua função científica é compreender o mundo social, a começar pelo poder. Operação que não é neutra socialmente e que, sem dúvida alguma, preenche uma função social. (BOURDIEU, 1983, p. 23).

Em qualquer espaço ou tempo, a Sociologia pode desenvolver uma visão crítica do mundo, pois, como ciência, se fundamenta em teorias, da prática da refutação e contestação, de questionar e ser questionada. Tomazi (2008) afirma que:

nada pode ser reduzido a uma única visão e perspectiva. Não há teoria sociológica que consiga explicar toda a realidade social. Por isso, o conhecimento de muitas teorias e perspectivas é fundamental para se formar um bom sociólogo e professor de Sociologia. (p. 3).

Mills (1975), para fazer uma aproximação entre a ciência e a docência, aponta a imaginação sociológica no auxílio à informação e ao desenvolvimento da razão, tanto na órbita coletiva como individual. Nota-se que, para abordar a realidade

social, é preciso de uma qualidade de espírito que se chama de “imaginação sociológica”.

(...) a qual capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite-lhe levar em conta como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais. (1975, p.11-12).

O autor se refere ao ofício do cientista social como se fosse de um artista intelectual, o qual tem, na essência e no resultado dos seus esforços, um objeto espiritual que se opõe à matéria e, mesmo assim, existe, é sentido e partilhado pelos homens. Há um processo de descerramento do mundo social e, paralelamente, ocorre a construção de significados e sentidos para a existência humana. Em outro momento, Mills (1975) reforça que o cientista social necessita tornar suas inquietações pessoais em problemas sociais, permitindo compreender a história e a biografia e sua relação no interior da sociedade.

Sarandy (2001) afirma que uma das particularidades da disciplina é a de permitir a confrontação da pluralidade teórica. Logo, aliada à crítica social, pode ser realizada pelas disciplinas de Ciências Humanas, mas, de forma secundária ou de um modo descritivo, pode ocorrer destacando as especificidades de cada área do conhecimento:

Ora, desenvolver a sensibilidade é algo que pode ser feito pelas Artes Plásticas, pela Dança e pela Literatura. A sensibilidade para o Belo é desenvolvida, em graus diferentes, por diversas disciplinas, inclusive por outras não ligadas diretamente às artes. Mas a Música guarda uma especificidade que está relacionada ao desenvolvimento da sensibilidade auditiva. E nisso ela se difere de qualquer outra. Este exemplo é interessante porque nos serve de analogia. A história e a geografia também produzem conhecimentos sobre o mundo social. E dizer que seus olhares são distintos do olhar sociológico já virou lugar-comum. (SARANDY, 2004, p. 6-7).

É inaceitável a não permanência da Sociologia no ensino médio que por um longo período foi limitada a transversalidade fragilizando sua identidade e caráter científico. Logo, Sarandy (2001) aponta a disciplina de Sociologia como relevante para o questionamento, desmistificando ideologias, apurando o pensamento crítico e problematizador da vida dos estudantes, sua existência num mundo real, com suas implicações ético-morais, sociopolíticas, religiosas, culturais e econômicas. Assim,

não somente o conteúdo, mas a habilidade ou a formação do professor permite o entendimento de diferentes perspectivas.

É necessário trazer reflexões em torno da educação e seus elementos constitutivos relacionando-a com os modelos de sociedade nos quais se propõe a desenvolver. As inquietações, no cenário atual, correspondem à abordagem das questões sociológicas que estão dentro e fora da escola, influenciando direta e indiretamente a formação dos seus sujeitos, pois, nesses últimos anos, foram vistos ataques ao ensino das Ciências Humanas, em especial, à Sociologia, a qual, mais uma vez, tende a retroceder, em relação à obrigatoriedade no ensino médio, voltando a ser vista como um conhecimento complementar a ser trabalhado de forma transversal, perdendo o status de disciplina escolar, passando a ser desenvolvida em itinerários formativos como aponta o Novo Ensino Médio.

Nesse período em que a educação brasileira tem vivido uma falta de coordenação do Ministério da Educação (MEC), com ações que mais confundem as secretarias de educação e suas respectivas escolas do que esclarecem, como exemplos, as indefinições sobre o ENEM; a luta pela continuidade do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB); a construção de uma BNCC que, ao longo do processo, foi suprimindo temas que não poderiam deixar de ser relevantes, como as questões de gênero e sexualidade dentre outros; o desmonte na educação superior, com total descrédito à ciência e desrespeito à autonomia universitária; a imposição de uma reforma do ensino médio; e a falta de esclarecimentos sobre o novo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Na RACO, os reflexos desse contexto repercutiram em um verdadeiro mar de incertezas e medo por parte dos docentes.

Com as professoras de Ciências Humanas, compartilhei momentos de receio sobre a não permanência das disciplinas, os medos pela possível aprovação do Projeto Escola sem Partido, o desestímulo em investir em cursos de pós-graduação numa área que poderia vir a desaparecer dos currículos escolares. Logo, por estar no mestrado, as docentes me questionavam sobre como a universidade estava debatendo e criando forças de enfrentamento a tantos ataques, me juntava a elas para reafirmar a importância de resistir por meio da conscientização, da mobilização e da participação coletiva.

A educação pública vem sendo alvo de interesses do capital e tem adotado um modelo de gestão empresarial adaptado às escolas como exigência para investimentos, como a Gestão Escolar para Resultados da Aprendizagem (GEPRA). Essa tecnologia em gestão educacional está sendo desenvolvida em alguns estados do Brasil, como é o caso do Ceará, pelo IU (INSTITUTO UNIBANCO, 2013).

Na RACO, o Projeto Jovem de Futuro é desenvolvido desde 2017, tendo como proposta a elaboração de um plano ou mapa de ação que envolve tarefas as quais objetivam a melhoria dos indicadores educacionais da escola nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, evolução nas taxas de aprovação nas três séries e redução na taxa de abandono ou evasão escolar, estabelecendo uma meta para cada instituição de ensino, servindo de parâmetro de qualidade e de premiação para as que se destacam.

Outro ataque foi o Projeto Escola sem Partido e demais projetos de lei complementares que corroboram com esse engodo, principalmente, no que se refere à liberdade de expressão no “chão da escola”. Considera-se que a escola é espaço de reflexão, luta e resistência contra os interesses de grupos privilegiados detentores do capital, os quais veem, na educação, um investimento lucrativo para seus projetos de expansão que dependem de uma mão de obra barata e de rápida qualificação. Essa situação reforça as inúmeras desigualdades sociais e a intensificação de processos discriminatórios, daí a Sociologia como ciência da sociedade e disciplina escolar vista como ameaça quando revela tais contradições.

O processo de escolarização se constitui por estratégias de aprendizagem, métodos de ensino, avaliação de rendimentos escolares internos e externos para a obtenção de notas e proficiências, frequências, distribuição do tempo em horas-aula e horas-atividade (planejamento), mapeamento de sala, regras disciplinares (proibição do uso de celulares etc.), por um currículo já definido, dentre outros elementos. Estes constituem os tratados temas escolares, atividades inerentes ao processo de escolarização, porém o professor de Sociologia, por questões de carga horária, acaba tendo uma jornada bem mais intensa nas escolas, assumindo outras disciplinas e projetos para complementação de sua lotação.

A escola, como parte da sociedade, não está isolada de outras questões que direta ou indiretamente repercutem no seu contexto, havendo uma relação de

complementariedade ou, até mesmo, de disputas, as quais, historicamente, foram marcadas por lutas e resistências, dependendo do projeto de sociedade imposto ou proposto para execução. Os sujeitos que fazem parte da escola são diariamente envolvidos por temas que perpassam a escola, mas, ao mesmo tempo, influenciam nas relações ali e fora dali estabelecidas entre professores, alunos, funcionários, gestores, pais ou responsáveis, técnicos das secretarias de educação e demais membros de órgãos vinculados à educação. Sposito (2003) afirma que:

Se o entorno da escola acaba interferindo na vida escolar e a sua permeabilidade aos processos externos se torna mais evidente, um conjunto de nexos estabelecidos deve, ao menos, ser submetido à pesquisa e à interrogação, sobretudo quando se considera a importância da socialização no grupo de pares (2003, p. 221).

Essa autora reforça a ideia de que a vida escolar recebe larga influência das relações sociais as quais transcendem os muros da escola, ressaltando que, no espaço interno, não há uma mera transposição didática, algo já discutido, mas a reinvenção, mudanças ou construção de novas relações sociais apresentando três modalidades ao que denomina de interação entre a cultura da rua e a da vida escolar: na primeira, as maneiras de se conviver podem ser modificadas ou contraditórias à própria cultura da rua; na segunda, há uma intensa reprodução, na escola, de atitudes racistas, discriminatórias e preconceituosas – oriundas de uma sociedade patriarcal e machista – se constituindo por relações de violência e discriminação mais evidentes do que as observadas nas vias públicas. Já a terceira modalidade se caracteriza pela ausência de experiências mediadoras que articulam o mundo privado, de casa, com o público, fora de casa, tornando a escola como único meio de interação constante entre jovens ainda que sob os cuidados da figura adulta (SPOSITO, 2003, p. 221-222).

Numa conversa no refeitório, com a professora de Sociologia, compartilhei da sua preocupação com o avanço do Projeto Escola sem Partido como ameaça à liberdade de expressão, à manifestação da diversidade de sujeitos e à pluralidade de ideias. Logo, nunca se viu tantos ataques à educação do nosso País, envolvendo, desde mudanças nos currículos escolares, como de projetos que defendem uma “neutralidade” do professor na sala de aula, principalmente de Ciências Humanas com ênfase em Filosofia e Sociologia, acusando-o de doutrinação, além do que

denominam de “ideologia de gênero”, por afirmarem que abordar o assunto gênero e sexualidade na sala de aula é influenciar a condição sexual dos estudantes.

Recentemente, foram realizados inúmeros cortes aos investimentos nas escolas e universidades públicas, a partir de uma forte política econômica que não tem como finalidade a promoção de uma educação pública de qualidade para a classe trabalhadora vista como “rentável”, pois esta não deve ocupar funções no mundo do trabalho que exijam maior grau de conhecimento e condições de mobilidade social, mas atividades com baixa remuneração, menos escolaridade e péssimas condições de trabalho.

A escola, como espaço de tomada de consciência, e por que não dizer de posição, não se limita apenas ao processo de escolarização, é nela que a formação do pensamento crítico, reflexivo e da autonomia se constrói. Esse pensar que não seja uma ignorância e nem uma sabedoria absoluta, se torna crucial, segundo Freire (1997):

Partíamos de que a posição normal do homem (...) era a de não apenas estar no mundo, mas com ele. A de travar relações permanentes com este mundo, de que decorre pelos atos de criação e recriação, o acrescentamento que ele faz ao mundo natural, que não fez, representado na realidade cultural. E de que, nestas relações com a realidade e na realidade, trava o homem uma relação específica — de sujeito para objeto — de que resulta o conhecimento, que expressa pela linguagem. (FREIRE, 1997, p. 104).

É importante destacar que a escola tem papel significativo na formação humana e uma de suas finalidades é a formação para a cidadania, nesta que não cabe apenas a Sociologia como disciplina. O professor, não somente o de Sociologia, deve assumir uma postura ética e, do mesmo modo, política, não como mero transmissor de uma cultura ou de saberes elaborados no decorrer da história da humanidade, mas sendo de fato um cidadão independente de suas convicções, credos religiosos, ideologias e posições políticas. Conforme Fernandes (1988):

A essa concepção correspondeu a ideia de que era necessário separar o cidadão do cientista e do professor. Essa disjunção foi fatal para a minha geração. Eu posso pensar o que eu quiser. Posso ser socialista, sempre fui socialista, desde que me tornei gente, consciente da minha relação com o mundo. Como professor, o socialismo não deve ser dimensionado em sala de aula, pois aí deve prevalecer um ecletismo, que vai desbotar as implicações socialistas do pensamento do professor. O cidadão está num lado, o educador está em outro. Entretanto, o principal elemento na condição humana do professor é o cidadão. Se o professor não tiver em si a figura forte

do cidadão, acaba se tornando instrumental para qualquer manipulação, seja ela democrática ou totalitária. (FERNANDES, 1988, p. 126-127).

Diante do exposto, fica claro que o argumento de uma “neutralidade” do professor propagada pelos defensores de projetos conservadores da direita, aqui no Brasil, nesses últimos tempos, é totalmente incoerente e tende a ter uma natureza ideológica clara. Logo, entende-se que, ao defenderem o silenciamento e a manutenção/reprodução de um modelo de sociedade, isso se configura como uma tomada de posição. Sobre isso, basta olhar para a educação do período militar com disciplinas como Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Nessa esteira, pode-se afirmar que, quando a escola serve de espaço de reprodução de um sistema, seja ele qual for, ela o potencializa.

Para melhor entender a complexidade de diferentes perspectivas que envolvem temas e interesses que vão além da escola, mas que estão intrinsecamente ligados ao modelo de sociedade que fundamenta suas ações, deve-se, primeiro, reconhecer que a escola é um campo de disputas seja para um projeto de manutenção social que visa à reprodução e à naturalização das desigualdades em suas diferentes ordens ou para a emancipação humana, a transformação social e a problematização dos fenômenos sociais. A Sociologia tem como princípios epistemológicos esse segundo projeto, o que tem despertado tanta revolta das classes dominantes e hostis à democracia e aos direitos humanos.

A reforma do ensino médio, que desencadeou na BNCC, nada mais é que um desmonte à escola pública se sustentando no discurso de flexibilização do ensino e da política de educação integral baseada na formação de um indivíduo desenvolvido socioemocionalmente e empreendedor de si. Por sua vez, o Projeto Escola Sem Partido (PL n.º 867/2015) só reforça os interesses de uma parcela da sociedade comprometida com a manutenção de seus privilégios por meio do autoritarismo, da exclusão das minorias e de uma educação opressora (BRASIL, 2015).

3.1 A escola e o projeto de sociedade: entre a manutenção e a transformação social

A escola é um espaço dinâmico e capaz de formar diferentes tipos de sujeitos frente ao que está proposto em seus documentos oficiais e nos fazeres do

seu cotidiano. É relevante partir do entendimento de que a educação pode promover a mudança numa sociedade, mas que exige clareza a que mudança se propõe e a qual estamos engajados na condição de professores. Fernandes (1988) chama nossa atenção:

Eu próprio demorei algum tempo até decidir-me a escrever uma introdução de certa envergadura teórica, sobre a natureza da mudança. A mudança, em qualquer sociedade, é um processo político. É fundamentalmente uma tentativa das classes dominantes de manterem a dominação, de as classes intermediárias se associarem em seu proveito à dominação ou alterarem o seu conteúdo e as suas formas. Em sentido inverso, é uma tentativa das classes subalternas no sentido de modificar ou destruir a dominação. Pode-se ver que a polarização é muito complexa. O conservador quer a mudança. Se não houver mudança, a própria dominação pode ser destruída, sofrer uma crise. Não se pode manter uma sociedade sem transformação. (FERNANDES, 1988, p. 129-130).

É comum, na proposta pedagógica das escolas, o que não é diferente na da RACO, a palavra “mudança” como sinônimo de transformação social, emancipação humana. Com a análise do PPP, pôde-se perceber tal equívoco, pois a construção de uma sociedade mais justa, a partir da comunidade de Marrecas, vai além do chão da escola e isso envolve outras áreas e atores sociais.

Mesmo diante de tempos tão desfavoráveis à educação, exercitar o pensar sociologicamente pode proporcionar o estranhamento de posturas e falácias que “ocultam” interesses das classes dominantes, tornando-se indispensável para revelar um projeto de reprodução das desigualdades sociais e do cerceamento da liberdade e do pensamento crítico. O momento é de luta social e, como professores, de aprender a pensar em termos de lutas de classes, mesmo que não seja marxista (FERNANDES, 1988, p.130).

Uma educação comprometida com a transformação social não se mostra indiferente às problemáticas de seu entorno, as quais refletem e são reflexos dos paradoxos e dilemas dos indivíduos que transitam na escola. Se esta quer intervir na realidade, deve evidenciar tal compromisso, e o professor tem muito a contribuir com isso.

Assim, é possível arrolar vários problemas e temas que mostram a necessidade de o professor, no seu cotidiano, ter uma consciência política aguda e aguçada, firme e exemplar. Não que ele deva se tornar um Quixote ou um espadachim. Mas ele precisa ter instrumentos intelectuais para ser crítico diante dessa realidade e para, nessa realidade, desenvolver uma nova prática que vá além da escola. (FERNANDES, 1988, p.134)

A mais, pode-se afirmar que,

ele é uma pessoa que está em tensão política permanente com a realidade e só pode atuar sobre essa realidade se for capaz de perceber isso politicamente. Portanto, a disjunção da pedagogia ou da filosofia e das ciências ou da arte, com relação à política, seria um meio suicida de reagir. É algo inconcebível e é retrógrado. O professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade. (FERNANDES, 1988, p.135).

Em nenhum momento há aqui a intenção de creditar ao professor de Sociologia o papel de super-herói e à escola uma perspectiva redentora da sociedade, até porque, como qualquer outra instituição social ou profissional do magistério, existe uma relação de interdependência que demarca suas linhas de formação e atuação.

A partir da leitura de Freire (1997), fortalece-se o campo de lutas e resistências, principalmente, das classes sociais mais oprimidas pelo capitalismo, sendo necessária a elevação de uma consciência mágica ou ingênua a uma consciência crítica, conforme pode ser observado a seguir:

A consciência crítica “é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. “A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada.” A consciência mágica, por outro lado, não chega a acreditar-se “superior aos fatos, dominando-os de fora, nem “se julga livre para entendê-los como melhor lhe agrada”. Simplesmente os capta, emprestando-lhes um poder superior, que a domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade. É próprio desta consciência o fatalismo, que leva ao cruzamento dos braços, à impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos, sob os quais fica vencido o homem. (FREIRE, 1997, p. 105).

As participações dos estudantes, nas aulas de Sociologia e nos eventos realizados na RACO – como a Escola Espaço de Reflexão, em 2019, trazendo temáticas sociais contemporâneas como gênero e sexualidade; movimentos antirracistas e as desigualdades sociais – foram bastante fundamentadas teoricamente e pautadas por um senso crítico, o que promoveu a cultura de diálogo como possibilidade de ressignificação das relações humanas pautadas pelo respeito, empatia e compromisso, trazendo reflexões ligadas à formação do ser humano,

Portanto, o diálogo faz parte da nossa formação humana numa posição de horizontalidade que estimula a significação das coisas e desperta, no homem, a

crença nele e no próximo, já o antidiálogo se configura numa relação verticalizada de desesperança, de arrogância, pois não comunica (FREIRE, 1997, p. 107-108). Sem a cultura do diálogo, a escola jamais contribuirá para a transformação social, pois o que prevalecerá são relações não de autoridade, mas de autoritarismo, violação aos direitos humanos, negação aos mais amplos saberes, dentre outras características.

Na verdade, a rotina exaustiva da escola, como na RACO que não difere das demais, dificulta a elaboração ou até mesmo a execução do seu projeto político-pedagógico que defende um modelo de educação, uma concepção de homem e sociedade e uma missão voltada para valores e princípios democráticos e até cita a transformação da sociedade como papel central, o que fica apenas como um documento de gabinete.

Sobre isso, Saviani (2013), como um dos pesquisadores da educação, afirma que:

A possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. [...] Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como o resultado de um longo processo de transformação histórica. (SAVIANI, 2013. p. 80).

O autor argumenta para a necessidade de se superar as teorias não críticas e ingênuas e assumir uma perspectiva crítica da educação como prática. É aí que entra a luta e a resistência de quem faz o “chão da escola”.

3.2 A reforma do ensino médio e a gestão escolar de resultados: a quem e para que “serve”?

A Lei nº 13.415/17, a qual trata da reforma do ensino médio, aponta, num primeiro momento, para a carga horária que ampliará gradativamente para 1.400 horas, devendo os sistemas de ensino atingir 1.000 horas em, no máximo, 5 anos (BRASIL, 2017). Logo, os 200 dias letivos evoluirão de 5 a 7 horas diárias, ou seja, em tempo integral. Em termos de percentuais, a carga horária dos componentes curriculares comuns equivale a dois terços de um percurso de 3 anos com 800 horas por ano e a 60% de um percurso de 3 anos com 1.000 horas por ano; caso o percurso seja integral, com 1.400 horas por ano em 3 anos, o conteúdo comum corresponderá

a 38% do total do curso, isto é, pouco mais de um terço, o que impacta na organização curricular.

Sobre isso, Kuenzer (2017) aponta:

O tempo restante será destinado a cinco possibilidades de percursos curriculares diferenciados, à escolha do aluno: linguagens e suas tecnologias; matemáticas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional. Observa-se que, dependendo da duração total do curso, o caminho escolhido terá duração diferente, podendo a carga horária destinada à educação técnica e profissional variar entre 25 e 62% do total de duração do curso. Esses percursos (itinerários formativos) serão organizados por meio de diferentes arranjos curriculares, podendo ou não estar integrados à formação comum, e devem levar em conta o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino. Só são duas as disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio: língua portuguesa e matemática; as demais, e entre elas artes, educação física, sociologia e filosofia, devem ser obrigatoriamente incluídas, mas não por todo o percurso, o que pode significar apenas um módulo de curta duração. A língua inglesa tem oferta obrigatória; os sistemas de ensino poderão ofertar outras línguas, mas em caráter optativo. (KUENZER, 2017, p. 335).

A reforma destaca a necessidade de modernização do ensino médio, no intuito de flexibilizar o currículo por áreas de conhecimento, contemplando as aptidões dos alunos e dos equipamentos escolares, logo os alunos são “livres” a optarem pelas áreas complementares de seus interesses. Tal reforma só repercute na LDB, pois esta sempre incluiu, no ensino médio, obrigatoriamente, estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia (Art. 35-A, § 2º). Em outros termos, antes elas eram disciplinas obrigatórias, mas agora passam a ser trabalhadas como práticas interdisciplinares, perdendo seus espaços nas escolas, como no caso da Sociologia, caracterizada pela intermitência e pelas lutas por sua institucionalização. Já o ensino de Língua Portuguesa e Matemática continuam sendo obrigatórios nos três anos do ensino médio, algo que será discutido mais adiante.

Diante do exposto, emergem inúmeras inquietações: haverá realmente a possibilidade de escolha ou será uma escolha diante de mínimas possibilidades, principalmente, no caso dos estudantes do meio rural que contam com uma única escola de ensino médio? As escolas poderão “optar” pelos itinerários formativos que oferecerão, utilizando critérios com análises das condições dos sistemas de ensino? Na formação técnica e profissional, quem serão os professores e até que ponto a contratação por “notório saber” garantirá qualidade no ensino? A escolha por

determinada área não impactaria na formação do indivíduo, resultando numa visão fragmentada, cartesiana e empobrecida de conhecimentos mais amplos?

Esse novo modelo de educação não estaria muito mais comprometido com a reprodução ou manutenção do que com a transformação social? Se uma das justificativas era deixar o currículo mais atraente porque as disciplinas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia deixariam de ser obrigatórias, propondo que estas sejam trabalhadas em itinerários formativos e de forma transversal ou interdisciplinar, por que, nas experiências vivenciadas nas escolas, os estudantes relatam afinidades com essas disciplinas? Se uma das finalidades da educação é a formação para a cidadania, o que justificaria a retirada da Sociologia como disciplina?

A Lei nº 13.415/17 tem nos mostrado que o projeto de educação imposto à sociedade, especialmente aos filhos da classe trabalhadora, é de uma escola que está a serviço da ideologia dominante, formada pelos donos do capital que, a partir de suas agências financeiras, definem as políticas públicas voltadas para a educação das massas, monitorando por meio de seus institutos ou fundações. Sobre isso, Motta e Frigotto (2017) afirmam que:

o PISA e, no caso do Brasil, o IDEB passou a ser instrumentos de definição de qualidade, o que na perspectiva crítica não pode servir de parâmetro de qualidade de ensino. É nessa seara que a reestruturação do currículo do Ensino Médio é posta como urgente: melhorar o desempenho no IDEB e no PISA, flexibilizando o currículo de forma a facilitar as escolhas das disciplinas que os jovens das classes populares teriam menor dificuldade e, com isso, provavelmente, melhor desempenho nas avaliações em larga escala; desenvolver habilidades e competências que facilitem o ingresso no mercado de trabalho, formal ou informal, ou que proporcionem ocupações que venham a gerar renda — nesse caso, por meio do ensino de empreendedorismo. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 365).

Nunca se falou tanto em uma gestão educacional para resultados como no momento atual, com total influência da pedagogia empresarial, pois as escolas, anualmente, têm metas estabelecidas com foco no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

No Ceará, por exemplo, a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) estabeleceu, para anos letivos pares, o que denominam de ID Médio, por meio do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), o qual é obtido a partir do cálculo da proficiência na avaliação externa em Língua Portuguesa e Matemática, o que evidencia, nitidamente, uma política de avaliação alinhada à

reforma do ensino médio, quando tornam essas disciplinas obrigatórias nas três séries e da taxa de aprovação nos três anos do ensino médio, seguindo o modelo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizado em nível nacional em anos letivos ímpares para a obtenção do IDEB.

Mediante o desempenho das escolas estaduais (é interessante destacar que as escolas da rede municipal também participam do SPAECE, porém não existe premiação) ocorrem premiações para alunos com notebooks, aumento nos repasses financeiros à escola e, principalmente, honorarias para as que se destacam, sendo expostas nos *rankings* e eventos comemorativos; do outro lado, as que não se destacam são chamadas de escolas prioritárias, passam pelo que a SEDUC denomina de apoio intensivo, tanto do ponto de vista financeiro como pedagógico para que alavanquem seus indicadores.

As escolas direcionam suas atividades treinando o aluno para o sucesso na avaliação externa, reforçando os conteúdos de Português e Matemática com oficinas, testes diagnósticos, aulas de reforço no contraturno e projetos que desenvolvam as habilidades necessárias ao sucesso em tais exames, além da elaboração de material estruturado pela Secretaria de Educação, ocorrendo, concomitantemente, a formação de coordenadores escolares e professores para o uso pedagógico. Segundo Motta e Frigotto (2017):

A MP nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017) promove a reestruturação do currículo do Ensino Médio em duas etapas: uma composta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ainda está finalizando as discussões; e a outra enfatizando as áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional, a ser implementada, progressivamente, em tempo integral. Trata-se de uma visão que já vinha sendo gestada em governos anteriores, como veremos adiante. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 362).

Esse território tão tênue, tenso e de disputas econômicas traz ao entendimento de que a reforma do ensino médio é uma forma de legitimação dos interesses econômicos que, no jogo político e ideológico, a iniciativa privada busca fortalecer cada vez mais, pois é interessada em oferecer seus serviços educacionais com um currículo diversificado para as classes privilegiadas, enquanto que, para a classe trabalhadora, oferta um ensino elementar como em tempos passados, baseado na leitura, na escrita e no cálculo.

A classe trabalhadora – principalmente os trabalhadores rurais – que já vive socioespacialmente à margem, jamais deve ter uma educação para a libertação. Assim, para essas pessoas promove-se a ausência de conhecimentos que desenvolvem a reflexão e a criticidade para uma participação ativa na sociedade, como a Filosofia e a Sociologia. Tais disciplinas devem ser banidas para a perpetuação do conservadorismo e do sistema capitalista que só reproduz as desigualdades. Para os que estão no centro, ou no topo da pirâmide social, há a educação dos futuros dirigentes/dominantes com um currículo diversificado e forte; para os dirigidos/dominados há a submissão a condições precárias de trabalho e uma condição de vida miserável.

Aos filhos das massas, inculcou-se que o ensino médio não era interessante, enfadonho, com muitas disciplinas, pois era preciso ser mais atrativo e, principalmente, oferecer ao aluno a “escolha” a partir de seus interesses no que ele deseja aprender. Nesses argumentos do governo e dos setores empresariais, a escola pública deve ser voltada para os interesses da economia e deve haver um compromisso com seu crescimento, cabendo um modelo de educação tecnicista e focado no treinamento de competências e habilidades que aliem instrução e competências socioemocionais que constituam o modelo de educação integral.

A flexibilização que fundamenta tal reforma não atinge apenas os estudantes do novo ensino médio, como a propaganda oficial do governo disseminava, mas os docentes que estarão sujeitos a precarização nas condições de trabalho, contratos de curto prazo, negação de direitos, processos seletivos de questionável natureza com a tal defesa do “notório saber” para atuação na base técnica e profissional, insegurança nas relações de trabalho e, conseqüentemente, a evolução no número de docentes com problemas psicológicos devido às excessivas jornadas de trabalho em locais distantes e adversos para o cumprimento da carga horária.

Outro problema é a polivalência que acarretará aos professores, em escala, considerável distanciamento da especificidade adquirida na formação acadêmica, sendo levado a ministrar diferentes disciplinas dentro da área do Conhecimento ou do respectivo Itinerário Formativo para ter uma maior carga horária e sobreviver a essa crise econômica, cada vez mais profunda e perversa. “Coincidentemente”, tal ponto

vem ao encontro da mesma “justificativa” apontada pelo ex-presidente da república Fernando Henrique Cardoso ao veto da obrigatoriedade do ensino de Sociologia em 2001, na época, pela insuficiência de profissionais habilitados, sendo um argumento contraditório se aproximando novamente a um projeto neoliberal destinado à educação.

Atualmente, dados parciais levantados pelo Observatório Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ON-ABECS) apresentam, em seu relatório, que o estado do Ceará se encontra em fase de elaboração do seu documento curricular a partir da BNCC, contando com a consulta popular e a representação de professores das instituições públicas de ensino superior. Quanto à carga horária, a proposta em andamento permanece com três horas/aula (3h/a), uma em cada série do ensino médio. O documento voltado para o ensino fundamental já foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE) e está em fase de implementação nos municípios.

Portanto, nesse processo de indefinição, é urgente que se defenda a permanência dessa disciplina no ensino médio cearense, evitando um possível caráter interdisciplinar, conseqüentemente, desaparecendo aos poucos do currículo escolar. É preciso resistir a esse cenário, mobilizando estudantes e docentes da Sociologia/Ciências Sociais para que possam se contrapor aos interesses de grupos empresariais e burocratas que ameacem nossa permanência na educação básica.

3.3 Projeto Escola sem Partido: por uma educação opressora e conservadora

Nunca foi tão urgente a necessidade da defesa à democracia, do direito universal à educação, da laicidade do ensino, da autonomia didática e do pensamento crítico em relação à regressão social, política e econômica que assola no Brasil, desde o período pós-golpe em 2016. A Sociologia, por atuar no seio dessas questões e fortalecer essas defesas, é ameaçada por mais um projeto chamado de Escola sem Partido (PROJETO DE LEI N.º 867, DE 2015) que teve início em 2004, sendo o advogado Miguel Nagib um dos principais defensores.

Inicialmente, de forma tímida, tal projeto só ganhou forças com a onda reacionária de grupos conservadores de diferentes segmentos, como líderes

religiosos, empresários e suas fundações ou institutos, políticos, setores da mídia, pois defendem uma postura de “neutralidade” na escola em assuntos que envolvam religião, sexualidade, gênero, política, dentre outros. Vejamos o que justifica tal projeto em seu teor:

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral –especialmente moral sexual –incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis. (...). Diante dessa realidade conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos –, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. (BRASIL, 2015, n. p.).

Com a expansão acelerada do acesso às tecnologias da informação e comunicação, tais setores têm proliferado ideias de apoio a regimes ditatoriais, acompanhadas de ataques, principalmente, pelas *fake news* (notícias falsas), a líderes de movimentos sociais e a qualquer tipo de pensamento progressista que defenda segmentos LGBTQIA+, negros, indígenas, feministas, sem-terra, sem-teto, trabalhadores e explorados em geral.

A falsa neutralidade desse projeto é visivelmente denunciada em torno do seu caráter intensamente partidário com vinculações óbvias a organizações da burguesia como o Instituto Milenium, dentre os quais estão: Gustavo Franco, Armínio Fraga, Jorge Gerdau, Henrique Meireles (atual ministro da economia), Guilherme Fiúza, Giancarlo Civita e Rodrigo Constantino, o Movimento Brasil Livre (MBL), o Foro de Brasília, o Instituto Liberal e a Frente Parlamentar Evangélica (FPE).

Fica evidente a partidarização do Projeto Escola sem Partido por meio de políticos e partidos, caindo por terra a falácia da neutralidade. A seguir, destacam-se alguns nomes de seus defensores: o deputado federal Izalci Lucas (PSDB), autor de projeto de lei que visa a incluir tal projeto na LDB/96; o também deputado Rogério Marinho do mesmo partido, autor de projeto que criminaliza o ‘assédio ideológico’; o deputado Dorinha Seabra Rezende (DEM); o deputado na época e atual presidente Jair Bolsonaro (PSL) e seus filhos Carlos Bolsonaro e Flávio Bolsonaro. A lista ainda contempla os deputados: Erivelton Santana do PSC; Antônio Carlos M. de Bulhões (PRB); Marcos Feliciano (PSC) e o senador Magno Malta (PR).

Na época, o vereador Eduardo Bolsonaro afirmou, na Comissão Especial para o Projeto Escola sem Partido, que:

Os professores ficam nesse devaneio de senso crítico (...). O projeto escola sem partido tem que prever uma criminalização, uma pena, porque eles sabem o que estão fazendo (...) eles estão mudando a estratégia. Passaram do Marx, tentaram tomar os quartéis, não conseguiram, graças aos militares, obrigado militares de 64.

Ao citar Karl Marx, fica expresso o ataque à Sociologia, já que esse teórico é clássico dessa ciência e suas ideias são estudadas nessa disciplina no ensino médio, assim como na Filosofia. O Projeto Escola sem Partido não apresenta fundamentação teórica, pois, inicialmente, ao defender uma fragmentação entre a instrução numa dimensão técnica e a educação restrita à família em nome dos princípios “sagrados da família tradicional” ter total controle sobre seus filhos, caracteriza a escola como campo neutro e envolvida por uma falsa liberdade, restrita ou regulada, que, contraditoriamente, aprisiona os docentes que não devem questionar os interesses do sistema capitalista, sendo acusados de comunistas e esquerdistas.

Como não se contrapor, a partir do chão da escola, a esse projeto conservador que só visa à manutenção de uma sociedade capitalista fundamentada nos interesses capitalistas os quais reforçam a supremacia burguesa em nome de uma falsa neutralidade nos diversos campos da vida? É emergencial adotar uma postura de defesa da universalidade do conhecimento, do pluralismo de ideias, da fundamentação científica, da investigação por meio da pesquisa, da necessidade do debate e da construção da luta.

O Projeto Escola sem Partido é mais uma proposta das classes dominantes para se perpetuarem no poder político e econômico, principalmente quando se veem, no mínimo, questionados e seus interesses revelados, de acordo com Tomazi (2000):

A burguesia, quando se vê ameaçada, recorre a formas de poder autoritárias e ditatoriais, quase sempre adotando como procedimento comum a dissolução do Parlamento, o uso indiscriminado das forças policiais e militares, a destruição física de qualquer oposição política, o fim da liberdade de pensamento e da imprensa, etc. no decorrer da história, essas formas ganharam certas denominações de acordo com suas especificidades: Estado bonapartista (França, 1851-1870), Estado cesarista (Alemanha, 1871-1890), Estado Fascista (Itália, 1925-1943), Estado nazista (Alemanha, 1933-1945), ditaduras militares (América Latina, Turquia, etc.) (p. 155).

A Sociologia é, por excelência, no âmbito escolar, uma ciência de reflexão, de tomada de consciência, de mobilização, principalmente na escola pública que é nosso campo de atuação. É nela que estão as massas, filhas e filhos de trabalhadoras e trabalhadores, os excluídos, os desempregados, os “miseráveis”, as minorias, os oprimidos, os explorados, os abjetos, porém lutadores, heróis de muitas resistências como a fome, a falta de saneamento básico, de moradia, enfim de condições dignas.

Durante esta pesquisa, foi possível ouvir questionamentos que colocavam, no centro do debate, inquietações que tomaram conta dos professores da RACO em tempos de incertezas sobre quais caminhos segue a educação pública no Brasil. Dentre muitas outras, destaquei, nos meus registros: qual modelo de educação está sendo proposto ou imposto à escola? É possível que a educação transforme a sociedade como cita o Projeto Político-Pedagógico mesmo diante dos avanços desse projeto neoliberal? A escola tem sido capaz de promover a inclusão reconhecendo a diversidade de seus sujeitos em seus diferentes contextos? A quem interessa a chegada de inúmeros institutos oriundos da iniciativa privada dentro das escolas? O novo ensino médio e a BNCC representam os anseios de professores, estudantes, gestores escolares e da comunidade escolar em geral?

Portanto, são nas contradições da vida social que nasce a batalha no chão da escola por meio do esclarecimento e do engajamento por uma prática de educação transformadora. Um exemplo claro de luta foi revelado por meio das ocupações das escolas por todo o Brasil, em 2016, demonstrando o quanto o espaço escolar, a partir de uma formação crítica, é capaz de mobilizar nossa juventude e incomodar os que detêm o poder político e econômico que sucateiam os serviços públicos, sarrupiam verbas e transformam os direitos de todas e todos em privilégios para poucos.

4 A JUVENTUDE RURAL DA RACO: “OLHARES POR DENTRO E POR FORA DA ESCOLA!”

A seção anterior só veio a reforçar que a escola não é uma ilha e muito menos uma empresa, mas que os ataques constantes que estão em seu entorno abrangem questões que vão além das pedagógicas e sociológicas que repercutem na formação e na construção das identidades dos seus sujeitos, no caso do ensino médio, as juventudes. Além disso, o discurso do MEC vem chamando de novo ensino médio, afirmando que este é mais “atrativo” e por possibilitar “escolhas”; já o Projeto Escola sem Partido nega a escola como espaço de reflexão, luta e resistência contra os interesses de grupos conservadores e autoritários.

Nessa conjuntura, a busca por metas educacionais tem trazido à escola um grande número de institutos que trouxeram suporte técnico-pedagógico a projetos que pouco consideram o contexto escolar, mas que, na sua filosofia, representam os detentores do capital econômico e político, num projeto de manutenção de poder, os quais veem, na educação, um investimento lucrativo para seus projetos de expansão financeira por meio da precarização do trabalho ou do empreendedorismo individual, resultando nas inúmeras desigualdades sociais, o que impacta direta e indiretamente na construção dos projetos de vida dos jovens.

Nesta seção, caracterizam-se os jovens rurais matriculados na RACO, partindo da definição de juventude e da sociabilidade intrínseca nas culturas juvenis, sendo a escola espaço de identidades plurais e das questões que abrangem seus projetos de vida e o mundo do trabalho numa relação pendular entre o rural e o urbano. A caracterização da juventude rural foi possível a partir das informações declaradas pelos pais/responsáveis, durante a matrícula via SIGE, na ficha biográfica do PPDT⁴ e dos registros das observações em campo.

⁴ O professor lotado como diretor de turma tem trinta horas (30h) semanais para desenvolver ações que vão além dessa caracterização da turma, como: a orientação aos estudantes no preenchimento dessas fichas, atendimento individual a estudantes e pais/responsáveis, preenchimento de instrumentais e construção de portfólio/dossiê, contendo todas as intervenções pedagógicas, disciplinares e de informes em geral referentes à turma, além de ministrar uma aula semanal de Formação para a Cidadania e o Desenvolvimento de Competências Socioemocionais (FCDCS), abordando temáticas transversais e socioemocionais a partir de um processo de heteroavaliação (professor) e autoavaliação (estudante) (Seduc/CE).

4.1 Identidades, sociabilidade e as culturas juvenis no meio rural

Na RACO, os estudantes possuíam idade entre 15 e 20 anos, a maior parte deles pertencia a famílias com renda familiar de até um (01) salário-mínimo, com residência própria construída em áreas pertencentes a latifundiários ou no assentamento rural, sendo compostas, em média, por quatro (04) ou cinco (05) membros, segundo dados informados na ficha biográfica preenchida pelos discentes e na ficha de matrícula alimentada no SIGE. No item referente à vida escolar, apontavam que os principais fatores para a matrícula na escola eram sua aproximação com a residência e a qualidade no ensino. Ao abordar sobre o acompanhamento das famílias em seus estudos, alguns citam a mãe e outros afirmam estudar sem qualquer apoio.

Logo, a juventude da RACO é constituída por sujeitos que estão em processo de construção identitária, em tempos e espaços variados, os quais desafiam o entendimento dessa categoria social. Algo em comum se registrou durante a pesquisa, o lugar de destaque que a escola ocupa na vida delas e deles, conforme se observa a seguir:

A escola não é só lugar de estudar, aqui também me sinto vista, porque lá em casa meus pais e meus irmãos não me entendem, às vezes, sou repreendida pelo que falo. Gosto muito das aulas de filosofia e sociologia, nelas eu falo muito, posso opinar e me torno consciente de que podemos fazer algo para melhorar o mundo cada um com suas diferenças, mas que juntos somos mais fortes (uma conversa informal entre uma estudante e a professora de sociologia, em 06/08/2019).

Vou sentir saudades da escola, aqui construí amizades, namoros (risos), enfim aqui é legal demais, mas sou preguiçoso para estudar, a professora de português e de sociologia me chamam a atenção, há certa cobrança porque é o último ano, aí vem vestibular, ENEM, essas provas aí, nem queria fazer” (conversa no refeitório entre os estudantes e o motorista do transporte escolar, em 01/11/2019).

Cumprir destacar que o processo de construção de identidades desses jovens envolve um leque de representações e convenções que formam relações de “pertença”, estabelecendo códigos culturais e de linguagem, fortalecendo o sujeito no espaço/tempo. Nessa perspectiva, caracterizada por essa diversidade tão plural que a juventude envolve, Carrano (2013) afirma que:

[...] contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares, etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade) e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição das diferentes modalidades de se vivenciar a juventude. Além das marcas da diversidade cultural e das desiguais condições de acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais, a juventude é uma categoria dinâmica. Ela é transformada no contexto das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural em que se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente. (p. 15).

A concepção de juventude nos leva a modelos de como “ser jovem”, sem haver o entendimento de como “as juventudes” desenvolvem suas experiências, como afirma Dayrell (2007):

[...] o jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber que ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer. A escola tende a não reconhecer o “jovem” existente no “aluno”, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta. (p. 117).

Estar no cotidiano da RACO, na condição de pesquisador, ressignificou minha percepção sobre a juventude. Admito que, antes deste exercício, minha aproximação aos estudantes era voltada para a socialização de editais da CREDE/SEDUC em torno de feiras e festivais, divulgação de eventos da escola ou recebendo-os na sala da coordenação nos casos de indisciplina. Logo, fui compreendendo que não existe uma juventude única – mas, juventudes, e que são múltiplos os aspectos e/ou contextos que as diferenciam.

Dessa forma, a juventude precisa ser entendida como algo extenso, diversificado e heterogêneo. Independentemente de serem jovens rurais, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências sociais, posicionam-se diante dela, têm desejos e aspiram melhores condições de vida. Velho (2006, p. 192) diz que “colocar o termo juventudes, no plural expressa a posição de que é necessário qualificá-la, percebendo-a como uma categoria complexa e heterogênea, na busca de evitar simplificações e esquematismos”.

A professora havia direcionado, na aula anterior, que a turma do 2º ano levasse fotografias de pessoas da comunidade (mediante autorização). O conteúdo

exposto no quadro era Raça, Etnia e Multiculturalismo (capítulo 5 do livro didático). Nesse momento, foi possível perceber que, na socialização das imagens, os estudantes destacaram características dos sujeitos registrados nas imagens, o que resultou numa boa participação, e o mais interessante, que um dos objetivos havia sido alcançado, a saber: fazer com que cada um notasse as diferenças, seja no modo de se vestir, nas características físicas, chegando à consideração de que as diferenças não inferiorizam os seres humanos, mas sim a ausência dos direitos humanos, que colocam os menos favorecidos e as minorias em situações perversas. Fiquei muito feliz em ver o desenvolvimento da turma, algo também externado pela docente, ao sairmos da aula. (Diário de Campo, registro em 29/06/2019).

Na trajetória de vida da juventude de Marrecas, a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada como forma de comunicação e do posicionamento diante de si mesmos e da sociedade. Isso era algo muito presente quando percorria os corredores da RACO. O universo cultural aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, os quais demarcam uma identidade juvenil.

Era comum ter um bate-papo com aqueles que chegavam à coordenação por motivos de indisciplina, de repente já estávamos conversando sobre a relação com a família e algo era sempre pontuado, o desejo de ser adulto, como diziam “sair da asa dos pais ou dos avós”, “morar só”, “ser independente”. Conforme Abramo (1997), a juventude é pensada como um processo de desenvolvimento social e pessoal de capacidades, e que os ajustes aos papéis adultos são as falhas nesse desenvolvimento, sendo, portanto, uma adaptação que se constitui em temas de preocupação social. É nesse sentido que a juventude só está presente, para o desenvolvimento e para a ação social, como ‘problema’, ou seja, como objeto de falha, disfunção ou anomia no processo de integração social; e, numa perspectiva mais abrangente, como tema de risco para a própria continuidade social.

Conforme Abramo (1997), esse espectro não impactou apenas o campo acadêmico, mas a sociedade também construiu sua representação sobre a juventude relacionando-a ao seu papel na funcionalidade da estrutura social. Assim, não é por acaso que o “foco real da preocupação com a juventude diz respeito a uma coesão moral da sociedade e à integridade social do indivíduo” (p. 29).

Observando o percurso histórico da imagem social do jovem na sociedade brasileira, a pesquisadora mostra que aquela esteve sempre associada a uma condição de anormalidade, de transgressão ou subversão à ordem das coisas, ao perigo à ordem vigente. Na década de 1950, os jovens eram percebidos como rebeldes sem motivos, posteriormente, na década de 1960, houve uma reelaboração por parte da Sociologia sobre a juventude que se tornou um modelo mais positivo e ideal com o qual a juventude das décadas de 1980 e 1990 foi comparada. Já na década 1990, a juventude passa a ser vista como vítima e promotora de uma dissolução do social (ABRAMO, 1997, p. 32).

Na busca pela construção da autonomia e da sua identidade e longe do olhar do adulto os jovens constroem suas culturas. As manifestações culturais se dão na diversidade em que esta se constitui, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, os quais têm no corpo e no seu visual uma das suas marcas distintivas. Conforme Dayrell (2007):

O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Longe dos olhares dos pais, educadores ou patrões, mas sempre os tendo como referência, os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade como jovens. Estas culturas, como expressões simbólicas da sua condição, manifestam-se na diversidade em que esta se constitui, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e seu visual uma das suas marcas distintivas. Jovens ostentam os seus corpos e, neles, as roupas, as tatuagens, os piercings, os brincos, dizendo da adesão a um determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um status social almejado. Ganha relevância também a ostentação dos aparelhos eletrônicos, principalmente o MP3 e o celular, cujo impacto no cotidiano juvenil precisa ser mais pesquisado. (p. 110).

Na RACO, as jovens exibem vestimentas e acessórios bem destacados pelo brilho e variedade de cores, já os jovens exibem cortes de cabelo seguindo a tendência dos jogadores de futebol, gostam de usar bonés e calça jeans, algumas e alguns se diferenciam no estilo por pertencerem a igrejas evangélicas, usando roupas mais longas. Essa caracterização ocorre nos dias de atividades recreativas em que é facultativo o uso da farda escolar. Moças e rapazes apresentam tatuagens no corpo, falam dos estilos musicais e comentam sobre postagens nas redes sociais. A hierarquização quanto à modernidade dos aparelhos celulares foi evidenciada entre

os que possuem tal aparelho. Sobre isso, lembro que uma aluna classificou o meu como “ultrapassado”.

Pais (1990) destaca que a juventude é uma categoria socialmente construída e que, como fase da vida, ela foi elaborada num contexto de circunstâncias econômicas, sociais ou políticas específicas. Nas reuniões bimestrais do Projeto Diretor de Turma e nas intervenções disciplinares com os estudantes, era possível perceber o quanto ainda se carrega a visão do jovem como indisciplinado, transgressor de normas, apesar de ter-se avançado diante de formações continuadas que tratam sobre esse tema. Logo, Pais (1990) afirma que a noção de juventude somente adquiriu certa consistência social diante do contexto em que, entre a infância e a idade adulta, se começou a verificar o prolongamento em decorrência dos “problemas sociais” daí derivados do tempo de passagem que, hoje em dia, mais caracteriza a juventude.

Na perspectiva de Pais (1990), a corrente geracional dos estudos sociológicos de juventude provocou um conflito da continuidade e descontinuidade dos valores entre as gerações, que impôs rupturas e relacionou a juventude a uma fase da vida responsável por uma cultura juvenil ou, se considerar sua heterogeneidade, por subculturas juvenis. Logo, “a oposição entre as gerações pode assumir diferentes tipos de descontinuidades intergeracionais, falando-se ora de socialização contínua ora de rupturas, conflitos e crises geracionais” (PAIS, 1990, p.153). O teórico indaga a perspectiva que enxerga a juventude numa fragmentação de classes, pois utiliza esse recorte como parâmetro de análise para a transição dos jovens para a vida adulta, restrita a mecanismos de reprodução classista.

Pais (2003) aborda a necessidade de se pensar a juventude na perspectiva geracional, ao mesmo modo, na perspectiva de classe e, nessa lógica, notada na sua aparente unidade, uma fase da vida, ao mesmo tempo, que na sua diversidade, ponderando as diferentes situações de classe e interesses, anseios, necessidades, gostos e visões de mundo. O autor enfatiza que:

A juventude tanto pode ser tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos que estão em uma dada fase da vida, principalmente definida em termos etários, como também pode ser tomada como um conjunto social cujo principal atributo social é o de ser constituído por jovens em situações sociais diferentes entre si. Quase poderíamos dizer, por outras palavras, que a *juventude* ora se apresenta como um conjunto aparentemente homogêneo, ora se nos apresenta

como um conjunto heterogêneo: homogêneo se a compararmos com outras gerações e heterogêneo logo que a examinamos como um conjunto social com atributos sociais que diferenciam os jovens uns dos outros. (PAIS, 2003, p. 44).

Ao articular essas perspectivas teóricas em torno da juventude, percebe-se que ela é formada a partir da intersecção de identidades individuais dos sujeitos que se encontram numa mesma fase da vida e das condições dadas na dinâmica da estrutura social. Em outras palavras, conceitua os jovens sendo: “uma fatia de contemporâneos movendo-se através do tempo, cada um deles com a sua própria experiência de vida, influenciada por circunstâncias históricas e sociais específicas” (PAIS, 2003, p. 71).

No processo de busca ativa aos estudantes, era possível escutar frases do tipo: “Na minha época, rapaz e moça respeitava pai e mãe, estes jovens de hoje a gente não pode com eles” (depoimento de uma mãe); “Meu pai disse que já tenho quase 18 anos e posso responder pelos meus atos” (fala de um aluno do 3º ano); e “Sou maior de idade não vou mais estudar, já estou adulto” (depoimento de um aluno que abandonou a escola ao completar a maioridade). Os estudos de Pais (2003) trazem uma crítica à visão de “etapas da vida”, algo fixado adotando a expressão “curso da vida”, num fluxo contínuo.

A modernidade estruturou, de maneira cartesiana, as transições para a vida adulta, como exemplos: concluir a escola, ingressar no mercado de trabalho, deixar a residência dos pais, ter seu próprio lugar, casar e constituir família. Em síntese, o pesquisador afirma que “a juventude é vista em termos de uma sequência de trajetórias biográficas entre a infância e a idade adulta” (PAIS, 2003, p. 43).

Portanto, torna-se fundamental considerar duas ordens de acontecimentos diferentes: os históricos e os individuais, basilares às trajetórias biográficas. É ter clareza de que há um tempo histórico comum, que é vivenciado, interpretado e sentido não da mesma forma, o que reforça a necessidade de os jovens serem compreendidos na sua diversidade. Por esse ângulo, a juventude se caracteriza por ser um processo de transformações sociais que diz respeito não apenas a sua transição, como adaptação às estruturas e modelos preestabelecidos, mas a dinâmicas globais e às reproduções e transformações das estruturas de uma forma não linear (PAIS, 2003).

Os estilos e as culturas juvenis vão se constituindo a partir das vivências

sociais que acontecem em diferentes contextos e formas de sociabilidade, estruturando, então, a imagem que o jovem faz de si mesmo e do seu meio. Alguns eventos culturais desenvolvidos pela escola trazem alguns desses elementos como a “Primavera RACO”, que marcou a comemoração do dia do estudante em 2019. O desfile era para a escolha do “Garoto e Garota RACO”, tendo como principal critério a originalidade no figurino que caracterizava o homem e a mulher sertaneja. A participação foi bastante significativa, o que causou grande movimentação no pátio da escola e culminou em apresentações bem criativas.

Acrescentam-se os estudos de Sposito (2003) e Abramo (2005), os quais defendem a ideia de ciclo de vida e, ao distinguirem condição de situação juvenil, oportunizam compreender esse processo. A condição juvenil se refere ao “modo como a sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, que alcança uma abrangência social maior, referida a uma dimensão histórico geracional”, enquanto que a situação juvenil “revela o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais de classes, gênero, etnia etc., e podemos acrescentar – lugar de vida” (ABRAMO, 2005, p. 42).

A juventude matriculada na RACO vive condições juvenis das mais variadas. Apesar de residirem no meio rural, vivem, em sua maioria, em contato com jovens da sede do município de Tauá e, no período dos festejos religiosos em Marrecas, recebem seus familiares que residem em outros estados. Ainda há os que abandonam a escola e depois retornam, os que aceitam propostas de trabalhos temporários de parentes que possuem a venda ambulante de produtos dos mais variados. Esses movimentos refletem em mudanças comportamentais, na linguagem e na relação com a escola, ou seja, implicam na situação juvenil.

Assim, as condições juvenis vivenciadas de forma distinta pelos jovens em situações juvenis específicas serão encarregadas da construção de significados que, em última análise, irão compor culturas juvenis diferenciadas. Pais (2003) denomina cultura juvenil como:

Um conjunto de significados compartilhados, um conjunto de sinais específicos que simbolizam a pertença a um determinado grupo. Uma linguagem com seus específicos usos, particulares rituais e eventos, através dos quais a vida adquire um sentido. Esses ‘significados compartilhados’ fazem parte de um conhecimento comum, ordinário, cotidiano (p. 70).

Os estudos de Pais (2003) abordam os jovens a partir dos seus próprios grupos culturais produtores de signos e significados que se particularizam não apenas pela condição de transição, que ele percebe como processo de negociação, mas, ainda, para além da classe, pelo grupo com o qual se identifica. O teórico oferece uma análise dos fenômenos discutidos nessa tese, em aspectos como: ao questionar a perspectiva de uma identidade geracional única, considerando o curso da vida a partir das várias situações juvenis e dos processos sociais que implicam em diferentes vivências cotidianas.

Nas conversas no refeitório, no pátio e na quadra, durante os intervalos, os jovens falam que, no tempo livre, conversam com amigos nas redes sociais, tomam banho de açude ou no rio, jogam futebol em campinhos das comunidades, participam de vaquejadas, outros mencionam as festas de forró e os namoros. É comum, no intervalo das aulas, colocarem, no refeitório, uma caixa de som disponível ao grêmio estudantil. Nela, colocam músicas de forró para a dança em pares, porém há um intervalo na semana que é reproduzida a música gospel. A sociabilidade é composta por uma série de estudos que sinalizam a centralidade dessa dimensão desenvolvida nos grupos de pares, nos espaços e tempos de lazer e diversão, mas também em espaços institucionais, como na escola ou no trabalho.

Dayrell (2007) destaca que:

A sociabilidade expressa uma dinâmica de relações, com as diferentes gradações que definem aqueles que são os mais próximos (“os amigos do peito”) e aqueles mais distantes (a “colegagem”), bem como o movimento constante de aproximações e afastamentos, numa mobilidade entre diferentes turmas ou galeras. O movimento também está presente na própria relação com o tempo e o espaço. A sociabilidade tende a ocorrer em um fluxo cotidiano, seja no intervalo entre as “obrigações”, o ir-e-vir da escola ou do trabalho, seja nos tempos livres e de lazer, na deambulação pelo bairro ou pela cidade. Mas, também, pode ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção de espaços e tempos intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais. Enfim, podemos afirmar que a sociabilidade, para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade. (p. 111).

Na sociedade brasileira, a expressão do descontentamento dos jovens – frente a um sistema excludente, uma ordem social injusta da desesperança política e da fragilização nos laços de solidariedade, dentre outros fatores – somente agrava essa realidade. Tal contexto é mais visível por jovens negros da periferia,

homossexuais, mulheres, indígenas e jovens do meio rural que ficam à margem das políticas públicas.

Em Marrecas, o único espaço público de socialização para a juventude com estrutura física é a quadra poliesportiva que é utilizada para jogos e eventos, porém, desde 2019, a estrutura da RACO vem sendo cedida para eventos da comunidade. Nas demais comunidades, a ausência ou precariedade de equipamentos públicos culturais, de lazer e esporte é bastante nítida, como é no caso da Vila Joaquim Moreira, onde o ginásio esportivo se encontra em péssimas condições. A empolgação nas aulas de educação física e a solicitação da bola de futsal da escola nos intervalos reforçam a necessidade de políticas públicas para esses jovens.

Algo que foi percebido nos intervalos das aulas referiu-se à variedade e à velocidade em que acessam diferentes perfis nas redes sociais, principalmente, de influenciadores digitais que trazem dicas de vida nos mais variados aspectos, como também, acabam produzindo conteúdos autorais e divulgando amplamente entre seus seguidores. Esta construção da identidade é a transitoriedade e à aceitação de determinados referenciais identificatórios, sobre os quais segue em permanente estágio de formação a partir de diversas identidades.

É perceptível que, nos últimos anos, esses jovens vêm encontrando esses referenciais em grupos sociais com traços musicais, comportamentais, culturais e até ideológicos particulares que os identificam e temporariamente fazem parte do seu cotidiano. Conforme Dayrell (2005):

A música, a dança, o corpo e seu visual têm sido os mediadores que articulam grupos que se agregam para produzir um som, dançar, trocar ideias, postar-se diante do mundo, alguns deles com projetos de intervenção social. O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Longe dos olhares dos pais, professores ou patrões, assumem papel de protagonistas (2005, p. 15).

4.2 Juventude rural: uma construção social da categoria

Na percepção de Castro (2005), a juventude rural é uma categoria que está ligada a um meio social, econômico e cultural específico, sendo objeto de disputas acadêmicas, políticas e sociais. De forma particular, o estudo da juventude rural, como sujeito específico, acompanha as transformações sofridas pelas

ciências e é fruto das percepções de identidades emergentes em um novo contexto acadêmico e social que está em construção desde a década de 1960.

Segundo dados do SIGE, 89% da juventude da RACO reside nas comunidades rurais ao redor da vila e têm como unidade produtiva a própria residência onde produzem derivados do leite e de animais, comercializando em pequena escala, fornecendo para projetos, como o Programa de Aquisição de Alimentos da agricultura familiar (PAA), já os 11% que residem na sede distrital se assemelham ao modo de vida urbano, exercendo atividades em pequenos comércios e na agricultura de subsistência. Nesse sentido, a família camponesa, definida por Mendras (1976) como uma comunidade de interesses, afetos e conflitos, não pode ser confundida com um modelo urbano de família que separa produção, moradia e família (WANDERLEY, 1999).

Na imersão ao campo, identificou-se que, mesmo vivendo no interior dessa coletividade, o jovem precisa ser entendido na sua particularidade como pertencente de uma geração específica que, por isso, vivencia problemas específicos. Levando em conta as especificidades da vivência nesse modelo de família e a pouca importância dada por parte das instituições sociais ao jovem rural, Durston (1998) foi um dos importantes teóricos a considerar a juventude rural como categoria social, política e de análise sociológica. Tendo como fundamento os estudos rurais definindo a juventude rural como:

(...) Uma etapa de vida que começa com a puberdade e termina com o momento de assumir plenamente as responsabilidades e autoridade de adulto, isto é, as que correspondem aos chefes masculinos e femininos de uma unidade familiar economicamente independente. (DURSTON, 1998, p. 32).

O antropólogo Jonh Durston⁵ não afirma a inexistência de unidade familiar camponesa, mas que as moças e rapazes dessas famílias vivenciam uma experiência particular que é invisível perante a sociedade mais geral no que se refere às políticas públicas e aos próprios estudos sobre o mundo rural. É importante enfatizar que o termo jovem rural não é comumente usado pelas famílias

⁵ John Durston (1998) é um dos principais teóricos da Antropologia Social que se refere à juventude rural na América Latina, traz uma preocupação com a invisibilidade vivida pelos jovens pertencentes à família camponesa, tanto em termos sociais como em termos acadêmicos.

e pelos próprios jovens rurais, mas, como já foi enfatizado nesta dissertação, é hoje uma categoria em disputa por várias instituições. Produto de instituições modernas, esse termo pode ter significados variados e ser vivenciado de forma totalmente diferente em contextos sociais específicos. É nesse sentido, que a juventude rural pode ser percebida como uma *situação juvenil* ressignificada pelos atores no interior de sistemas sociais particulares.

Em muitos momentos, nas conversas no refeitório os jovens ratavam de narrativas sobre suas responsabilidades que se misturavam aos seus projetos de vida. Ao conceituar o jovem, partindo do critério das responsabilidades, autoridade e domínio de uma unidade familiar, Durston (1998) quis ir além das definições cronológicas, já muito questionadas pela sua arbitrariedade e universalidade. No entanto, a sua definição, orientada pelo modelo de reprodução familiar, pode ainda não dar conta da complexidade da categoria jovem rural, mas traz questões importantes.

Considerando as discussões e conflitos em relação à definição de juventude rural, destacam-se aspectos como: a juventude rural é uma das situações juvenis (SPOSITO, 2003; ABRAMO, 2005) orientadas pelo lugar de vida, mas devendo ser compreendida como diversificada, diferenciada, mista e plural. Logo, o lugar de vida contempla um modo de vida específico. Assim, tal modelo de família em que os jovens estão inseridos – o qual, como já visto, reúne trabalho e a moradia em seu interior – influencia de forma específica as decisões desses jovens. Um aspecto interessante é o casamento de forma precoce, também presente nas narrativas como oportunidade de “sair de casa” ou como status de maturidade.

Nas buscas ativas aos que abandonavam os estudos, eram encontrados jovens, na maioria, entre 15 e 19 anos, que já constituíam família, no caso dos rapazes a dualidade entre estudar ou “sustentar a casa”, já as moças, grávidas ou puérperas (popular resguardo que consiste no período pós-parto), no cuidado de recém-nascidos e nas atividades domésticas. Nesse caso, pode-se questionar se um rapaz ou uma moça de 8 ou 19 anos, que tem a necessidade e a obrigação (socialmente referenciada a adultos) de trabalhar para o sustento da sua família, não poderia ser denominado jovem? Ajudar no manejo da ração para os animais, na vacinação e na preparação do solo para o plantio são atividades que muitos

realizam para complementação da renda familiar. Assim, o rapaz ou a moça de 18 anos que se casa e constitui família, mas que continua estudando, sociabilizando-se com jovens solteiros, participando de determinadas festas e eventos e, muitas vezes, tendo ajuda dos pais para a sobrevivência, não mais poderia ser denominado jovem?

É óbvio que a vivência no interior, no modelo de família camponesa, não é idêntica, existindo variadas situações decorrentes de aspectos como: diferenças de gênero, idade, raça, condições sociais, culturais e econômicas e de acesso a informações por parte da família e do próprio jovem, que irão implicar nas interações e nas decisões desses jovens. Em Marrecas, os graus de parentesco são comuns nas relações afetivas somadas às questões religiosas com parcela significativa de católicos devotos dos padroeiros, Jesus, Maria e José.

Para além da definição do que se constitui a juventude como categoria social, o que mais desafia é demarcar esse momento do *curso da vida*, uma vez que, como demonstram os vários estudos, a juventude rural como categoria empírica é definida por valores que ultrapassam as delimitações atribuídas por idade, por isso, se pensa além de enquadramentos que possam restringir a variedade de aspectos que a definem. Logo, a maturidade ganha centralidade, não ficando uma idade, em outros termos, a maturidade é característica para tais entendimentos.

As idas e vindas entre as comunidades de Marrecas e a sede do município de Tauá eram constantes, principalmente, nos sábados letivos (dia da semana que tradicionalmente tem maior movimentação no comércio local). Portanto, o jovem rural não vive isolado em seu mundo, sendo preciso considerar suas relações efetivadas no deslocamento entre localidades rurais e no meio urbano. Ao transitar pelas avenidas e ruas do centro da cidade, caminhava para minha casa, visualizava moças e rapazes trafegando entre lojas de roupas e acessórios, lanchonetes e sorveterias em parte acompanhados dos pais ou de outros jovens, estudantes ou não da RACO. Diante disso, percebe-se que a distância do rural onde vive, em relação ao meio urbano, também faz diferença no processo de construção da identidade dessa juventude.

Os significados que atravessam a categoria juventude rural são

construídos pelas várias instituições que impactam na maneira como a juventude rural constrói a diferença e fortalece a sua identidade. No Brasil, há dois pontos fundamentais, os processos hereditários que predominam as tradições, a manutenção das tradições e, no mesmo tempo, a relação com o mundo urbano que, para muitos, é sinônimo de modernidade, de inovação e de novas interações sociais com sujeitos de outras origens.

Um ponto que chamou a atenção é que outros elementos, como a vulnerabilidade social, nível de escolaridade, faixa etária, gênero e o futuro profissional, orientavam as escolhas dos jovens da RACO na decisão de ficar ou de sair do seu meio. Algo que os pais ou responsáveis argumentavam nas reuniões bimestrais era que muitos “não os ouviam mais”, ou seja, não tinha mais na família um marco para suas decisões, o chamado “consenso familiar”. Logo, elementos como educação no meio rural, as diferenças sociais e a precarização das condições de trabalho, devido às crises econômicas desses últimos tempos e às questões de gênero e geração nas relações familiares, são fatores que afetam as escolhas da juventude rural (ABRAMOVAY *et al.*, 1998).

Nesse contexto de transformações do mundo rural, Carneiro (1998) buscou entender como a juventude rural é afetada pelas mudanças mais recentes no mundo rural e como essa realidade é reelaborada na formulação dos projetos individuais e familiares em contextos sociais e econômicos distintos. Para os jovens de Marrecas, a família passa a ser um dos espaços de socialização, pois eles passam a se socializar num grau maior com o meio urbano; apesar da menoridade, muitos trafegam nas estradas que dão acesso à sede do município em motocicletas dos pais.

Na sala de aula, as conversas paralelas giravam em torno de festas, bares, restaurantes, sorveterias da cidade, o que eles chamavam de “points” (ponto de encontro com bastante circulação de pessoas), porém alguns diziam não participar para economizarem os pequenos ganhos nas atividades rurais para adquirirem uma motocicleta, como falavam: “um sonho de consumo”. Essa percepção desenvolvia, nesses jovens, projetos individuais que tinham como finalidade ‘melhorar de vida’, o que gerava outras necessidades, como uma maior valorização do estudo por parte de alguns.

Muitos jovens construíam uma visão de que, na cidade, as condições de vida eram melhores que no campo, lembro-me da fala de uma estudante da 2ª série que, em conversa comigo, no pátio, enfatizava o desejo de morar na cidade.

Tenho muita vontade de sair daqui, sei que na cidade tudo seria mais fácil, estudos, lazer, moradia, aqui tudo é difícil. Em conversa com meu pai já tentei convencê-lo de vender nossa casa e comprar uma na rua, lá posso até arrumar um emprego, conhecer novas pessoas (Diário de Campo em 23/12/2019).

Essa percepção da jovem é apontada por Carneiro (1998) como uma das principais características dessa mudança, figurando como a inclusão de projetos individuais e aspirações por trabalho e estilo de vida urbano. Daí, enfatiza que a redefinição de identidades, por parte dos jovens rurais, ocorre ao incrementar valores urbanos e ao romper os antigos. Enfim, as novas dinâmicas do mundo rural intensificaram a comunicação entre a cidade e o campo, seja pela chegada das tecnologias digitais ou pela maior acessibilidade a partir dos meios de transporte, ampliando o acesso a bens, serviços e valores urbanos, o que se soma a uma maior valorização do rural por parte da cidade. Isso resulta numa maior imprecisão de fronteiras entre o campo e a cidade.

Na RACO, muitos estudantes tentam conciliar seus estudos em Marrecas e o trabalho na sede do município, porém acabam abandonando ou pedindo a transferência para uma escola regular na sede do município devido ao tempo e às condições para deslocamento se tornarem inviáveis. Carneiro (2005) desenvolve algumas conclusões que vêm ao encontro do que se está abordando até aqui, a primeira é que a valorização da educação como condição para o jovem do campo conseguir um emprego, em grande parte, está associada ao abandono da atividade agrícola; a grande incidência de jovens que moram no campo e trabalham na cidade pode ser interpretada como decorrência de uma nova realidade onde o jovem busca combinar a residência na localidade de origem, com o trabalho na cidade.

A segunda conclusão gira em torno das condições precárias de contrato de trabalho dos jovens rurais, demonstrando que o investimento na educação, apesar de ser um desejo, ainda não faz parte da realidade da maioria desses jovens (CARNEIRO, 2005). Por um lado, os rapazes que vão trabalhar no comércio local

ou na fábrica de calçados veem seu tempo para o estudo cada vez mais escasso – por outro as moças que têm o trabalho doméstico como oportunidade estão dioturnamente sobrecarregadas..

A mesma pesquisadora destaca a heterogeneidade das maneiras de viver os valores da juventude em espaços diversos, rurais ou urbanos. No entanto, em suas análises, ela traz algumas expressões comuns entre jovens do campo e da cidade, revelando a necessidade que ultrapassa a bipolaridade das concepções de rural e urbano, afirmando que essas similaridades “podem indicar uma diluição das fronteiras culturais entre o que socialmente se definiu como rural e urbano, tornando cada vez mais imprecisas as fronteiras concernentes às idealizações e projetos dos jovens” (CARNEIRO, 2005, p. 260).

A predominância dos universos culturais urbanos estava presente em vários momentos na RACO, seja no estilo de se vestir, na linguagem, nas performances corporais, levando os jovens rurais a viverem uma dualidade de valores, ou seja, ao mesmo tempo em que ensejavam ir morar “fora”, seus afetos aos familiares e ao modo de vida local os deixavam pensativos, somando-se a isso viam suas imagens espelhadas nas suas redes sociais com elementos da cultura urbana moderna como referência para elaboração de um projeto de vida envolvendo o mundo do trabalho. A ida do jovem para a cidade não deve ser vista como fatalidade, mas como opção diante das suas necessidades familiares, na busca de um posto de trabalho diferente do que o campo oferece a ele (CARNEIRO, 2005).

O rural e o urbano apresentam algumas aproximações, entretanto, também demarcam o ser do campo e o ser da cidade, usando como parâmetro a qualidade de vida. A pesquisadora apresenta dois contextos, que estratificam os que “moram mal”, referindo-se ao rural, em contraposição aos que “moram bem”, sendo o urbano. A necessidade de se repensar entre “sair” e “ficar”, como movimentos definitivos dos jovens, como aborda Castro (2005), na tomada de tais “escolhas”, pode se traduzir em estratégias familiares de conservação da terra ou, até mesmo indo além, que é se afastar da autoridade paterna como uma elevação à vida adulta. Este emaranhado de afetos e o desejo de emancipar-se se misturam as decisões que devem ser tomadas.

Nas construções sociais da juventude rural de Marrecas, como categoria social, percebe-se que os jovens constroem sua identidade em diálogo entre os universos rurais e urbanos por eles frequentados, não numa relação de contradição, e sim de complementaridade sempre em movimento, tanto nas dimensões do tempo e do espaço, nas sociabilidades, nas culturas, no mundo do trabalho, este que será discutido a seguir. Assim, a identidade desse jovem é marcada por uma disputa muito mais no campo das representações, que envolve os indivíduos que a qualificam e a atribuem do que restrita a uma única dimensão.

É preciso se aprofundar na proposta educacional que nos orienta e em seus efeitos – se é modelo para as massas, homogeneizante, com tempos e espaços rígidos – a qual está resguardada numa lógica disciplinadora em que a formação moral predomina sobre a formação ética em um contexto de flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de múltiplas identidades. Sobre isso, Dayrell (2007) afirmam:

A escola tem de se perguntar se ainda é válida uma proposta educativa de massas, homogeneizante, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora em que a formação moral predomina sobre a formação ética em um contexto de flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais. Parece que os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão nos dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia. (DAYRELL; JESUS; CORREA, 2007, p. 10).

Durante o acompanhamento realizado na RACO, foi possível perceber que os jovens, de acordo com as experiências construídas e manifestadas no chão da escola, não querem tanto ser tratados como iguais numa homogeneização, mas reconhecidos nas suas diferenças, nas suas pluralidades/diversidades típicas de suas identidades. Nas leituras aos instrumentais das assembleias de turma do PPDT, era repetitivo o pedido por aulas mais dinâmicas e, em outros momentos, caracterizavam outras como “cansativas”. Em diálogo com alguns líderes de turma, era possível compreender que se sentiam mais à vontade nas aulas em que eram estimulados a participar, o que corrobora a contribuição de Dayrell (2007):

A razão para isso é que boa parte das escolas e seus profissionais ainda não reconhecem que os alunos que ali chegam trazem experiências sociais, demandas e necessidades próprias. Continuam lidando com os jovens com

os mesmos parâmetros consagrados por uma cultura escolar construída em outro contexto. (DAYRELL, 2007, p.8-9).

As construções de identidades, projetos de vida e aprendizagens significativas aos jovens rurais só terão êxito na medida em que a escola considerar a diversidade de sujeitos e suas interações num movimento dinâmico, cíclico e contextualizado que faça seus profissionais saírem das velhas “caixas” que os aprisionam nos velhos fazeres.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso até aqui reforça que a escola seja, por excelência, um espaço para a realização da reflexão sociológica, pois se situa, estrategicamente, entre os produtores do saber científico – a Universidade, a partir da investigação científica – e o meio social de seus alunos e professores – que é a realidade social a ser compreendida a partir de teorias, temas e conceitos. É possível reconhecer que essa escola é produtora de conhecimento especializado e particularizado. Tal conhecimento é denominado escolarizado por promover, nos indivíduos, uma formação crítica, participativa e cidadã diante de uma sociedade capitalista marcada pelas diferenças e desigualdades.

No “chão da escola”, o professor de Sociologia é sujeito responsável último pela proposta de transposição didática dos conteúdos por meio dos seus discursos constituídos de códigos que se traduzem em conhecimentos. Daí a importância de Bernstein e Chevallard, respectivamente, na Teoria da Transposição Didática e na Teoria do Dispositivo Pedagógico. Percebeu-se, a partir da prática da professora de Sociologia da RACO, uma preocupação em dar respostas à realidade que os estudantes enfrentam, apresentadas na sala de aula; ao mesmo tempo em que tornar o conhecimento sociológico o mais compreensivo restringia o repertório teórico-conceitual, resultando no fraco enquadramento. Alguns se sentiam perdidos entre a carência teórica sobre a ciência sociológica e o entendimento da realidade. Logo, trata-se de um problema teórico e didático, mas não deixa de ser um problema de classificação e de enquadramento da disciplina.

Entende-se que Fernandes (1980), ao apontar uma proposta a caminho de uma sociedade socialista, não perde, em nenhum momento, sua capacidade crítica. Sua reflexão parte de sua própria experiência de vida, sua origem popular, sua vida acadêmica, a repressão política sofrida durante o período militar e o repensar em seu retorno do exílio político, mencionados em seus escritos.

O entorno da disciplina de sociologia deve ser problematizado pelo professor, principalmente, contemplando seu processo de institucionalização, as orientações curriculares que esclarecem seus princípios teórico-metodológicos e a pesquisa como fortalecimento da prática docente e permanência no currículo escolar.

Logo, transpor conteúdos não é apenas modificá-los, simplificá-los, vulgarizá-los e torná-los visíveis, mas, sobretudo, é compreender como e por que ele existe e, especialmente, entender as finalidades, as intencionalidades e que projeto de sociedade se compromete.

A escola, a partir de seus documentos norteadores, como projeto pedagógico, regimento escolar, proposta curricular, rotina e demais elementos de organização do trabalho pedagógico, possui um código específico que, em outros termos, corresponde às regras, conteúdos, espaço e tempo. A Sociologia, ao adentrar esse campo, é constituinte e constituída por esse código, ou numa relação de indissociabilidade a este se reelabora, impactando na cultura escolar. Na própria interação pedagógica se produz um código específico, pois a forma de mediação dos conhecimentos nos espaços escolares representa não só a socialização destes, mas a regulação que estabelece a quem e como se destinam esses discursos, revelando uma estrutura que estratifica socialmente e legitima as desigualdades sociais em diferentes ordens, principalmente, no que tange à construção de saberes, em nosso caso específico sociológico.

Conforme Libâneo (2012), no Brasil, a educação pública apresenta um nível de “dualidade perversa”, que anuncia e denuncia diferenças entre escolas, não é por acaso que, na própria pesquisa, percebeu-se que alguns alunos optavam pela escola não pelo ensino ali oferecido, mas pela proximidade com sua residência. Havia, em número bem restrito, os que se matricularam na sede de Tauá, com melhores condições socioeconômicas, argumentando uma maior qualidade ou, no caso da escola profissionalizante, buscando adquirir uma formação técnica para o mercado, ficando, na RACO, estudantes com famílias de baixa renda. O pensador reforça que as filhas e filhos de famílias socialmente privilegiadas frequentam uma escola centrada no cognitivo, por outro lado, aos pobres, está uma escola que foca no acolhimento. Essa situação perpetua e acentua as desigualdades de acesso aos códigos mais elaborados como aborda Bernstein (1996).

É necessário considerar que o processo de superação dessas contradições, em nosso sistema educacional, envolve a construção de uma escola atenta tanto ao conhecimento como também ao acolhimento, que envolva não só aspectos cognitivos, mas os demais aspectos já que, no discurso oficial dos

governantes e especialistas na área da educação, se destaca o modelo de educação integral, mencionando, como afirmam as leis da educação básica, que a família e a sociedade têm papel de complementariedade, principalmente, na ressignificação das funções da escola. Logo, os estudos de Bernstein e de Chevallard – ao trazerem os processos didáticos e os saberes que estão constituídos pela natureza do conhecimento sociológico e o tratamento dado ao mesmo no tocante ao ensino nos espaços escolares – revelam a tensão entre diversidade e igualdade na construção de uma aprendizagem baseada pelo princípio da equidade.

Sobre os currículos, o reconhecimento e a valorização dos saberes partilhados no cotidiano dos estudantes não podem significar a supressão da dimensão especializada-disciplinar que compõe o currículo de Sociologia, a qual tem uma função fundamental no processo de socialização e humanização dos indivíduos para que a escola não se torne espaço de reprodução das desigualdades sociais e nem que seja alvo fácil de ataques a projetos de educação fincados no capitalismo excludente e opressor.

Outro ponto pertinente a ser considerado é que os estudantes da RACO demonstram interesse pela Sociologia. Em vários momentos da observação, foi possível perceber o quanto eles participavam das aulas e, até mesmo, os alunos que chegavam na primeira série com algumas lacunas nos conhecimentos de História e Geografia desenvolviam as pesquisas bibliográficas para melhor compreensão do que estudavam.

Um dos maiores desafios ao escrever esta dissertação foi estabelecer uma intersecção entre a perspectiva que o modelo de educação traz para o atual projeto de sociedade, a reforma do ensino médio e o Projeto Escola sem Partido, numa relação profunda e que, ao mesmo tempo, revela a correlação de forças e os diferentes discursos envolvidos que, convergentes ou divergentes, estão nos espaços sociais e, conseqüentemente, adentram a escola e fundamentam seus currículos, propostas pedagógicas e as práticas de sala de aula. Além disso, tais discursos influenciam, principalmente, a vida de todos que constituem a escola (gestores escolares, professores, alunos, pais ou responsáveis, funcionários e comunidade no entorno da escola).

Durante a pesquisa, pude compartilhar com a professora do mesmo sentimento de indecisão quanto às perspectivas para o ensino de Sociologia na educação básica. Muitas vezes, em conversas na escola, a docente sinalizava a apreensão com a reforma do ensino médio, em que condições ficaria a Sociologia em relação às demais disciplinas, como viriam os novos livros didáticos, ou seja, inquietações que também permanecem até o encerramento deste escrito.

Após o golpe de 2016⁶, como já visto nesta dissertação, o governo do presidente Michel Temer publicou a Medida Provisória (MP) nº. 746, que propôs modificar o ensino médio por meio de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de itinerários formativos e da organização por áreas de conhecimento e, em tempo integral, retirando a obrigatoriedade, entre outras, da disciplina de Sociologia, sendo em 2017, transformada na Lei nº. 13.415 pelo Congresso Nacional (BRASIL, 2017).

Portanto, a Base Nacional Comum Curricular, em sua terceira e última versão, homologada em 2018, incluiu Sociologia, juntamente a Filosofia, Geografia e História, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Com essas mudanças, a Sociologia deixou, portanto, a condição de disciplina obrigatória em todas as séries do ensino médio, conforme lhe garantia a Lei nº. 11.684/2008, ora revogada, para uma situação de obrigatoriedade na BNCC, mas cuja forma e carga horária, na prática, ainda estão indefinidas (BRASIL, 2008a; 2017).

Esse debate, antes no âmbito federal, passou para os estados, uma vez que cada estado deve adaptar seu currículo a essa reforma. A consulta pública feita pela SEDUC sobre o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e a parceria com as instituições de ensino superior públicas para a consolidação ainda em andamento e não havendo qualquer posicionamento do Conselho Estadual de Educação (CEE) são percursos importantes que merecem atenção. Trazer essa seção é mais que dissertar sobre uma situação complexa para o campo de ensino de Sociologia, é uma convocação à luta e à resistência pela permanência, na escola, de

⁶ O golpe de 2016, ocorreu no Brasil, sendo movido também por interesse internacional, sob influência de interesses econômicos, da burguesia, do judiciário, do legislativo, dos meios de comunicação, considerando a crise mundial de 2008, o poder do capital financeiro, as contradições do governo de coalizão perpetuado pelo governo de Dilma Rousseff desde o governo Lula, com destaque para a insatisfação da direita política quanto à direção do País pelo partido dos trabalhadores. O discurso era de ineficiência do aparelho do Estado e de denúncias de corrupção por parte do governo petista. (SOUZA, 2018).

uma posição de militância em um cenário em que o conservadorismo, o fascismo, a opressão e ataques à liberdade de expressão marcam presença.

A luta por uma educação pública laica e democrática cabe ao coletivo que ocupa o chão da escola, não atribuindo apenas ao professor, especialmente, ao de Sociologia, essa militância, pois fortalecer o entendimento de que a escola é campo de batalha de interesses diversos se torna ponto de partida. A escola é arena de conflitos de interesses entrelaçados para além dos temas escolares, os quais também são instrumentos de manutenção dos ideais dominantes, quando reproduzidos e massificados verticalmente ao serem determinados pelos órgãos superiores de educação.

Nessa esteira, é importante compreender que a não discussão de quem está na base para propor e se contrapor, ficando à margem dos processos decisórios, só reforça uma educação para a submissão. Logo, a escola, e aqui defendendo a escola pública, é lugar de representatividade dos diferentes sujeitos e, por excelência, de transformação social.

Na consulta pública sobre o DCRC, realizada na RACO, observei que emergiu uma tarefa inadiável aos educadores de se debruçarem sobre a reforma do ensino médio e, junto aos estudantes, promoverem um amplo debate sobre o pano de fundo que justificou sua necessidade, apresentando a estes a que e a quem serve tal reforma e as fissuras que, no caso da Sociologia, podem fortalecer sua presença no currículo, construindo um movimento em defesa de uma escola justa e que promova a equidade não só na aprendizagem, mas em todos os aspectos humanos.

É preciso superar a visão do senso comum e problematizar as políticas públicas educacionais, pois as avaliações externas têm servido como termômetro para investimentos dos grandes conglomerados financeiros na educação pública em nosso País, ditando “as regras do jogo”. Assim, a Sociologia, a partir de seus princípios epistemológicos, estranhamento e desnaturalização, pode contribuir para esse debate.

Outra consideração gira em torno dos argumentos que embasam tais propostas as quais, na realidade, sustentam a defesa de uma educação para poucos que segrega cada vez mais, minimizando o currículo no tocante aos conhecimentos gerais e se comprometendo com uma formação para o trabalho, este, por sua vez,

precário não só da mão de obra barata, como em relação às péssimas condições de trabalho e sem direitos, pois muitos destes foram retirados com as recentes reformas trabalhistas e da previdência, subalternizando o trabalhador na miséria e desesperança de dias melhores.

No que tange ao Projeto Escola sem Partido, nada mais é que um silenciamento aos que estão na periferia, à margem, no descaso, na invisibilidade, no esquecimento, assumindo a defesa de que o lugar de fala seja dos que sempre falaram na sociedade brasileira, nutrindo a ideologia dos poderosos e legitimando sua dominação e exploração. Esse ataque à liberdade de expressão, às manifestações individuais e dos coletivos deve ser enfrentado de forma consciente, coerente e coesa para que esse enfrentamento seja vitorioso, aqui quero ser esperançoso, pois acredito que a educação não é redentora de uma sociedade, mas pode promover a mudança.

Abordar o ensino de Sociologia, numa escola rural, exige considerar seus sujeitos centrais na prática docente, ou seja, os estudantes. Diante disso, neste trabalho, destaca-se a categoria das juventudes rurais e como esses jovens constroem sua identidade na relação com o meio rural, seja nas suas comunidades, nos grupos sociais, nas atividades que encaram no mundo do trabalho e, principalmente, na escola.

Algo interessante que se concluiu nas observações é que o meio urbano também aparece nessas construções, não por conta de que servidores da escola, na sua maioria, transitem entre a sede do município e a escola, mas pelo fluxo contínuo entre esses meios, seja realizando alguma atividade remunerada, frequentando equipamentos de lazer, festas, visitas aos familiares ou nas compras que realizam no comércio local. Como Wanderley (2009) reforça, ao afirmar que o meio rural é heterogêneo e multifacetário, os jovens rurais – filhas e filhos de agricultores – vivem uma condição específica de seus estilos de vida, que se caracteriza na organização da vida social a partir da família, vivenciada como uma unidade de produção, de afetos e conflitos.

Com o advento das tecnologias e o uso da internet, mesmo com baixa qualidade no meio rural, e um aumento no acesso aos meios de transporte, no caso de Marrecas predominando a motocicleta, o mundo urbano não é estranho nem desconhecido para aquela juventude. Eles vivenciam suas relações de formas

diferenciadas desde a circulação e as trocas culturais. Expressam essas vivências por meio de um largo espectro de sentimentos, o qual, por sua vez, resulta da experiência das particulares condições de vida: sentimentos de adesão ou de recusa; de reconhecimento de qualidades positivas ou negativas da vida em cidade e no campo.

Durante a pesquisa, foi possível observar situações de gravidez na adolescência, uso de bebidas alcoólicas ao frequentarem festas, constituição de casamentos, ou seja, experiências que, em outros tempos, não eram tão visíveis na comunidade como era ouvido nos depoimentos de pais ou responsáveis em reuniões ou quando convocados à escola.

É importante ponderar que, por um lado, os contatos, em geral da juventude de Marrecas com os grandes centros, são em menor proporção. Alguns vão para o estado da Bahia ou para as regiões sudeste e sul do Brasil; por outro lado, a maioria, que se encontra matriculada na RACO, exerce atividades rurais ou em pequenos comércios e, no caso das jovens, em empregos domésticos, acentuando as desigualdades sociais, de gênero e de acesso à educação superior. As relações com a sede do município têm outra conotação, logo, as distâncias são menores e a presença na cidade faz parte da vida do jovem rural.

Portanto, neste trabalho, evidenciou-se que a juventude é uma construção social, entendida como um momento do curso da vida, que pode ser contextual. Entretanto, no meio rural, ela é socialmente vista como uma fase, não cronológica, mas definida por valores construídos, alguns em referência ao seu modo de vida, muitos em referência a valores modernos, porém ressignificados naquele espaço da escola, além disso, há os que a tradição dos mais “velhos” está ainda presente, mas em constante conflito. Assim, vivem uma *situação* específica da *condição* juvenil que é vivenciada com base nos valores construídos pela sociedade moderna para a juventude e no modo de vida pautado nessa tradição.

Porém, essa situação juvenil não é única, tendo sua heterogeneidade guiada por critérios, como: as condições socioeconômicas das famílias; as atividades agropecuárias; o acesso à escola RACO e às demais escolas; o gênero e a sexualidade; a situação civil; e a proximidade com um meio urbano, sendo a sede do município de Tauá a experiência urbana mais próxima, como já foi mencionado nesta dissertação.

Enfim, as condições econômicas das famílias de Marrecas predominam e até determinam as possibilidades de escolha dos jovens, no que se refere à decisão de migrar ou continuar nas fazendas. Apesar de alguns “optarem” por se aventurarem na busca dos seus sonhos, de dar continuidade aos estudos no ensino superior e escolher uma profissão, muitos acabam desistindo ou, pelas inúmeras dificuldades de se manterem, retornam ao campo em um curto espaço de tempo.

Não se pode deixar de considerar as questões de gênero, importantes delimitadoras dos espaços e tempos juvenis e das construções identitárias dos jovens e das jovens rurais. Nas fichas biográficas e nas observações feitas, a hegemonia do tradicional modelo de família ainda prevalece até mesmo na divisão sexual do trabalho e nos papéis de homens e mulheres, o que ficou explícito ao se observar que, em relação aos rapazes, o serviço no roçado e o cuidado com os animais prevalecem; já, em relação às moças, são mais comuns os afazeres domésticos e o cuidado com os irmãos de menor idade.

A família patriarcal é dominante, normatiza que as moças só devam sair das casas de seus pais casadas, para não serem “mal faladas” e morarem na sede de Tauá é algo bem mais distante. No entanto, em algumas escutas, nos horários de intervalo, pôde-se notar que já sinalizam algumas continuidades e descontinuidades, não fixas, sendo cumpridas, e também questionadas, discutidas, descumpridas e transformadas, pois algumas estudantes, como elas se expressavam, “enfrentavam” as famílias diante de algumas regras que as impediam de namorarem ou de frequentarem as festas nas comunidades rurais próximas.

Desse modo, é percebido que há uma estreita relação entre o ensino de Sociologia, a escola e a juventude, na primeira, vê-se a ênfase nos processos didáticos de mediação, socialização e aquisição dos conhecimentos sociológicos situando como campo uma escola do meio rural; na segunda, categoriza a escola como espaço de disputas de um projeto político, econômico, social e ideológico que impacta no ensino de Sociologia e ameaça sua permanência na educação básica, convocando professoras e professores dessa disciplina ao enfrentamento a inúmeros ataques a partir de projetos e reformas.

Por último, a quem se destina a ação docente no ensino médio, a juventude, em nosso caso do meio rural, cujo acesso à educação pública e de qualidade carece

de um currículo, de uma proposta pedagógica e de práticas pedagógicas que não minimizem o acesso ao conhecimento mais vasto e nem desconsiderem seus modos de vida, promovendo, assim, uma educação do e para o campo e que a Sociologia esteja presente!

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena W. Consideração sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista brasileira de educação**, [S. l.], n. 5 e 6, 1997.

ABRAMO, Helena W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. *In*: ABRAMO, H. W. BRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude brasileira**. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 37-72.

ABRAMOVAY, Ricardo *et al.* **Juventude e agricultura familiar: desafio dos novos padrões sucessórios**. 2. ed., Brasília: edições UNESCO, 1998.

BERNSTEIN, B; DIAZ, M. Towards a theory of pedagogic discourse. *Collected Original Reports in Education*, [S. l.], v. 8, n. 3, p.1-85, 1984.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

BERNSTEIN, B. **Vertical and horizontal discourse: an essay**. **British Journal of Education**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 157-173, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. Lei n. 9.394 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 10.696, de 02 de julho de 2003, que institui o Programa de Aquisição de Alimentos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Casa Civil, 2003.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais – Conhecimentos de Sociologia**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Dispõe sobre o ensino de sociologia e filosofia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf. Acesso em: 26 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.738/08. **Piso Salarial Profissional Nacional**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008b. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 mar. 2020.

BRASIL. Decreto 7352 de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a caracterização da educação do campo. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Ministério da

Educação, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 10 nov. 2020

BRASIL. Projeto de Lei 867 de 2015. **Programa Escola sem Partido**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Presidência da República, 2016.

BRASIL. Lei nº. 13.415 que altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415htm. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

CARNEIRO, Maria José. O ideal rurano: a relação campo-cidade no imaginário dos jovens rurais. XXII ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, Caxambu, **Anais...**, Caxambu, 1998.

CARNEIRO, Maria José. Juventude rural: projetos e valores. *In*: ABRAMO, H. e BRANCO, P. M. D. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/Perseu Abramo, 2005, p. 243-262.

CARRANO, P. Jovens, escolas e cidades: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência. *In*: VIEIRA, M. M. *et al.* (Org.). **Habitar a escola e as suas margens**: geografias plurais em confronto. Portalegre; Portugal: Instituto Politécnico de Portalegre, 2013, p. 99-108.

CASTRO. Elisa Guaraná. **Entre ficar e sair**: Uma etnografia da construção social da categoria jovem rural. Rio de Janeiro: UFRJ/PPGAS, 2005.

CEARÁ. **Sistema integrado de gestão escolar**. Fortaleza: Secretaria da Educação, 2016. Disponível em: <http://sige.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 22 abr. 2020.

CEARÁ. (n. d.). **Sistema professor diretor de turma**. Fortaleza: Secretaria da Educação. Disponível em: <https://diretordeturma.seduc.ce.gov.br/diretordeturma/login.jsf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Paris: Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.

CORREIA-LIMA, Alexandre J. **Modelo de análise de proposta curricular para o ensino de Sociologia**: A Sociologia do conhecimento como instrumento para análise da proposta curricular para o ensino de Sociologia no 2º grau PR/1994. 2009. 85f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

DAMATTA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues”. *In*: NUNES, Edson de O. (Org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 23-35.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DAYRELL, J. T. Juventud, grupos culturales y sociabilidad. **Jovenes Revista de Estudios sobre Juventud**, Ciudad do Mexico, n. 22, p. 128-147, 2005.

DAYRELL, J. T. A escola faz juventudes: reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.1105-1128, out., 2007.

DOSSE, F. **História do estruturalismo**. Trad. de Álvaro Cabral. Bauru, SP: EDUSC, 2007a. v. I.

DURSTON, J. **Juventude y desarrollo rural**: marco conceptual y contextual. Serie Políticas Sociales, Santiago do Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, n. 28, 1998.

FERNANDES, Florestan. O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira. *In*: I CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. São Paulo, **Anais...**, São Paulo, 1955.

FERNANDES, Florestan. Florestan Fernandes, a pessoa e o político. **Nova escrita ensaio**, [S. l.], Ano IV, n. 8, São Paulo: Escrita, 1980.

FERNANDES, Florestan. **Formação política e o trabalho do professor**. Marília: Lutas anticapital, 1988. 89p.

FORQUIN, J. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guaraci Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 9. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GOLDMAN, Márcio. Os tambores do antropólogo: Antropologia Pós-Social e Etnografia. **Pontourbe**, São Paulo, Ano 2, jul., 2008.

GROPPO, L. A. **Juventude**: ensaios sobre Sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

INSTITUTO UNIBANCO. **Metodologias jovem de futuro**: Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro. [S. l.]: Instituto Unibanco, 2013.

KUENZER, A. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302017000200331&lng=e&nrm=isso. Acesso em: 10 jun. 2021.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNIO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 10 jan. 2021.

MENDRAS, H. **Sociedades camponesas**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1976.

MILLS, C. Wright. **A Imaginação sociológica**. 4. ed. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. 246p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 3.ed. São Paulo; Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1994.

MORAES, Amaury Cesar. Desafios para a implantação do ensino de Sociologia na escola média brasileira. In: HANDFAS, A. *et al* (Org.). **A sociologia vai à escola**: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2009, p. 232-245.

MORAES, Amaury Cesar. Sociologia: ensino médio. In: MORAES, Amaury Cesar (Org.) **Coleção explorando o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 9-14.

MORAES, Amaury Cesar; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. **Metodologia de ensino de Ciências Sociais**: relendo as OCEM-Sociologia. Coleção Explorando o Ensino, Brasília v. 15, 2010, p. 45-62.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**,

Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1990.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. **Escola de ensino médio Raimundo Adjacir Cidrão de Oliveira**. Tauá: EEMRACO, 2020, 102p.

SANTOS, Lucíola Licino de C. P. **História das disciplinas escolares**: perspectivas de análise. **Teoria & Educação**, [S. l.], n. 2, 1990.

SARANDY, Flávio M. Reflexões acerca do sentido da Sociologia no ensino médio. **Revista Espaço Acadêmico**. [S. l.], ano 1, n. 5, out., 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 137 p.

SILVA, Ileizi Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007 Disponível: https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/viewFile/1844/pdf_60. Acesso: 10 maio 2021.

SILVA, Ileizi Fiorelli. Fundamentos e metodologias do ensino de sociologia na Educação Básica. In: SILVA, Ileizi L. Fiorelli; LIMA, Angela Mariade Sousa; NUNES, Nataly; LIMA, Alexandre Jerônimo Correia (Org.). **Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa de Sociologia**. Curitiba: SETI-PR, 2009.

SOUZA, Francisca Valdeniza Lopes de. Contextualizando o golpe de 2016 e seu impacto nas políticas sociais. In: VI SEMINÁRIO CETROS – CRISE E MUNDO DO TRABALHO NO BRASIL. Fortaleza, **Anais...**, Fortaleza, 2018. Disponível em: http://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/425-51175-13072018-083019.pdf. Acesso em: 4 dez. 2020.

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Seção Textos**, [S. l.], n. 57, p. 210-226, mar./maio, 2003.

TAUÁ. (n. d.). **Município**. Disponível em <http://www.taua.ce.gov.br>. Acesso em: 5 de maio de 2020.

TOMAZI, Nelson. **Iniciação à Sociologia**. São Paulo: Atual, 2000.

TOMAZI, Nelson. **Sociologia para ensino médio**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 1-13.

VELHO, Gilberto. Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea. *In*: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Org.). **Culturas Jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, p. 5-7.

VERRET, M. **Le temps des etudes**. Paris: Librairie Honore Champion, 1975.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Raízes históricas do campesinato Brasileiro. *In*: TEDESCO, João Carlos. (Org.) **Agricultura familiar: realidades e Perspectivas**. Passo Fundo: EDIUPF, 1999, p. 23-56.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **O mundo rural como espaço de vida: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 16, n. 48, set./dez., 2011.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE

IDENTIFICAÇÃO

PROFESSORA:

EEM RAIMUNDO ADJACIR CIDRÃO DE OLIVEIRA

ANO/SÉRIE TURNO: MANHÃ

DATA DA OBSERVAÇÃO:

PLANEJAMENTO

- A professora elabora seu plano de aula em coerência com o plano de curso da disciplina?
- Há uma relação intrínseca entre todos os elementos do plano de aula?
- Enfatizando a (s) metodologias de ensino, a docente demonstra segurança nas escolhas metodológicas fazendo uma boa descrição?
- Os recursos didáticos são diversificados?

EXECUÇÃO

- A professora deixa claros os objetivos a serem desenvolvidos na aula?
- O conteúdo é adequado às necessidades de aprendizagem da turma?
- A forma como os conteúdos são trabalhados considera os diferentes níveis da turma?
- A professora faz uma revisão dos conteúdos trabalhados na aula anterior?
- A docente desenvolve as metodologias de forma satisfatória?
- Os recursos utilizados são adequados ao conteúdo e à descrição dos procedimentos metodológicos?
- O tempo destinado, no plano de aula, foi suficiente na prática?

METODOLOGIAS

- A(s) metodologia(s) utilizada(s) em sala de aula contempla(m) os diferentes recortes orientados pelas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM/2006)?
- Os conteúdos são contextualizados, considerando os conhecimentos do mundo social trazidos pelos estudantes durante as participações?

- A mediação desenvolvida pela professora permite uma aprendizagem significativa?
- A(s) estratégia(s) de ensino promove(m) uma maior participação dos estudantes na aula?
- As atividades propostas para a turma são, em sua maioria, de natureza individual ou coletiva? Quando em equipes, como é feita a distribuição dos membros?
- A(s) escolha(s) metodológica(s) da professora influencia(m) na aprendizagem da turma de forma significativa?

RELAÇÃO PROFESSOR E ESTUDANTE

- Há uma boa relação entre a professora e os estudantes?
- A docente demonstra compreender as linguagens dos jovens quando estes participam nas aulas?
- Como ocorrem às relações interpessoais entre o professor e os jovens?
- Na prática, como a professora lida com as diferenças em relação ao ritmo de aprendizagem dos estudantes?
- Há uma preocupação com as atividades propostas em sala? Há esclarecimentos sobre as mesmas? Ocorrem os *feedbacks*?

RELAÇÃO ENTRE OS JOVENS ESTUDANTES

- Há um clima favorável entre os estudantes havendo boas interações e compartilhamento de saberes sociológicos?
- Os trabalhos em equipe são facilmente desenvolvidos sendo produtivos?
- Os alunos apresentam suas hipóteses e opiniões na discussão?

AVALIAÇÃO

- Como a docente avalia a turma? A avaliação é diagnóstica? Ou seja, o professor utiliza-a para identificar o nível de aprendizagem do aluno em relação ao conteúdo?
- A avaliação é utilizada para identificar os obstáculos didáticos, fazendo a professora reestruturar sua (s) metodologia (s) de ensino?

CONSIDERAÇÕES SOBRE A OBSERVAÇÃO

APÊNDICE B – ASSEMBLEIA DE TURMA
PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA

Ano/Série: _____ Turma: _____ Período: _____

- Como caracterizamos a turma? (A turma deve destacar aspectos comportamentais como cumprir meta das regras de convivência, engajamento nas atividades propostas pelos professores e pela escola).
- Em que a turma pode contribuir para melhorar seu desempenho escolar?
- Como avaliam o núcleo gestor da escola? (São informados de editais como: Festivais, jogos Escolares, Ceará Científico e demais eventos? Os eventos na escola são bem-organizados? Há qualidade no atendimento e esclarecimentos de dúvidas?).
- Quais ocorrências em relação à indisciplina prejudicam o bom desempenho da turma? A organização da sala como o formato que as cadeiras estão organizadas e o mapa de sala ajuda na disciplina?
- Em relação ao mapa de sala a turma tem cumprido? Os professores observam sempre se a turma está no mapa?
- Como vocês avaliam as aulas de formação para a cidadania e os diálogos socioemocionais? A diretora de turma faz o feedback com a turma (conversa) sobre as competências tanto no grupo como em particular/individual?
- O diretor de turma apresenta os indicadores da turma como rendimentos/notas e infrequências? Como ele faz? Chama atenção da turma para a necessidade de comparecer a escola e focar nos estudos?

Sugerimos que a turma com a mediação dos representantes desenvolva este roteiro analisando cada disciplina:

- I- O (A) professor (a) diversifica suas aulas utilizando metodologias e recursos que os envolvem? Quais podem ser destacados?
- II- A linguagem utilizada durante a aula é compreensiva?

- III- As dúvidas apresentadas pela turma durante as aulas são esclarecidas?
- IV- A (O) docente demonstra que tem domínio do conteúdo e explica com segurança e desenvoltura?
- V- O livro didático é utilizado? () sempre () às vezes () raramente () nunca
- VI- Os recursos tecnológicos são utilizados em sala? De que forma?
- VII- O (A) professor (a) utiliza atividades diversas para avaliar a turma? Quais?

ANEXO A – ESCOLA DE ENSINO MÉDIO RAIMUNDO ADJACIR CIDRÃO DE OLIVEIRA: PLANO DE CURSO 2019

ÁREA: CIÊNCIAS HUMANAS **DISCIPLINA:** SOCIOLOGIA

ANO: 1 ° SERIE

1º PERÍODO				
EIXOS	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	DETALHAMENTO
III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.	C2 C4	H8 - Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.	Sociedade e Conhecimento	1-primeiras palavras 2- a relação entre individuo e sociedade perspectiva sociológicas clássicas 3-a relação entre individuo e sociedade perspectivas sociológicas contemporâneas.
2º PERÍODO				
EIXOS	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	DETALHAMENTO
III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.	C1, C4	h14 - comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas. h15 - avaliar criticamente conflitos culturais, sociais,	Relação entre individuo e Sociedade	1-primeiras palavras 2- a relação entre individuo e sociedade perspectiva sociológicas clássicas 3-a relação entre individuo e sociedade perspectivas sociológicas Contemporânea.

		políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.		
3º PERÍODO				
EIXOS	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	DETALHAMENTO
V. Elaborar propostas (EP) elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.	C1, C2	H3 - Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos. H5 - Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.	Cultura e Sociedade	1- Primeiras palavras 2-Cultura e vida social 3-Cultura, ideologia e indústria cultura
4º PERÍODO				
EIXOS	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	DETALHAMENTO
Enfrentar situações-problema (SP) selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.	C5	H11 - identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social. h22 - analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas	Socialização e controle social	1-Primeiras palavras 2 Socialização e instituição 3-Control social

Fonte: Projeto Político-Pedagógico (2020)

ÁREA: CIÊNCIAS HUMANAS DISCIPLINA: SOCIOLOGIA

ANO: 2 ° SERIE

1º PERÍODO				
EIXOS	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	DETALHAMENTO
III. Enfrentar situações-problema (SP) selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.	C5	H23 - analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades. H24 - relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades. H25 – identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.	Raça e etnia	1- Primeiras palavras 2- Preconceito, discriminação 3- Raças, racismo e etnia aspectos socioantropológicos. 4- Multiculturalismo e ação afirmativa.
2º PERÍODO				
EIXOS	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	DETALHAMENTO
III Enfrentar situações-problema (sp) selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.	C3; C5	H1 - identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço. H12 - analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades H21 - identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social.	Poder, Política e Estado.	1-primeiras palavras 2-Poder política e estado 3-As relações de poder na sociedade contemporânea 4- Formações do estado brasileiro.
3º PERÍODO				
EIXOS	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	DETALHAMENTO
V. elaborar propostas (ep) recorrer aos conhecimentos desenvolvidos	C2	H7 - identificar os significados histórico-geográficos das relações de	Movimentos Sociais	1-Primeiras palavras 2- Movimentos sociais como

na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.		poder entre as nações. H8 - analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social. H10 - reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.		fenômenos históricas 3- Características estruturadas dos movimentos sociais 4- Movimentos sociais tradicionais e novos movimentos sociais.
4º PERÍODO				
EIXOS	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	DETALHAMENTO
IV. Construir argumentação (ca) relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.	C5	H22 - Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas Legislações ou nas políticas públicas. H23 - Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades. H24 - Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades. H25 – Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.	Trabalho e desigualdade social	1- A questão do trabalho em Marx, Weber e Durkheim. 2- As experiências de racionalização do trabalho 3- Sistemas flexíveis de produção 4- Trabalho: cenário atual, avanços e retrocessos.

Fonte: Projeto Político-Pedagógico (2020)

ÁREA: CIÊNCIAS HUMANAS DISCIPLINA: SOCIOLOGIA

ANO: 3 ° SERIE

1º PERÍODO				
EIXOS	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	DETALHAMENTO
III. Enfrentar situações-problema (SP) selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.	C5	<p>H22 - Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas Legislações ou nas políticas públicas.</p> <p>H23 - Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades.</p> <p>H24 - Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.</p> <p>H25 – Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.</p>	<p>Trabalho e desigualdade social</p> <p>Estratificação e desigualdades sociais</p>	<p>1- A questão do trabalho em Marx, Weber e Durkheim.</p> <p>2- As experiências de racionalização do trabalho</p> <p>3- Sistemas flexíveis de produção</p> <p>4- Trabalho: cenário atual, avanços e retrocessos.</p> <p>1-Primeiras palavras sobre a desigualdade social.</p> <p>2- Formas de estratificação</p> <p>3- Brasil: interpretação da pobreza e o cenário de mudanças e permanências socioeconômicas</p>
2º PERÍODO				
EIXOS	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	DETALHAMENTO
Compreender fenômenos (CF) conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos geográficos, da produção tecnológica e das	C3	H14 - Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas.	Sociologia do desenvolvimento	<p>1- Capitalismo internacional crises e desenvolvimento.</p> <p>2- Abordagens e perspectivas do desenvolvimento</p> <p>3- O debate sobre desenvolvimento na era da globalização</p>

manifestações artísticas.		H15 - Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.		
3º PERÍODO				
EIXOS	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	DETALHAMENTO
<p>III. Enfrentar situações-problema (SP) selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.</p> <p>IV. Construir argumentação (CA) relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente</p>	C1, C3, C5	<p>H5 - Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.</p> <p>H11 - Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço.</p> <p>H12 - Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades</p> <p>H13 - Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder.</p>	Globalização Integração regional	<p>1- O debate sobre a globalização um ponto de partida sociológico</p> <p>2- O mundo se modifica e iniciamos um novo debate</p> <p>3- Integração regional</p> <p>4- Juntando e separando países</p>
4º PERÍODO				
EIXOS	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	DETALHAMENTO
IV. construir argumentação (ca) relacionar informações, representadas em diferentes formas, e	C5	<p>H21 - identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social.</p> <p>H22 - analisar as lutas sociais e</p>	Gênero sexualidade	<p>1- O que é gênero e o que é sexualidade?</p> <p>2- Gênero, sexualidade,</p>

<p>conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.</p>		<p>conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas. H23 - analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades. H24 - relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades. H25 – identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.</p>	<p>Sociedade e meio ambiente</p>	<p>poder e comportamento</p> <p>3- A violência contra a mulher</p> <p>1- O contexto histórico 2- Sociologia e meio ambiente</p> <p>3- Modernização, transformação social e meio ambiente.</p>
---	--	---	----------------------------------	--

Fonte: Projeto Político-Pedagógico (2020)