



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

FÁBIO FREIRE DO VALE

**O ENSINO DE SOCIOLOGIA COMO INSTRUMENTO PARA COMPREENSÃO DAS
REALIDADES: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E O USO DA IMAGINAÇÃO
SOCIOLÓGICA NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO**

FORTALEZA

2022

FÁBIO FREIRE DO VALE

O ENSINO DE SOCIOLOGIA COMO INSTRUMENTO PARA COMPREENSÃO DAS
REALIDADES: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E O USO DA IMAGINAÇÃO
SOCIOLÓGICA NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional de Sociologia em Rede
Nacional da Universidade Federal do
Ceará, como requisito para a obtenção do
título de Mestre em Sociologia.

Área de concentração: Juventude e
questões contemporâneas.

Orientador: Prof. Dr. Irapuan Peixoto Lima
Filho

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V243e Vale, Fábio Freire do.

O Ensino de Sociologia como instrumento para compreensão das realidades: Aprendizagem significativa e o uso da imaginação sociológica na construção do sujeito / Fábio Freire do Vale. – 2022.

90 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, Fortaleza, 2022.

Orientação: Prof. Dr. Irapuan Peixoto Lima Filho.

1. Aprendizagem Significativa. 2. Imaginação Sociológica. 3. Ensino de Sociologia. I. Título.

CDD 301

FÁBIO FREIRE DO VALE

O ENSINO DE SOCIOLOGIA COMO INSTRUMENTO PARA COMPREENSÃO DAS
REALIDADES: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E O USO DA IMAGINAÇÃO
SOCIOLÓGICA NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Área de concentração: Juventude e questões contemporâneas.

Orientador: Prof. Dr. Irapuan Peixoto Lima Filho

Aprovado em: 31/08/2022.

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Irapuan Peixoto Lima Filho (Presidente – Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professor Dr. Francisco Willams Ribeiro Lopes (Avaliador Interno)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professora Dra. Angélica Lyra de Araújo (Avaliadora Externa)
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

À minha família, minha esposa e
companheira de todas as horas, Alda e aos
meus pequenos, Lucas e Lais, tudo que
faço, faço por vocês.

Aos meus pais, Egberto e Nativa que
sempre me apoiaram.

Às minhas irmãs e aos meus amigos.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Irapuan Peixoto Lima Filho, pela excelente orientação, dedicação e paciência.

Aos professores participantes da banca examinadora, Professor Dr. Francisco Willams Ribeiro Lopes e Professora Dra. Angélica Lyra de Araújo, pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

A todos/todas professores/professoras do ProfSocio, representados aqui em nome da Professora Dra. Danyelle Nilin Gonçalves, um dos grandes nomes do Ensino de Sociologia em nosso país.

Aos colegas que me ajudaram na pesquisa, sem vocês essa dissertação não seria possível.

Ao meu grande amigo, Professor Sandro Henrique, gestor escolar que muito colaborou, junto a sua equipe, na realização deste trabalho.

Enfim, a todos e todas que, de alguma forma, contribuíram para que eu vencesse essa etapa, meu muito obrigado.

A imaginação sociológica nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade. Essa é a sua tarefa e a sua promessa. A marca do analista social clássico é o reconhecimento delas: é a característica de Herbert Spencer -grandiloquente, polissilábico, geral; de E. A. Ross - gracioso, estrito, reto; de Auguste Comte e Emile Durkheim; do complicado e sutil Karl Mannheim. É a qualidade de tudo o que é intelectualmente excelente em Karl Marx; é a chave da brilhante e irônica perfeição de Thorstein Veblen, das formulações multilaterais que Joseph Schumpeter dá à realidade; é à base da penetração psicológica de W. E. H. Lecky, tal como da profundidade e clareza de Max Weber. É a marca do que há de melhor nos estudos contemporâneos do homem e da sociedade. (Mills, 1969, p.12)

RESUMO

Como fazer com que o jovem que está no Ensino Médio possa perceber o seu entorno social para além de uma visão superficial? Com esse questionamento iniciamos o estudo que tem por objetivo compreender como o professor pode melhorar sua prática do Ensino de Sociologia através de instrumentos de pesquisa típicos desta disciplina. Foi realizada uma pesquisa do tipo *Survey*, com perguntas abertas e fechadas com os estudantes da disciplina de Sociologia, visando compreender o que eles sentem e sabem sobre a vida escolar e sobre temas que fazem parte do cotidiano deles. Dessa forma, buscou-se mostrar ao professor quais as realidades vivenciadas pelos alunos, e, com isso, o professor, no momento da aula, poderá utilizar essas informações para construir um plano de aula focando o Aprendizado Significativo e a Imaginação Sociológica. Para dar fundamentação à essa ideia, trouxe para o debate diversos autores que demonstram que o processo de construção do conhecimento e do sujeito não é algo exclusivo da escola: Piaget (2006), Freire (1993), Vygotsky (2004), Papert (2009), Sacristán (2008) e Ausubel (2000) na Educação e Mills (1982), Lahire (1997), Lima Filho (2017), Gonçalves (2021), Oliveira (2017) e Dayrel (2014) na Sociologia. Estes, além de outros, contribuíram, a partir de suas obras, demonstrando como o desenvolvimento da educação desses estudantes pode acontecer e como eles enxergam a escola, um local de convívio e conflito, que ensina, sim, mas que não possui a exclusividade sobre isso. A pesquisa apontou que as temáticas que são apresentadas nos livros didáticos, como Moda (65,01%), Sexualidade (70,52%), Religião (73,83%), Cotidiano (76,86%), Família (81,82%), Tecnologia (83,47%) e Artes/Cultura (89,53%) possuem uma grande aceitação entre os estudantes, o que possibilita ao professor aplicar o Ensino de Sociologia com foco nesses temas.

Palavras-chave: imaginação Sociológica; aprendizagem significativa; ensino de sociologia.

ABSTRACT

How to make young people in High School able to perceive their social environment beyond a superficial vision? With this questioning we began the study, which aims to understand how teachers can improve their practice of Sociology Teaching through research instruments typical of Sociology. A survey research was carried out, with open and closed questions with students in Sociology, aiming to understand what they feel and know about school life and about themes that are part of the daily life of these youngsters. In this way, we sought to show the teacher the realities experienced by the students, and, thus, the teacher, at the time of the class, will be able to use this information to build a lesson plan focusing on Meaningful Learning and Sociological Imagination. To substantiate this idea, I brought to the debate several authors who demonstrate that the process of knowledge and subject construction is not something exclusive to the school, Piaget (2006), Freire (1993), Vygotsky (2004), Papert (2009), Sacristán (2008) and Ausubel (2000) in Education and Mills (1982), Lahire (1997), Lima Filho (2017), Gonçalves (2021), Oliveira (2017), and Dayrel (2014) in Sociology, among others, contributed, from their works, demonstrating how the development of the education of these students can happen and how they see the school, a place of coexistence and conflict, which teaches, yes, but does not have the exclusivity on this. The research showed that themes, which are presented in the textbooks, such as Fashion (65.01%), Sexuality (70.52%), Religion (73.83%), Everyday life (76.86%), Family (81.82%), Technology (83.47%), and Arts/Culture (89.53%) have a great acceptance among students, which enables the teacher to apply Sociology teaching focused on these themes.

Keywords: sociological imagination; meaningful learning; teaching sociology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Aprendizagem Significativa	49
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Cidade em que mora	58
Gráfico 2 - Tipo de Escola	59
Gráfico 3 - Sexo.....	59
Gráfico 4 - Cor de pele /etnia	60
Gráfico 5 - Idade	61
Gráfico 6 - Com quem mora	62
Gráfico 7 - Ocupação do responsável	63
Gráfico 8 - Renda	64
Gráfico 9 - Você está na escola por quê?.....	66
Gráfico 10- Que tipo de música escuta?	69
Gráfico 11 - O futuro está escrito?.....	74
Gráfico 12- O trabalho serve para.....	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Campo da pesquisa	22
Tabela 2	- Você está na escola por quê? x renda familiar	67
Tabela 3	- Você está na escola por quê X Grau de Escolaridade da Mãe.....	68
Tabela 4	- Tipo de música que gosta x Repetiu o ano	70
Tabela 5	- Tipo de livro que gosta x Repetiu o ano	70
Tabela 6	- Temas trabalhados na sala de aula	71
Tabela 7	- Tipo de música que gosta x política	71
Tabela 8	- O que espera ao terminar o EM X Política	72
Tabela 9	- Cor da Pele / Etnia x Política	73
Tabela 10	- O que espera ao terminar o EM X O futuro pode ser mudado	74
Tabela 11	- Renda X O trabalho serve para.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIPP	Complexo Portuário do Pecém
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENESEB	Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IOT	Internet das Coisas - <i>Internet of Things</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OBEDUC	Observatório da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
SBS	Sociedade Brasileira de Sociologia

LISTA DE SÍMBOLOS

% Porcentagem

SUMÁRIO

1	O ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA ALÉM DA SALA DE AULA	14
2	PENSANDO O ENSINO E A APRENDIZAGEM A PARTIR DE PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO E DA SOCIOLOGIA: O USO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E DA IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA	30
2.1	Contextualizando o Ensino de Sociologia na Educação Básica no Brasil	30
2.2	As consequências do hiato	33
2.3	O Saber próprio do aprendente: construtivismo e aprendizagem significativa	40
2.4	Possibilidades da aula como espaço de desenvolvimento da Imaginação Sociológica para os jovens	50
3	OS NÚMEROS FALAM: A PESQUISA QUANTITATIVA	57
3.1	Perfil dos entrevistados	58
3.2	Possibilidades para trabalhar com os estudantes	65
3.2.1	<i>Expectativas dos estudantes para o futuro</i>	65
3.2.2	<i>Temas de interesse</i>	68
3.2.3	<i>Desafios Enfrentados</i>	73
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
	REFERÊNCIAS	79
	APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	84

1 O ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA ALÉM DA SALA DE AULA

Um dos principais desafios aos professores da educação básica em geral, e do Ensino Médio em particular, é conseguir fazer com que os estudantes rompam o senso comum e sejam capazes de refletir sobre os temas (e problemas) propostos pela escola. A partir da minha própria experiência docente – tanto na educação básica quanto no ensino superior – sempre me deparei com tal provocação e observei o mesmo em meus colegas de profissão.

Minha formação em Sociologia ainda traz o “agravante” de precisar lidar com questões que são muito comuns aos jovens sentados nas salas de aula, quer dizer, lidar com a problematização daquilo que vivencia no cotidiano, e que, portanto, exige um exercício, nem sempre simples, de *estranhamento*.

Daí vem a questão crucial: Como fazer com que o jovem que está no Ensino Médio possa perceber o seu entorno social para além de uma visão superficial?

Esta pesquisa busca responder à pergunta acima, partindo do conceito de Wright Mills (1982) sobre a Imaginação Sociológica quando afirma que ela:

[...] é uma qualidade de espírito que lhes ajude a usar a informação e a desenvolver a razão, a fim de perceber, com lucidez, o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos. É essa qualidade, afirmo, que jornalistas e professores, artistas e públicos, cientistas e editores estão começando a esperar daquilo que poderemos chamar de imaginação sociológica (MILLS, 1982, p. 11)

Além disso, com os resultados encontrados na presente pesquisa, e que serão apresentados adiante, infiro que, para o ensino de Sociologia ser mais eficiente precisa sair dos limites da sala de aula e do discurso, que, por vezes, pode ser desinteressante para os jovens, *academicista*, onde o professor enfatiza muito mais os autores do que os temas propostos por esses autores e sua “aplicação” à realidade em que vivem os alunos.

Não pretendo, aqui, responsabilizar os professores por essa didática, nem tampouco os livros didáticos, ou mesmo a experiência do docente. Seja como aluno, onde muitas vezes só veio a conhecer a Sociologia como disciplina nos bancos universitários, seja como profissional dentro de um processo que para ele é “recente”,

uma vez, que a disciplina veio a ser obrigatória no Ensino Médio apenas em 2008¹ e, dessa forma, o desenvolvimento de uma “didática sociológica” ainda não estava amadurecida. Ou seja, o professor também vivenciou, em sua vida escolar, o mesmo problema que seu aluno enfrenta hoje, embora, como apresentarei à frente, o ensino de Sociologia nas escolas da Educação Básica no Brasil remonta a quase um século, porém, com hiatos entre diversos períodos. Essa falta de continuidade pode ter contribuído significativamente para a carência de uma metodologia de ensino e de uma didática, tomada aqui como o termo clássico de Comenius (2001) em sua *Didática Magna*: “a arte de ensinar”.

O interesse particular neste estudo parte do fato de ser professor da rede municipal e, atualmente, ser um dos responsáveis pelo desenvolvimento da educação no município, como membro da Secretaria de Educação. Sem a intenção de ser um mero burocrata, não vemos sentido trabalhar em um órgão como esse sem a pretensão de causar mudanças positivas no sistema de ensino. E mesmo que o Ensino Médio não seja de responsabilidade do município, são nossos jovens, nossos munícipes e, como educador e sociólogo, me inquieta ter a oportunidade de colaborar e não o fazer.

Como objetivo principal, esta pesquisa visa compreender como o professor pode melhorar sua prática do ensino de sociologia através de instrumentos de pesquisa típicos dessa disciplina. Para tanto, adotei alguns caminhos que me auxiliaram nesse estudo. Primeiro, realizei uma pesquisa através da aplicação de entrevistas estruturadas com os estudantes na disciplina de Sociologia, visando compreender o que eles sentem e sabem sobre a vida escolar e sobre temas que fazem parte do cotidiano. Dessa forma, busquei mostrar ao professor quais as realidades vivenciadas pelos alunos, e, com isso, no momento da aula, ele poderá utilizar essas informações para construir um plano de aula focando a Aprendizagem Significativa (AUSUBEL, 2000) e a Imaginação Sociológica (MILLS, 1982).

¹ BRASIL, Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos. 2008, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm#:~:text=L11684&text=LEI%20N%C2%BA%2011.684%2C%20DE%20,nos%20curr%C3%ADculos%20do%20ensino%20m%C3%A9dio., acesso em 18/05/2022

A seguir, de posse desses dados, busquei, a partir de uma investigação bibliográfica, identificar como essas duas teorias podem ser utilizadas pelo professor e como elas se relacionam com outros pensamentos da Educação e da Sociologia.

A partir de tais elementos, acredito que o professor possa criar um plano de aula associando o uso dos instrumentos com sua prática docente e apresentando, dessa forma, uma aula de Sociologia diferente para o seu aluno, fazendo com que ele perceba duas coisas: (1) que a utilização de métodos científicos ajudam na construção de um pensamento crítico que irá colaborar no entendimento da realidade em que esse jovem vive e possibilitar a transformação dessa realidade; e (2) contribuir para que o estudante perceba que a aula de Sociologia é mais do que um momento para “dar a minha opinião”, sem nenhum embasamento científico, apenas seguindo o mero conhecimento gerado pela sua experiência pessoal. Tal plano não está presente nessa pesquisa, já que não é seu objeto, mas ficará como opção para um maior aprofundamento em um trabalho futuro.

Como saída, não tenho a intenção de defender um “ineditismo” nas aulas de Sociologia, mas algo mais simples, com o qual o professor poderá estar mais familiarizado: a utilização de instrumentos da pesquisa sociológica, que, considerando que tenha formação em Sociologia ou Ciências Sociais, esse mesmo profissional aprendeu em sua graduação. E mesmo que esse profissional não tenha formação na área, é possível que utilize esses instrumentos para otimizar sua prática docente, ainda que com alguma dificuldade.

Dentre esses instrumentos, podemos destacar a aplicação de questionários, realização de entrevistas, observação orientada em campo etc., que podem, e devem, ser utilizados com os estudantes do Ensino Médio para estimular neles a imaginação sociológica, como proposta por Mills (1982) e utilizar tais ferramentas dentro do ambiente e do entorno escolar. Tais ferramentas permitem, por exemplo, não apenas fazer a avaliação diagnóstica dos educandos, mas também demonstrar a esses sujeitos como a Sociologia pode se aproximar da realidade deles e, dessa forma, possibilitar não apenas um maior desenvolvimento do aprendizado nas aulas, mas ser uma forma de educar para além dos muros da escola, Sacristán (2008) afirma que:

As instituições que servem à escolarização não têm o monopólio da informação nem o de saber transmiti-la de maneira eficaz e atrativa. Não podem dar notícia do que ocorre no mundo competindo com os meios. Por meio da adoção de textos únicos não se pode dar ideia da variedade da cultura. Não podem ignorar que boa parte dos pais tem igual ou maior nível cultural que os professores dos filhos. Deve-se considerar que a percentagem de lares com computador pessoal é mais alta do que nas salas de aula e que algo parecido deve ocorrer com lupas, pequenos telescópios, microscópios etc. Que as crianças aproveitam mais com brinquedos “didáticos” em casa do que nas escolas. Tem que saber que seus “clientes” vivem melhor em casa que entre os muros frios da escola. Devem observar que “o recreio” serve mais para descansar do que para “se recrear” (SACRISTÁN, 2008, p.171).

Assim, por não ter esse “monopólio”, como cita o autor, para um bom desenvolvimento do currículo escolar, se faz necessário que o professor consiga sair dos “muros frios da escola” e que a aula e o aprendizado se tornem não apenas mais atrativos, mas que tenham um significado para os jovens.

Esses recursos podem garantir que a Sociologia, tomada a partir exclusivamente (ou preferencialmente) de conceitos e teorias, podendo ser abstrata, distante e impenetrável aos estudantes do Ensino Médio, se transforme, por meio de seu uso e aplicação, em algo mais próximo, mais interessante e intrigante aos jovens.

Uma vez que o professor consiga demonstrar como a Sociologia está ligada à vida dos jovens, isso poderá permitir maior facilidade nas formas de ensinar e de aprender, possibilitando maior dinamismo no processo de construção do conhecimento e desenvolvimento da criticidade do educando. O uso de técnicas de pesquisa, associadas à aprendizagem significativa, que será detalhada mais à frente, à teoria de David Ausubel (2000), onde é trabalhado o conhecimento prévio do educando sobre determinado assunto e associá-lo com o que se pretende ensinar; a expectativa é que isso possa potencializar a interação social, a capacidade de comunicar-se, o desenvolvimento do pensamento e o prazer de aprender, na qual a construção coletiva do conhecimento se efetiva.

Com a aplicação desses recursos, o professor pode ter a oportunidade de possibilitar ao educando a construção do conhecimento para não apenas dominar o assunto em pauta, mas também, formar novas ideias que possam transformar seu meio.

Como o processo educativo é uma relação interativa, vários meios são utilizados para que seja efetivado. Um desses meios é a linguagem, impregnando a

prática educativa, porque possibilita a capacidade de expressão e de comunicação entre os elementos que o compõem. Segundo Lobo Neto (2003, p. 38), linguagem e comunicação estão em estreita relação de mútua produção. Como estes não se limitam apenas à disciplina de Sociologia, há aí uma janela que permitirá aos alunos ultrapassarem os limites da disciplina em si e ir para a interdisciplinaridade, como destaca a Resolução CNE/CEB nº 3/98 em que “todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos”, e que:

[...] o ensino deve ir além da descrição e constituir nos estudantes a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir e que esses objetivos são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas integradas em áreas de conhecimento [...] (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3/1998).

Considerando o exposto acima, a utilização de pontos em comum entre a Sociologia e outra disciplina afim, como História, por exemplo, permitem, com o tempo, que os estudantes possam conduzir seus aprendizados para a transdisciplinaridade, uma intercomunicação entre as disciplinas realizada de tal forma que não existam “fronteiras” entre elas, mas respeitando o que fazem delas únicas. Tal abordagem é colocada pelo Novo Ensino Médio², pelo menos em tese, uma vez que este carece de um estudo mais aprofundado, tendo como base de dados a sua própria aplicação, para que seja verificado se a transdisciplinaridade não se traduziu em diminuição ou até mesmo extinção do Ensino de Sociologia.

O fato de o Ensino Médio ser uma política executada pelos governos estaduais, faculta a estes o detalhamento de como se dá a transdisciplinaridade na prática, a partir do rearranjo do currículo, que pode resultar na manutenção, modificação ou mesmo extinção da disciplina de Sociologia. Antes da reforma, a Sociologia era obrigatória nos três anos do Ensino Médio e até o ano de 2022, pelo menos, tal estrutura se mantém nas escolas do estado do Ceará, embora tenhamos notícias de que outros estados adotaram formulações distintas, como reduzindo a disciplina a um ou dois anos.

² O novo Ensino Médio foi instituído pela Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, que contemple a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Traz também a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

Faço um parêntese para explicar que a intenção original deste trabalho era realizar intervenção didática em uma escola do município de Maracanaú, localizado na Região Metropolitana de Fortaleza, no estado do Ceará, onde sou professor, atuando na secretaria municipal de educação. No entanto, devido à pandemia de Covid-19³, todas as aulas foram transferidas para a modalidade remota, realizadas por meio de *softwares* de *web* conferências, como o *Google Meet*, durante o longo período entre março de 2020 e outubro de 2021. Em alguns casos, as escolas foram até dezembro de 2020 na forma híbrida, parte dos alunos em ensino presencial e parte no ensino remoto. De início, tentei acompanhar as aulas remotas de Sociologia na referida escola, no período compreendido entre março e maio de 2021, mas percebi que a maioria dos alunos não estavam participando e só enviavam, quando o faziam, as atividades solicitadas via aplicativo de mensagens instantâneas ao professor, com baixa adesão das turmas, seja por interesse, seja por questões econômicas. Neste cenário, ficou inviabilizada a proposta de intervenção.

1.1 Os caminhos para a pesquisa de campo.

Para o desenvolvimento das ideias citadas, tomei como alternativa a realização de uma pesquisa, focando o aspecto quantitativo, que fundamento no capítulo 3 deste trabalho, e ampliando o *lôcus* para outras escolas de Ensino Médio do estado do Ceará, com aulas pela manhã, tarde, noite e em tempo integral, com e sem o ensino profissionalizante, na capital, Fortaleza, nas cidades de Maracanaú e Caucaia, representando a Região Metropolitana, e em Crateús como representante dos municípios do interior do Estado.

A escolha dos municípios se deu como forma de contemplar realidades distintas dentro do Estado, mas ao mesmo tempo, manter algum diálogo com a proposta

³ A pandemia causada pelo vírus do COVID-19 teve seus primeiros registros ainda em novembro de 2019, de forma global em janeiro de 2020, e no Brasil foi considerado como uma pandemia em março de 2020. Devido aos atrasos e falta de gestão do Governo do Presidente Jair Bolsonaro até agosto de 2022, mês e ano da apresentação desse trabalho o COVID-19 já tinha sido responsável por quase 700.000 mortes no Brasil. Estimasse que se o governo federal tivesse adquirido as vacinas a tempo – as empresas responsáveis ofereceram a vacina ainda em novembro de 2020, mas apenas janeiro de 2021, graças aos esforços do Governo do Estado de São Paulo – poderia ter sido salvos mais de 300.000 vidas. Com essa situação, todas as escolas do país ficaram fechadas, com aulas sendo dadas de forma remota por quase 2 anos, o que causou um prejuízo para o aprendizado dos estudantes que ainda está sendo mensurado.

original, daí a manutenção de Maracanaú, a inclusão de Caucaia (que é a segunda cidade mais populosa do estado) e da capital. Também foi utilizado como critério de escolha a possibilidade de parceria com os professores das referidas instituições, em particular aos colegas de turma do Mestrado, que compõem um grupo heterogêneo de docentes, tanto pelo viés da formação quanto das cidades em que atuam. Por causa disso, selecionamos a cidade de Crateús, que fica mais ao sudoeste do Ceará.

Esse esforço de pesquisa terminou por contemplar uma escola de fora do Ceará, no estado vizinho do Rio Grande do Norte; mas em vista o isolamento dessa experiência em contraposição às quatro outras cidades; e as diferenças educacionais entre os dois estados, optou-se por excluir os dados do Rio Grande do Norte da amostra analisada neste trabalho. Professores de outros municípios também foram contactados, mas seus estudantes não enviaram as respostas.

Os questionários foram aplicados com a utilização do aplicativo *Google Formulários* e graças à colaboração da rede de apoio dos professores contactados, se conseguiu 364 respostas, que me permitiram perceber como esses alunos "veem" a disciplina de Sociologia e, também, dando pistas de como o professor pode atuar para que esses estudantes possam desenvolver um nível de criticidade tal que consigam utilizar a imaginação sociológica para compreender o mundo em que vivem. A coleta de dados se deu entre os meses de março e junho de 2021.

As respostas foram oriundas de 5 escolas, duas de Fortaleza, sendo uma profissionalizante e uma regular; 1 de Caucaia, profissionalizante; 1 de Maracanaú, regular; e 1 de Crateús, regular. Por motivos de não divulgação de seus nomes chamarei as escolas, respectivamente, de A, B, C, D e E.

O município de Fortaleza, capital do estado do Ceará, onde se encontram as escolas A e B, possui população estimada de 2.703.391 pessoas⁴, dos quais 101.021 estão matriculados no Ensino Médio, considerando rede pública e privada.

As escolas contempladas estão localizadas em duas regiões distintas da cidade. A escola A é profissionalizante, e está localizada em um bairro onde a maioria de seus moradores possuem renda alta. Devido a isso, os alunos são residentes de várias partes da cidade e a maioria dos alunos moram em bairros onde é necessário

⁴ Fonte: IBGE disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/fortaleza/panorama>, acesso em 30/05/2022

tomar mais de uma condução (ônibus ou metrô) para chegar à escola. Possui 413 estudantes matriculados e oferta os cursos técnicos em enfermagem, informática e segurança do trabalho⁵. 77 estudantes responderam à pesquisa nesta escola.

A escola B é de modalidade regular e funciona nos turnos da manhã, tarde e noite, localizada na periferia da capital, na região sudoeste, zona marcada por comunidades de baixa renda, infraestrutura básica deficitária e altos índices de violência. Conta com 1.317 alunos matriculados, considerando a escola principal e seus anexos⁶. Nesta escola obtivemos 111 respondentes.

Quanto às escolas C e D, estas estão localizadas nos municípios de Caucaia e Maracanaú, respectivamente, e são as “representantes” da Região Metropolitana de Fortaleza. Os municípios possuem população estimada de 368.918 (Caucaia) e 230.986 habitantes (Maracanaú)⁷, com matrícula no Ensino Médio de 11.967 e 9.794 alunos, respectivamente, ambas considerando rede pública e privada. As cidades são marcadamente industriais, abrigando o Complexo Portuário do Pecém (CIPP) em Caucaia e o Distrito Industrial de Maracanaú, e seus territórios fazem fronteira com a capital e entre si, com acentuados processos de conurbação.

A escola C é profissionalizante, conta com 516 alunos matriculados e oferta os cursos técnicos em administração, edificações, eletromecânica e logística⁸, sendo responsável por 15 respostas. A escola D é regular, funciona nos turnos manhã, tarde e noite, possui 1.349 alunos matriculados, divididos na escola principal e seus anexos, onde 77 estudantes responderam ao questionário.

A escola E, está localizada no município de Crateús, que possui uma população estimada de 75.241 pessoas, das quais 3.242 estão matriculadas no Ensino Médio, nas redes pública e privada. É uma escola de ensino regular, com 772 matriculados nos turnos manhã, tarde e noite, mas com uma particularidade: seu anexo está localizado em uma comunidade quilombola do município. 84 estudantes responderam à pesquisa, mas não foi possível mensurar com exatidão quais pertenciam à comunidade quilombola.

⁵ Fonte: Dados adquiridos da própria escola.

⁶ Fonte: Dados adquiridos da própria escola.

⁷ Fonte: Fonte: IBGE disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/fortaleza/panorama>, acesso em 30/05/2022

⁸ Fonte: Dados adquiridos da própria escola.

A tabela abaixo ilustra como foi dividido o campo:

Tabela 1 – Campo da pesquisa

ESCOLAS	MUNICÍPIO	TIPO DE ESCOLA	TOTAL DE ALUNOS NA ESCOLA	QUANTITATIVO DE RESPOSTAS	REPREST % NA PESQUISA
ESCOLA A	FORTALEZA	PROFISSIONALIZANTE	413	77	21%
ESCOLA B	FORTALEZA	REGULAR	1.317	111	31%
ESCOLA C	CAUCAIA	PROFISSIONALIZANTE	516	15	4%
ESCOLA D	MARACANAÚ	REGULAR	1.349	77	21%
ESCOLA E	CRATEÚS	REGULAR	772	84	23%

O questionário possuía 31 questões, com perguntas abertas e fechadas que abordavam desde o perfil social do estudante (como, por exemplo, renda, cor da pele/etnia, escolaridade da mãe) até perguntas específicas sobre assuntos ligados à disciplina de Sociologia, como o tipo de música que ouviam e livros que liam.

As respostas aos formulários foram organizadas em um banco de dados na própria plataforma *Google*, em seguida transferidos para o *software* estatístico *Microsoft Excel*, tabuladas e estudadas a partir da análise descritiva e cruzamento de variáveis.

A análise dos dados permitiu enxergar que as possibilidades de desenvolver o aprendizado são consideráveis. Na verdade, o papel do professor é o de mediador e, com isto, incentivar o desenvolvimento de uma educação construcionista (FINO, 2001)⁹ pelos educandos através de uma maior interação entre eles, pois o conhecimento é gerado e formado, ou melhor, co-formado e construído conjuntamente entre os sujeitos (ECHEITA; MARTIN, 1995).

Assim, é através das interações que o sujeito desencadeia um processo interno de construção, que o leva a compartilhar ideias e gerar novas interações e, com isso, novos conhecimentos. É neste processo que se pode constituir uma relação de cooperação onde há uma reciprocidade nas operações executadas (PIAGET, 2006) e, dessa forma, o desenvolvimento de ideias sobre as diversas temáticas trabalhadas

⁹ Termo esse construído por Seimor Papert (2009) em seu livro “A máquina das crianças” que explicarei mais à frente.

nas aulas de Sociologia, gerando assim um processo de desenvolvimento das habilidades a partir da construção conjunta do conhecimento (VYGOTSKY, 2004).

Vygotsky (2004) afirmou que a linguagem é fundamental na estruturação do pensamento sendo necessária para comunicar o conhecimento, as ideias do indivíduo e para entender o pensamento do outro envolvido na discussão ou na conversação. O trabalho em colaboração com o outro, segundo essa teoria, enfatiza a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que é “algo coletivo”, porque transcende os limites dos indivíduos. Desse modo, a aprendizagem aconteceria através do compartilhamento de diferentes perspectivas, pela necessidade de tornar explícito seu pensamento e pelo entendimento do pensamento do outro mediante interação oral ou escrita.

Ao reportar esses conceitos para os ambientes criados dentro de uma aula que trabalha com temas ligados à vida dos educandos, espera-se que seja percebido o papel de destaque da interação, uma vez que esta é o elemento básico e inicial, responsável pela abertura do canal de comunicação. A interação entre as pessoas e objetos de conhecimento, ocorrida no ambiente escolar, no nosso caso, possibilita processos colaborativos e cooperativos de aprendizagem.

A utilização de diversas ferramentas de pesquisa, típicas da Sociologia, como os questionários, sejam estruturados ou semiestruturados, das observações e dos grupos focais, por exemplo, na formação dos educandos, tornam-se importantes ferramentas para o processo de educação e para que esses jovens percebam que há muito mais na Sociologia do que apenas “um momento para darmos a nossa opinião”.

Sobre a discussão “conhecimento científico X senso comum”, faço aqui uma digressão: o primeiro não é a única forma de conhecimento; existem conhecimentos, o cotidiano (senso comum) e o científico. Heller (2004, p. 17) enfatiza que: “Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade”. Assim, o ser humano faz uso dos conhecimentos dependendo do contexto que esteja inserido, pois ainda:

[...] ao cruzar a rua: jamais calculamos com exatidão nossa velocidade e aquela dos veículos. Até agora nunca fomos parar debaixo de um carro, embora isso possa ocorrer; mas se, antes de atravessarmos,

resolvêssemos realizar cálculos cientificamente suficientes, jamais chegaríamos a nos mover (HELLER, 2004, p. 31).

Considerando o exposto acima, temos aqui uma boa exemplificação de conhecimento posto como algo do “cotidiano”, o senso comum. Claro, não podemos igualar problemas e análises sociológicas com algo como “atravessar a rua”: essa ação social, como define Weber (1982), é algo que fazemos baseado puramente na experiência da vida. No entanto, da mesma forma, essa experiência permite ao jovem inferir que “tal região é mais perigosa do que outra”, que “andar na rua X na hora Y fará com que a polícia te pare” ou até mesmo te pare independente da hora, apenas por conta da sua cor. Ou seja, esse “senso comum” pode ser analisado dentro de uma perspectiva sociológica. Quando o sujeito começa a indagar “por que vou ser parado pela polícia?”, “por que a minha cor importa?”, “por que tal local é perigoso pra mim?”, pode desenvolver um pensamento sociológico tendo como base a imaginação sociológica de Mills (1982).

Tal pensamento justifica uma pesquisa para compreender como o professor pode melhorar sua forma de ensinar, usando instrumentos da pesquisa sociológica e, com isso, contribuir para o desenvolvimento do educando enquanto sujeito.

Com as análises dos resultados obtidas, descobri uma oportunidade de colaborar com a melhoria do trabalho docente, utilizando instrumentos que possibilitam o desenvolvimento da pesquisa no âmbito da escola, tão carente em nossa realidade, além da transformação social que pode ser feita nos educandos, uma vez que há a intenção de que eles desenvolvam, como explicitado anteriormente, a criticidade sobre a realidade em sua volta e, com isso, possibilitar uma transformação não apenas educacional, mas também social nos aprendentes.

No período inicial da investigação, ao longo do primeiro semestre de 2020, (e cujos resultados preliminares foram apresentados no Exame de Qualificação) iniciei visitas à escola localizada em Maracanaú, uma das instituições que fazem parte do escopo da pesquisa e que foi nomeada como Escola D, para conhecer e traçar os perfis dos alunos e aplicar o questionário como forma de pré-teste. O motivo da escolha desta escola em particular foi pela facilidade de acesso, uma vez que trabalho em Maracanaú.

Minha participação foi originalmente planejada como um tipo de acompanhamento do professor de Sociologia do turno noturno da Escola D, quase como um estagiário, para que fosse possível a observação das turmas e a aplicação dos instrumentais delineados. A estratégia foi adaptada ao modelo remoto, mas encontrou alguns desafios pela baixa adesão dos estudantes à presença síncrona nas aulas, e, também, pela resistência do docente preceptor em aderir aos recursos tecnológicos necessários à transferência mandatória das aulas para o regime online, por causa da pandemia.

Por causa deste último ponto em particular, terminei sozinho com as turmas em muitos momentos, o que criou uma situação desconfortável, já que não era o docente responsável pela disciplina, nem pelos estudantes, e, sequer, funcionário da escola ou do Governo do Estado, o que motivou meu afastamento do campo, nessas circunstâncias, após algumas semanas de acompanhamento.

Naquele período de 2020, anterior ao decreto que determinava o fechamento das escolas devido à pandemia, as aulas de Sociologia na Escola D aconteciam às terças-feiras e meu primeiro encontro com eles foi no dia 03 de março daquele ano, quando apresentei a importância da pesquisa e os questioneei sobre alguns problemas sociais que afligem jovens que vivem nas periferias das grandes cidades brasileiras, já focando tanto a Aprendizagem Significativa, como a Imaginação Sociológica, mas sem conceituar ainda. Apenas na aula de 17 de março consegui ter o segundo encontro, pois, no dia 10, os alunos estavam em avaliação.

As turmas selecionadas para análise e aplicação de questionários foram a 1ª série K e a 2ª série I¹⁰, do turno noturno. Com elas, realizei observações das aulas, durante o período de 03 a 17 de março de 2020, para fazer o diagnóstico prévio com rodas de conversa, focando na aprendizagem significativa, na apresentação do que é a Imaginação Sociológica e como ela pode ser útil para auxiliar no desenvolvimento do conhecimento que temos sobre o mundo.

Curiosamente, nenhum aluno das séries pesquisadas sabia o que era esse conceito sociológico. Ao aprofundar um pouco mais, olhando os planos de aula do

¹⁰ Convencionalmente o termo usado para as turmas do Ensino Médio era “ano”, porém, a BNCC mudou esse termo para “série”, devido a isso, optei por chamar as turmas dessa forma, a letra na turma representa a sua posição dentro da escola, as letras “K” e “I” fazem referência as últimas turmas do turno noturno da escola.

professor da disciplina, descobri que ele trabalhou com as turmas o conceito, mas nenhum dos estudantes lembrava, o que leva a concluir que o conteúdo em questão não foi assimilado. Vale salientar que a 3ª série não foi analisada a pedido da gestão escolar, uma vez que existe uma maior concentração para o ENEM com tais turmas.

Continuei a pautar assuntos ligados aos interesses deles, considerando os temas dentro do livro didático utilizado pela escola e questionando a turma sobre os assuntos ali pautados, fazendo o esforço de vincular o que eles traziam para os temas da Sociologia, conceituando o que era Aprendizagem Significativa, Imaginação Sociológica e tentando demonstrar como aqueles dois conceitos funcionam para a construção do nosso conhecimento. Ao final da aula, falei que no próximo encontro iria aplicar o questionário.

Minhas impressões do segundo encontro foram: (1) apenas 50 minutos de aula, uma vez na semana, para debater, é muito pouco para aprofundar os temas, como já posto por Jinkings e Caridá (2016) na análise que fizeram sobre “O Ensino de Sociologia e a categoria trabalho”, ao apresentarem uma pesquisa realizada em Fortaleza, no ano de 2012, que já apresentava o tempo como um dos principais problemas da aula de Sociologia (JINKINGS; CARIDÁ, 2016), o que torna necessário pensar em estratégias mais dinâmicas; (2) a turma da 2ª série se mostrou mais interessada e participativa do que a da 1ª, e ao falar sobre isso com a gestão da escola, relataram que essa é uma dificuldade sentida por todos os professores e que no mês de Abril melhora, pois muitos da 1ª série desistem e se evadem; e (3) não pude deixar de pensar que há uma “seleção” cruel da realidade e que poderia ser interessante pautar isso com eles em sala.

Questionário pronto, cópias tiradas e a frustração: a pandemia do Covid-19 chega oficialmente ao Ceará no dia 19 de março, quando o Governador do estado à época, Camilo Santana, promulga no Diário Oficial do estado o decreto Nº 33.519/2020 que, entre outras coisas, estabelece o fechamento das escolas públicas e privadas em todo o estado para manter o isolamento social compulsório.

Mesmo com toda aquela indecisão, confesso que tinha expectativa (ou seria esperança?) da volta acontecer em agosto, no início do segundo semestre. O que de fato aconteceu foi que as aulas só voltaram ao formato presencial, e ainda de forma tímida, no segundo semestre de 2021, período em que a aplicação dos questionários da pesquisa já estava concluída.

Nos meses que se seguiram a março de 2020, as escolas começaram a se adaptar para as aulas a distância e tratei de fazer o mesmo com o pré-teste, dando prosseguimento à aplicação do questionário utilizando o aplicativo *Google Formulários*. O *link* foi postado como atividade da disciplina na plataforma e ainda enviei, por via das dúvidas, para o *e-mail* de cada aluno. No entanto, só obtive 6 respostas da turma da 1ª série e 10 respostas da turma da 2ª série. Ao questionar a gestão sobre essa dificuldade, fui informado que as turmas da noite mal estavam participando das atividades devido, principalmente, a não terem acesso à internet para fazer as atividades. Foi nesse momento que percebi que deveria fazer uma “ampliação do local de estudo”, aplicando o questionário em outras escolas. Tal medida fez com que eu tivesse que adaptar o objeto da pesquisa, de uma escola para várias e, também, alterasse os instrumentos que utilizaria, pois passei a focar no questionário e nos estudos que já existiam sobre a Sociologia na sala de aula.

Investigando um pouco mais e olhando no *Google Classroom*, todas as disciplinas dessas duas turmas da Escola D, descobri que os que me responderam são aqueles que também são mais assíduos nas atividades das outras disciplinas. Tal dado é preocupante, pois afeta diretamente o aprendizado desses estudantes, bem como a eficácia do modelo existente como alternativa às aulas presenciais.

Mesmo com as poucas respostas, o que afeta a representatividade, algumas informações do pré-teste chamaram a atenção, como as questões sociais: se conhece alguém que já foi assaltado, se conhece alguém que já foi abordado de forma violenta pela polícia, se conhece alguém que foi preso, se conhece alguém que foi pai ou mãe aos 17 anos ou menos, se as pessoas sofrem preconceito por serem LGBT e se sofrem preconceito por serem negras. Todas as respostas, nas duas turmas, foram “sim”. Mesmo que o número de respostas seja pequeno, não posso deixar de expressar o fato de ter sido 100% afirmativo. Já na aplicação final, com mais escolas, esses números alteraram, mas ainda com uma representação significativa para o “sim”.

Outro ponto que me chamou a atenção, ainda em relação ao pré-teste, foi o que chamo de “não respostas”, ou melhor, “não participação”. Esse silêncio “fala” muito, “diz muito”, elementos que precisam ser investigados de uma forma mais aprofundada em uma pesquisa que pode ser realizada no futuro sobre falta de interesse, descaso, apatia ou o peso do fator financeiro e, com isso, não ter o acesso.

Considerando a realidade das periferias das grandes cidades, não será estranho se isso se repetir em outras instituições de ensino no turno noturno.

Quanto ao questionário, tanto o pré-teste quanto a versão final foram organizados de forma estruturada, em 32 questões abertas e fechadas, disponibilizado para os estudantes através de *links* compartilhados pelos professores contactados, utilizando o aplicativo *Google Formulários*, uma vez que essa fase da pesquisa foi realizada em um período pandêmico, que impossibilitou a aplicação de forma presencial.

Foram abordadas questões para traçar o perfil inicial dos respondentes, como gênero, cor e renda familiar; questões voltadas para a vida escolar, se repetiu alguma série, se alguém ajuda nos estudos em casa, qual disciplina mais gosta; questões que tratavam das expectativas dos respondentes para depois do Ensino Médio como profissão e carreira; pontos mais relacionados à disciplina de Sociologia, em relação ao que gosta e ao que não gosta na disciplina; assim como temas que podem ser discutidos em sala e que fazem parte da realidade vivida ou de conhecimento comum entre os respondentes, como cultura, violência, família, religião e lazer.

Ao aplicar o questionário, a expectativa era, de forma quantitativa, conseguir medir o que os respondentes sentiam em relação à disciplina de Sociologia, mas para além disso, mensurar quantos vivenciaram temáticas típicas da disciplina e que poderiam ser cruzadas com os perfis dos mesmos para, dessa forma, os resultados auxiliarem o professor a montar um plano de aula pautado pela Aprendizagem Significativa e pela Imaginação Sociológica, conseguindo fazer com que o estudante perceba que existe a aula de Sociologia, que ela não é um momento de apenas “dar sua opinião”, mas sobre uma ciência e que, em ciência, não importa a opinião.

Apesar das poucas respostas no pré-teste, a aplicação se mostrou viável pela ferramenta do *Google Formulários*, contanto que fosse superado o problema das “poucas respostas”. Utilizei da abordagem mais pragmática, enviei o formulário para o maior número de estudantes e, para isso, utilizei uma “rede de parcerias” composta por professores de Sociologia que atuam no estado.

Finalizada a fase de aplicação, trabalhei os dados convertendo-os para o formato de planilha do *Microsoft Excel*, onde foram construídas as tabelas, os gráficos e cruzamentos utilizados nas análises que serão apresentadas nessa pesquisa.

Para cumprir os objetivos dessa pesquisa, dividi o trabalho em 04 capítulos, sendo o primeiro esta *Introdução*, onde realizei um introito do que pesquisei, com a justificativa, os objetivos e alguns elementos da metodologia da pesquisa.

A seguir, no segundo capítulo, trarei o que chamo de “diálogo com os autores”, onde apresento a base teórica do trabalho separada em três partes: a primeira com foco na contextualização do Ensino da Sociologia no Brasil; a segunda, uma discussão dentro dos elementos da Educação e com isso um aprofundamento no conceito de Aprendizagem Significativa; e a terceira, com foco voltado para a Sociologia, tendo como centro do debate a Imaginação Sociológica e seu uso na prática da Sala de Aula.

No terceiro capítulo, trago a análise dos dados coletados, além dos elementos metodológicos utilizados e os devidos cruzamentos das respostas que foram obtidas na aplicação do questionário.

O último capítulo são as considerações finais, nas quais apresento os resultados da pesquisa e sua relação com o objeto central deste trabalho.

2 PENSANDO O ENSINO E A APRENDIZAGEM A PARTIR DE PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO E DA SOCIOLOGIA: O USO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E DA IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA

Neste capítulo, pretendo desenvolver a base teórica que alimenta esta pesquisa: a contextualização do Ensino de Sociologia, perpassando por seus momentos de “existência e não existência” até a fundamentação teórica propriamente dita por parte dos autores mais ligados à área da Educação como Vygotsky e Ausubel, cuja teoria da Aprendizagem Significativa faz parte do escopo da pesquisa e, claro, os autores ligados à Sociologia, dando destaque à teoria da Imaginação Sociológica de Mills.

2.1 Contextualizando o Ensino de Sociologia na Educação Básica no Brasil

A Sociologia é considerada um elemento “novo” dentro da escola, pois não goza da tradição de outras disciplinas, como Matemática ou História, e é preciso ter em mente o horizonte de que ela só se tornou obrigatória no Ensino Médio de todo o Brasil a partir da lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008. Contudo, na verdade, a Sociologia circunda o mundo escolar há muito mais tempo que isso, ainda que em uma trajetória descontínua.

Como mostram Oliveira e Oliveira (2017), o Ensino da Sociologia na Educação Básica no Brasil remonta ao início da República Brasileira, tendo em Benjamin Constant, Ministro da Guerra e logo após Ministro da Instrução Pública¹¹, o maior responsável pela sua inserção na reforma do sistema educacional promovida por ele em 1891, além de um positivista seguidor das ideias de August Comte.

A inserção da Sociologia como disciplina escolar naquele período pode ser considerada quase como um movimento de vanguarda, tendo em vista, como mostra Sell (2001), que a Sociologia foi formalizada como disciplina por Comte em 1840 e popularizada pela obra de Herbert Spencer, *Princípios de Sociologia*, de 1874, vindo a se institucionalizar nas universidades a partir do trabalho de Émile Durkheim, na

¹¹ Uma versão antiga ao que se tornaria o Ministério da Educação no Brasil.

França das décadas de 1880 e 1890; seguido por experiências similares na Alemanha, Reino Unido e, um pouco mais tarde, na década de 1920, nos Estados Unidos.

Porém, a experiência pioneira brasileira não se consolidou, pois o golpe de Estado que levou ao fim o primeiro governo republicano, levou à saída de Constant do Ministério e a reforma foi aos poucos sendo mutilada e, em 1901, com a Reforma Epitácio Pessoa, a disciplina de Sociologia foi retirada do currículo escolar.

Em 1925, com a Reforma Rocha Vaz, no governo de Artur Bernardes, a Sociologia volta ao currículo escolar, sendo introduzida no ginásio para aqueles que desejavam obter o diploma de Bacharel em Ciências e Letras (MEUCCI, 2000). Em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e, no ano seguinte, com a Reforma Francisco Campos, a Sociologia se consolida nos quadros gerais de matérias do ensino secundário, fazendo parte do escopo curricular para os cursos complementares, cujo objetivo era o de preparar os alunos para ingressarem nos cursos superiores¹² (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017).

A presença da Sociologia nos bancos escolares brasileiros criou, no século XX, a necessidade de materiais didáticos que possibilitassem o processo de ensino e aprendizagem, tanto por professores, quanto por alunos. Não apenas muitas obras estrangeiras foram traduzidas ao português brasileiro, mas principalmente, foram escritos os primeiros manuais de Sociologia (MEUCCI, 2007). A autora relaciona nada menos do que 29 manuais de Sociologia publicados no Brasil entre 1900 e 1948, excluindo as traduções.

Essa efervescência foi impulsionada pela criação dos primeiros cursos de nível superior em Ciências Sociais no Brasil, na Escola Livre de Sociologia (1933), e na Universidade de São Paulo (1934), ambas no estado de São Paulo; na Universidade do Distrito Federal (1935), no Rio de Janeiro; e na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências, no Paraná, em 1938 (MEUCCI, 2007).

Tais fatos consolidaram o Ensino da Sociologia no Brasil até 1942 quando entra em vigor o Decreto – Lei nº 4.244, denominada de Reforma Capanema e retira a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia nos cursos secundários, ficando apenas

¹² A Reforma Francisco Campos, separou o Ensino Secundário em duas partes, um ciclo fundamental, que tinha como objetivo oferecer a formação básica geral aos estudantes e um ciclo complementar dividido em três opções para aqueles que desejassem cursar as Faculdades de Direito, Ciências Médicas, Engenharia e Arquitetura.

nas Escolas Normais, destinadas à formação de professores primários (MEUCCI, 2007; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017).

Em 1961, com a promulgação da Lei nº 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, a Sociologia não se torna obrigatória como disciplina, mas é posta como uma possibilidade no Art. 44: “O ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos” (BRASIL, 1961). Em nenhum momento da Lei há citação nominal à Sociologia, nem a nenhuma outra disciplina, deixando a cargo dos estabelecimentos de ensino, como o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro e as escolas de Ensino Normal, com “Sociologia da Educação”, a sua inserção.

No entanto, nos desdobramentos do golpe militar de 1964, com a promulgação da Lei nº 5.692/71, em 1971, conhecida como Reforma Jarbas Passarinho, tivemos o fim das disciplinas de Sociologia e Filosofia (JINKINGS, 2017) sob a justificativa de que, por se tratar de educação pública, de algo focado no ensino técnico, com caráter profissionalizante, os estudantes não teriam motivos para buscar o Ensino Superior, logo tais disciplinas poderiam ser dispensadas. Em seu lugar, criou-se a disciplina de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e a disciplina de Moral e Cívica, que aliadas à Educação Religiosa, fariam “formação humana e cidadã” dos jovens da época (JINKINGS, 2017).

A exclusão da Sociologia dos bancos escolares, sob a égide do regime autoritário de 1964, levou à consideração por alguns autores de que a disciplina desaparecia dos currículos em momentos autoritários, porém, essa tese é questionada por Oliveira e Oliveira (2017) e Meucci (2015), que atentam ao fato de que, na primeira metade do século XX, a Educação Básica era pensada para as elites, que eram quem majoritariamente se sentavam nas carteiras das escolas. De igual medida, tanto os governos de Deodoro da Fonseca, quanto de Artur Bernardes foram autoritários e incluíram a Sociologia nos currículos escolares.

Deve ser considerado, ainda, que a Sociologia ensinada naquelas primeiras décadas tinha caráter muito mais moralizante e normativo do que crítico (MEUCCI, 2007; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017). A diferença que parece se apontar é que a consolidação da Sociologia no ensino superior, a partir da década de 1930, formou um conjunto de pensadores críticos (MEUCCI, 2007) que começou a incomodar os poderes constituídos, levando à exclusão de 1971 (JINKINGS, 2017).

A Ditadura Cívico-militar, contudo, começou a distender seu poder no fim da década de 1970, culminando na Lei de Anistia de 1979 e a chamada reabertura democrática. Nesse contexto, a Lei 7044/1982 tornou o ensino técnico facultativo, o que permitiu o retorno da Sociologia aos currículos do Ensino Médio, num movimento que foi gradual, começando com São Paulo, em 1983; seguido pelo Distrito Federal, em 1985; e por Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná, em 1989 (JINKINGS, 2017).

No contexto da nova Constituição de 1988 e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9394/1996), voltou-se à discussão de um retorno mais efetivo da Sociologia ao currículo do Ensino Médio, ainda mais porque o Artigo 36, parágrafo 1, inciso III dizia que, ao concluir tal nível de ensino, o jovem deveria ter o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (*apud* MENDONÇA, 2017).

Resulta-se em anos de debates nos meios educacionais e no Congresso Nacional sobre a pauta, de modo que os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1999, listavam a Sociologia como uma das disciplinas do Ensino Médio, mas o Projeto de Lei N.º 9, de 2000, que propunha a obrigatoriedade do ensino de Sociologia foi aprovado na Casa, mas vetado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (MENDONÇA, 2017), ironicamente, sendo ele mesmo um sociólogo.

Apesar do veto, a discussão prosseguiu até que, após uma série de documentos do MEC recomendarem a inclusão da disciplina no currículo, a pauta voltou à discussão e foi regulamentada pela Lei nº 11.684/08 (MENDONÇA, 2017).

Tal contextualização é necessária para compreendermos os percalços enfrentados pelo Ensino da Sociologia no Brasil. Dessa forma, seria de se espantar as dificuldades para ensiná-la?

2.2 As consequências do hiato

Podemos presumir que as diversas interrupções do Ensino de Sociologia no Ensino Médio acarretaram numa perda no desenvolvimento da didática e das metodologias para o ensino dessa disciplina.

No cenário pós-obrigatoriedade da disciplina, os debates continuaram, claro, e

Silva e Lima (2015) fizeram um levantamento sobre as pesquisas acerca da formação continuada de professores de Sociologia, percebendo que, naquela época, já havia considerável produção acadêmica sobre o tema. Por exemplo, as autoras contabilizam pelo menos seis programas de pós-graduação em Sociologia que acolhiam de maneira sistemática trabalhos sobre o ensino da disciplina na Educação Básica, mesmo sem ter uma linha de pesquisa específica sobre o tema; e que, dentre os 49 cursos de pós-graduação avaliados pela CAPES na época, nove tinham linhas de pesquisa específicas para o ensino de Sociologia e/ou sua inserção no Ensino Médio, a maioria, programas de excelência acadêmica.

Parece pouco, ressaltam as autoras, mas tendo em vista a “juventude” da obrigatoriedade da disciplina na escola média, via-se um esforço crescente de qualificação do corpo docente. Neste cenário de pós-graduação, é preciso contabilizar ainda, que houve a criação do PROFSOCIO (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional), em 2017, voltado exclusivamente à formação docente e instituído em oito universidades (GONÇALVES; LIMA FILHO, 2019).

Ao historiar a formação do PROFSOCIO, Gonçalves e Lima Filho (2019) demonstram como a obrigatoriedade do ensino de Sociologia fortaleceu um campo específico de discussões pedagógicas sobre a disciplina, reunido em torno da Comissão de Ensino de Sociologia da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), que passou a organizar o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB) a partir de 2009 e já soma sete eventos realizados até hoje. Foi no meio dessa rede de docentes e pesquisadores que surgiu a ideia do PROFSOCIO, cujas primeiras turmas iniciaram as atividades em 2018, em oito universidades brasileiras (GONÇALVES; LIMA FILHO, 2019). As linhas de pesquisa e a estrutura curricular deste mestrado são integralmente voltadas à formação docente da Educação Básica, o que também contribuiu para a transformação do campo do ensino.

Gonçalves (2021) ainda anota que a formação continuada de docentes é realizada no Brasil desde a década de 1940, quando criaram o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão que ficou vinculado ao Ministério da Educação e ganhou conotação mais acentuada a partir das deliberações da Conferência de Jomtien, na Tailândia, no início dos anos 1990. O que influenciou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), em 1996, de modo que o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011 também investiu tanto na

formação inicial de docentes, quanto na continuada.

Com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, uma série de mudanças foram adotadas, com a responsabilidade de formação docente agregada à CAPES, célula do MEC responsável pelo desenvolvimento de pesquisas centradas, até então, no Ensino Superior. Foi nesse contexto que surgiu o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que conferia aos licenciandos um incentivo para sua formação, articulando ações realizadas diretamente nas escolas (GONÇALVES, 2021).

Gonçalves e Lima Filho (2014) consideram a ação do PIBID como um efeito transformador das Licenciaturas em geral e das Ciências Sociais em particular, o que contribuiu para a mudança positiva de como a Sociologia se via dentro da escola e como era vista por ela. O programa de bolsas era apenas um dos elementos implantados naquele processo pós-2007, somado ao

[...] Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), o Observatório da Educação (Obeduc) e o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020, que explicitamente recomendava o investimento na formação continuada dos professores da educação básica (GONÇALVES, 2021, p. 76-77).

Dessa forma, o ingresso da Sociologia no currículo obrigatório da educação básica coincide com um período de esforço institucional de fortalecimento das Licenciaturas, pois o próprio MEC avaliou uma série de problemas na formação docente que se refletiam em práticas deficientes no exercício educacional, aliada ao distanciamento entre os níveis superior e básico (GONÇALVES; LIMA FILHO, 2014).

No caso específico da Sociologia, outro problema vinha (e continua) a se somar àqueles quando se pensa no exercício docente e suas consequências com os estudantes em sala de aula: a pouca afinidade entre formação inicial e atividade fim. O levantamento nacional de Raizer, Caregnato, Mocelin e Pereira (2017) demonstra que apenas 11,8% dos professores de Sociologia tinham formação específica na área, sendo o menor índice entre os 12 componentes curriculares considerados. A fim de comparação, o maior indicador foi o de Língua Portuguesa, com 75,6%.

O estudo demonstra também que, dentre os professores de Sociologia atuantes em 2015, apenas 10,9% tinham concluído a Licenciatura em Sociologia, Ciências

Sociais ou afins: além de pequenos indicadores como Licenciatura ou Bacharelado incompletos, 20% tinham formação em História, 12% em Pedagogia e 10% em Filosofia; ainda que a maioria (44%) tivesse formação em outras áreas. Isso quer dizer que, além dos desafios pedagógicos de “como ensinar Sociologia”, soma-se uma formação de base inadequada à maioria daqueles que lecionam a disciplina (RAIZER et al., 2017).

Ademais, fazendo um pequeno exercício mental: considere um aluno que, em 2009 - primeiro ano da obrigatoriedade do Ensino de Sociologia no Ensino Médio, estivesse no 1º ano do Ensino Médio, com 15 anos, não repetente e concluísse o Ensino Médio aos 17 anos, em 2011. Logo em seguida, ele entra para uma Faculdade de Sociologia para se tornar professor. Ele teria 21 anos quando se formasse em 2015 e arranja um trabalho como professor de Sociologia em uma escola, seja pública ou privada, no ano seguinte, o que já seria algo difícil de se conseguir para um jovem recém-formado, mas que para esse exercício vale o esforço. Em 2016, teríamos alguém da primeira geração de professores que estudaram Sociologia no Ensino Médio.

Não vou me aprofundar neste ponto, com o contexto político, social e econômico que o país vivia naquele ano, porém, vale ressaltar que o Ensino de Sociologia no Ensino Médio entraria em cheque novamente dois anos após o início da carreira desse nosso “professor exemplo”.

O que tento ilustrar, com essas linhas, é que a própria formação inicial desse professor carece de mais amadurecimento, pois ainda é muito recente, não incomum vemos que a sua metodologia, assim como a de seus professores, ainda está nos tempos dos “bancos escolares”, com práticas que mais lembram as aulas lecionadas nas faculdades, com citações de teorias e teóricos, do que uma prática didática centrada na vida, cotidiano e cultura do seu educando para que ele possa, partindo dessa realidade, trabalhar os conceitos sociológicos em sua sala de aula, um “ranço do Ensino Superior”. (FREITAS; LIMA FILHO, 2019, p. 96)

O que posso perceber, a partir das observações feitas na escola (nos encontros anteriores ao isolamento social causado pela pandemia do Covid-19), ainda na escrita da qualificação dessa pesquisa e das respostas escritas no questionário que fora aplicado durante o isolamento, é que o aluno enxerga a disciplina de Sociologia como um momento para “discutir o que acontece no mundo”, o que não deixa de ser

interessante, porém, não a compreende como algo agregador que pode lhe proporcionar elementos para refletir sobre a sua própria realidade.

A forma, muitas vezes engessada, baseada apenas no livro didático, com a apresentação literal dos autores da sociologia, sem a devida contextualização com a vida desses jovens, pode, e aponto isso como uma hipótese, ser desanimadora para esse sujeito.

O ensino de Sociologia ainda busca encontrar seu próprio lugar como uma disciplina tão necessária para o desenvolvimento do jovem, dentro das Ciências Humanas, como História ou Geografia.

Os debates sobre a função social da escola e da própria Educação levantam questionamentos a respeito do paradigma fabril existente na relação *escola – professor – aluno*, onde uma discussão, que pode ser bem desenvolvida pela Sociologia, é o fato das escolas, como reprodutoras das necessidades sociais (BOURDIEU; PASSERON, 2009), terem cumprido seu papel no século XIX, mas estarem estagnadas neste processo com as necessidades do século XX, no século XXI. A análise feita por Bourdieu e Passeron (2009) me parece ainda ser bastante válida, uma vez que a sociedade é mais rápida, mais dinâmica ou como afirma Bauman (2001), é uma “sociedade líquida”, muito mais rápida do que a capacidade da escola de absorver suas mudanças e transformá-las em práticas pedagógicas.

A própria discussão sobre o uso e implantação das novas tecnologias no cotidiano dos sujeitos, suas consequências e finalidades para os dias atuais, por exemplo, pode ser discutido dentro da disciplina de Sociologia, indagando aos jovens como eles percebem essas mudanças no seu dia a dia. Ao mesmo tempo, a escola é extremamente resistente à adoção dessas tecnologias em seu processo de aprendizado. Como revela o estudo de Lima Filho, Gonçalves e Santos (2022), após mais de 20 anos de revolução tecnológica, a partir da massificação de computadores pessoais e da disseminação da internet, as escolas brasileiras de um modo geral – tanto públicas, quanto privadas – ainda resistem em usar ambas as ferramentas em sua prática pedagógica.

Isso se tornou patente durante o período pandêmico recente, quando o isolamento social compulsório obrigou as escolas a transferirem todas as suas atividades para a modalidade online e o telefone celular se transformou no principal

instrumento educacional à disposição do estudante. O mesmo aparelho que “no dia anterior” era proibido de ser utilizado em sala de aula pela mesma escola.

De forma complementar, como o processo educacional ignorava em boa medida as possibilidades tecnológicas, os docentes gozavam de pouquíssima intimidade com os recursos tecnológicos necessários à educação remota. A pesquisa de âmbito nacional de Lima Filho, Gonçalves e Santos (2022) demonstra como os professores da educação básica tinham baixo conhecimento tecnológico pré-pandemia. Em sua maioria, não realizavam atividades que em seguida ficaram cotidianas, como reuniões por videochamada ou o uso de plataformas para envio de textos e os recursos tecnológicos usados eram, majoritariamente, a tradicional apresentação de slides. E mesmo esta última não era usada por $\frac{1}{4}$ dos docentes da educação básica antes da pandemia (LIMA FILHO, GONÇALVES, SANTOS, 2022).

A educação da atualidade é a de uma “sociedade conectada”, onde o uso da chamada “Internet das Coisas”¹³ (MAGRANI, 2018), de computadores interligados em um sistema de redes que permite o acesso a informações em qualquer lugar do mundo, em tempo acelerado e real, por exemplo, é bem presente na vida dos jovens e atua diretamente no seu comportamento. A pesquisa de Lopes (2020) sobre estudantes do ensino médio de escolas públicas e privadas de Fortaleza demonstra como os jovens possuem profundo envolvimento com a internet e os recursos tecnológicos associados, independente das condições de renda, ainda que situações de pobreza dificultem o acesso.

Por causa de fenômenos como esse, existe hoje uma grande necessidade de os professores de Sociologia adquirirem uma maior compreensão da relação entre o conhecimento prévio do educando, o que Ausubel (2000) conceituou como “aprendizagem significativa”, e o conteúdo que deve ser trabalhado por ele em sala

¹³Internet das coisas (em inglês: *Internet of Things*, IoT) é um conceito que se refere à interconexão digital de objetos cotidianos com a internet, conexão dos objetos mais do que das pessoas. Em outras palavras, uma rede de objetos físicos (veículos, prédios e outros dotados de tecnologia embarcada, sensores e conexão com a rede) capaz de reunir e de transmitir dados. É uma extensão da internet atual que possibilita que objetos do dia a dia, quaisquer que sejam, mas que tenham capacidade computacional e de comunicação, se conectem à Internet. A conexão com a rede mundial de computadores possibilita, em primeiro lugar, controlar remotamente os objetos e, em segundo lugar, que os próprios objetos sejam usados como provedores de serviços. Essas novas capacidades dos objetos comuns abrem caminho a inúmeras possibilidades, tanto no âmbito acadêmico quanto no industrial. Todavia, tais possibilidades acarretam riscos e implicam grandes desafios técnicos e sociais.

de aula. Com esse tipo de trabalho, a expectativa é que os educandos possam construir seu próprio conhecimento do mundo que os cerca, “através da mobilização e participação [...] em atividades que simulem a realidade, [...] atuando na interpretação de papéis” (SHEVISBIKI; SANTOS, 2019, p. 201) e, dessa forma, dando à aula de Sociologia um novo significado para a construção do conhecimento.

Há necessidade de se fazer algo que, para o professor, possa ser bem diferente do que está habituado, uma “inovação pedagógica”, por assim dizer. Nas palavras de Fino, “[...] implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais” (FINO, 2008, p. 01).

Ao pensarmos em uma mudança na prática pedagógica, enxergamos a relação entre professor e educando na construção dessa nova prática. Não evocamos aqui apenas a utilização de novos instrumentos para uso didático, mas sim uma transformação na forma de se trabalhar a Sociologia no Ensino Médio, utilizando, ou não, novos instrumentos para fins educacionais, tanto do ponto de vista didático quanto matético¹⁴ (PAPERT, 2010). É nesse contexto que a utilização do conceito de aprendizagem significativa, somada a aplicação de um questionário prévio para ajudar na avaliação diagnóstica dos educandos e a aplicação de técnicas didáticas como “roda de conversa” e “sala invertida”, entram como elementos fundamentais na construção dessa aula.

Nesta pesquisa procuro apresentar, através do diálogo com autores e da investigação realizada com o uso de questionários e observações das aulas de alguns professores, a importância da utilização desses métodos e instrumentos, como os já citados anteriormente, para o desenvolvimento do estudante e para um aumento do interesse dele pela disciplina de Sociologia.

¹⁴ Aqui Papert faz um “jogo de palavras” para criar sua teoria, se didática é a “arte de ensinar”, ele afirmou que matética seria a “arte de aprender”, uma vez que matemático, em grego, significa “aquele que aprende”.

2.3 O Saber próprio do aprendente: construtivismo e aprendizagem significativa

Apesar desta ser uma pesquisa de Sociologia, para uma melhor compreensão, faz-se necessário um maior diálogo com autores que trabalham dentro do campo da Educação, uma vez que o ponto central é o Ensino de Sociologia.

Início apresentando o construtivismo, um conceito já considerado clássico e contumaz para a Educação, onde é necessário seu entendimento para esta pesquisa sociológica, como algo que busca um equilíbrio. Piaget afirma que:

O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio.

É, portanto, em termos de equilíbrio que vamos descrever a evolução da criança e do adolescente. Deste ponto de vista, o desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio. (PIAGET, 2004, pp. 22-23).

O que podemos perceber é que este equilíbrio é o resultado de uma construção do indivíduo, do seu conhecimento e do seu desenvolvimento mental.

Em sua obra “Seis estudos de Psicologia”, Piaget (2004) demonstra, a partir das análises sobre o desenvolvimento mental da criança, que, da mesma forma que um prédio para ser firme e seguro precisa ser bem construído em todas as fases da edificação, também o ser humano precisa de bases sólidas, que são construídas ao longo de sua vida, para que ele possa entrar na fase adulta de forma plena e autônoma.

Ao pensarmos na teoria piagetiana do desenvolvimento humano, percebemos que é através da educação que se dá essa construção para atingirmos o equilíbrio, e o Ensino de Sociologia na Educação Básica pode contribuir para esse equilíbrio com um melhor entendimento do mundo ao redor do sujeito. O que percebo é que a produção do conhecimento passa pelas perturbações que existem no decorrer do processo de aprendizagem e são elas que dificultam ou não permitem a adaptação.

O autor afirma que:

[...] o conhecimento não origina da experiência única do objeto e nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de uma interação entre ambos, que resulta em construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas graças a um processo de equilíbrios majorantes que corrigem e completam as formas precedentes de equilíbrio (PIAGET, 2004, p. 28).

No decorrer desse processo, o sujeito passa por momentos de desequilíbrios e de reequilibrações¹⁵ e por seus postulados fundamentais, que são a assimilação e a acomodação, considerados processos fundamentais do equilíbrio cognitivo.

Percebemos, a partir dessa colocação de Piaget (2004), que o sujeito é um ser ativo, que aprende através de suas decisões - que são realizadas a partir da interação com o mundo, de objetos do mundo físico e das regras sociais existentes, não sendo necessária a presença do professor como depositante de um conhecimento bancário (FREIRE, 2002) e sim a presença do professor como mediador do conhecimento.

Vygotsky (1984) analisa este desenvolvimento, não apenas como uma questão do meio e uma observação dele na construção mental do ser, mas fala da necessidade da interação social para o pleno desenvolvimento intelectual deste ser.

Vygotsky (1984) trata da necessidade da abstração mental, ou função semiótica no processo de aprendizagem, que tem como consequência a aquisição, uso e domínio de instrumentos mediadores. Com isto, é necessária a incorporação dos chamados “signos pelo sujeito”, para que haja a realização de operações cada vez mais complexas sobre os objetos. Neste sentido, ao considerar a teoria de Ausubel (2000), mais precisamente a aprendizagem significativa representacional, onde o jovem desenvolve seu conhecimento sempre que é apresentado aos conteúdos obrigatórios e ele os associa ao seu conhecimento prévio e, com isso, amplia consideravelmente o seu repertório de signos, como também os sistemas de armazenamento, gestão e acesso à informação, impulsionando um desenvolvimento do conhecimento.

¹⁵ Equilíbrio, Desequilíbrio e Reequilíbrio são categorias criadas por Jean Piaget para falar do desenvolvimento intelectual da criança, para ele o sujeito desde a infância busca uma “adaptação” um equilíbrio com o meio para o avanço intelectual, nem sempre haverá sucesso e dessa forma temos um “desequilíbrio” dentro do desenvolvimento, como a criança está em constante desenvolvimento e aprendizado ela buscará os elementos para corrigir esse desequilíbrio, fazendo assim uma “reequilíbrio” (PIAGET, 2004).

Vale ressaltar o pensamento de Vygotsky (1984, p. 114) ao afirmar que “o único bom ensino é aquele em que se adianta o desenvolvimento”, sendo necessários incentivos fundamentais para que ocorram as mudanças mentais, indispensáveis para o processo de construção do desenvolvimento, para o uso de ferramentas, signos, mediações, intervenções culturais, fatores essenciais para que se chegue à área potencial de desenvolvimento cognitivo, explicada como a distância que existe entre o nível de desenvolvimento atual e o nível de desenvolvimento potencial para a resolução de determinado problema (VYGOTSKY, 1978, *apud*, FINO, 2000).

As contribuições teóricas de Vygotsky para a aprendizagem, tendo como personagem principal o indivíduo, percebemos três implicações: a primeira é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que constitui uma possibilidade nova de aprendizagem a cada momento de desenvolvimento do sujeito. A segunda refere-se ao educador como um mediador, um agente metacognitivo e a terceira são os pares desse sujeito que atuam como mediadores na aprendizagem (FINO, 2001).

Ao pensarmos sobre essas três implicações percebemos que algumas “adaptações” podem ser feitas para analisarmos as ideias de Vygotsky (2010) dentro do que pretendemos trabalhar nesta pesquisa.

Papert (2008), ao falar da construção do conhecimento, dá como exemplo o uso do computador, que para os nossos dias poderíamos atualizar com o termo “mídias digitais”, denomina de construcionismo a ação do educando como construtor de um saber do seu interesse e para o qual está muito motivado. A aprendizagem acontece em um contexto específico, onde, em colaboração e pelo diálogo, os aprendentes formam e testam suas construções, ou seja, uma negociação social do conhecimento.

Essa ferramenta, que dentro da realidade das escolas públicas brasileiras possibilita uma nova forma de fazer a construção social do conhecimento, pode ser compreendida como uma ruptura na concepção tradicional da aprendizagem.

Ainda tendo como base os pensamentos de Vygotsky (2010), ao falarmos da formação do conhecimento como uma construção social, podemos destacá-la como um conceito transitório em dois pontos: de um lado, os processos cognitivos primários, e no outro, a prática social como um fenômeno gerador do conhecimento, onde a aprendizagem é uma das suas características. Desta forma, temos que o sujeito vai

daquele que aprende para aquele que participa do mundo social, tanto ensinando, como aprendendo (VYGOTSKY, 2010).

Este processo de aprender e ensinar por meio da interação com o outro vai além do que se posta na instrução formal das escolas. É um processo onde a construção do conhecimento vai para além dos muros da escola, mas sem destruí-la. A escola continua sendo *principem locum* da chamada educação formal, mas uma mudança começa a ser percebida dentro destas instituições, o que poderá fazer com que a escola passe a ser algo que chamamos de *alium situm* para o processo de formação do conhecimento. Tal fato se dá pela utilização de técnicas de ensino que vão para além do que o professor já trabalha comumente em sala, do “mais do mesmo” (SOUSA; FINO, 2001), como ferramentas de mudança do paradigma vigente da educação brasileira.

Tal mudança nos remete ao fato da necessidade de se formar um “currículo da aprendizagem”, tendo como base as práticas diárias. Visto na perspectiva dos sujeitos, esse currículo surge da participação da comunidade, engendrada por relações pedagógicas e por uma visão prescritiva da prática que os educandos pretendem atingir, assim como de outras relações que juntam os participantes entre si e a outras instituições (MATOS, 2005). A essa inter-relação dos indivíduos, Vygotsky (2010) chamou de mediação.

Podemos afirmar que a mediação é o tema principal em Vygotsky (2010). Ao examinar o seu processo, o autor dá ênfase ao sistema de símbolos utilizados pela comunicação humana, particularmente no discurso. A sua intenção era compreender como o funcionamento mental humano reflete e constitui o seu local histórico, institucional e cultural.

Ele também, ao estudar o desenvolvimento intrapsicológico do indivíduo, começa a desenvolver interesse numa perspectiva da atividade institucionalmente situada. Em “Pensamento e Linguagem” (VYGOTSKY, 2010), quando discute o desenvolvimento intrapsicológico, no que diz respeito à transição ontogenética de conceitos como “complexos” para “genuínos” ou “científicos”, começa por utilizar uma perspectiva da psicologia individual – analisando o desenvolvimento conceitual das crianças, à medida que transitam de “quadros desorganizados” a “complexos” e depois a “conceitos”. É essa ideia de “transição” que o indivíduo percorre no desenvolvimento do conhecimento que nos interessa trabalhar em Vygotsky, pois para

possibilitar um maior desenvolvimento de tais processos, novas ferramentas podem ser utilizadas. Para tanto, ele nos apresenta uma “zona de aprendizagem” que ele chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), esta é definida pelo autor como a existência de uma Zona na mente dos educandos que representa a diferença entre o que estes podem fazer individualmente e o que são capazes de atingir, com ajuda do professor ou em colaboração com outros educandos. Esta zona sugere a existência de uma zona de aprendizagem em cada momento do desenvolvimento cognitivo dos estudantes, tão específica quanto à natureza de cada um destes. A função do professor torna-se efetiva quando atua na ZDP (VYGOTSKY, 2010).

Uma vez que apresentamos estes dois construtivistas, e percebemos que existem fortes similaridades em suas afirmações sobre o desenvolvimento mental do indivíduo, acreditamos que a resposta para a pergunta “o que é Construtivismo?” seja, de forma convincente, a maneira como formamos e concebemos o conhecimento: sua gênese e seu desenvolvimento e por consequência, um novo modo de perceber o universo, a vida e o mundo que está a nossa volta, que vão da mais simples percepção do eu às relações sociais que nos cercam.

Dentro dessa perspectiva de construtivismo, ao analisarmos as ideias de Papert (2008), verificamos que este defende um aprendizado coerente com as teorias dos autores que apresentamos acima, em que a criança é um ser ativo que compara, exclui, ordena, categoriza, classifica, em uma ação interiorizada ou formulando suas hipóteses. Para tanto, Papert vai além do Construtivismo e teoriza o Construcionismo, onde ele defende que:

O Construcionismo é uma filosofia de uma família de filosofias educacionais que nega esta “verdade óbvia”. [...] A atitude construcionista no ensino não é, em absoluto, dispensável por ser minimalista – a meta é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino. (PAPERT, 2008, p 126)

A partir dessas colocações, o autor continua em seu texto, dando como exemplo para suas afirmações o célebre provérbio africano do peixe e da vara de pescar onde: “se um homem tem fome, você pode dar-lhe um peixe, mas é melhor dar-lhe uma vara e ensiná-lo a pescar” (PAPERT, 2008, p. 127). Entendemos que tais colocações explicitam que a educação não necessita de ambientes formais para que

haja o ensino e a aprendizagem, ressaltando uma crítica ao modelo tradicional e tecnicista da escola e, conseqüentemente, ao papel do professor neste processo em que a escola decide não apenas “dar o peixe”, mas também que “tipo de peixe será dado”. Melhor permitir que os jovens aprendam a pescar e, de posse de uma vara, peguem o peixe que quiserem.

O autor ressalta que a educação nunca foi um ato natural, uma vez que a instituição escolar é extremamente técnica com um currículo estabelecido e com modelos de conteúdo e avaliação padronizados, desta feita, a aprendizagem fica reduzida a uma mera questão de técnica, assim como o professor a um mero técnico (PAPERT, 2008). Para o autor, o mais importante é o aprender e não o educar, que traduzimos aqui como ensinar.

Desta forma, percebemos que, para Papert (2008), não se faz necessária a interferência de um “professor” para se ter aprendido: com o uso da tecnologia digital e da internet (que assumiria aqui o papel de “vara”), os estudantes podem, de maneira independente, buscar o conhecimento de seu interesse, através dos diversos *sites* existentes. Neste caso, a escola, que até então tinha o conhecimento acumulado durante os anos, perderia sua função.

Além disso, Papert (2008) responsabiliza a escola pela perda da autonomia que acontece na maioria da população, ao se acreditar que só se aprende quando se é ensinado.

Entendemos, após as observações sobre as ideias de Papert (2008), que construtivismo e construcionismo realmente pertencem à mesma “família filosófica”, como colocou muito bem o autor. Mais do que isso, Papert nos dá a alternativa de colocarmos em prática na educação de nossos aprendizes a teoria construtivista e construcionista, os usos das Tecnologias Informação e Comunicação – TIC, e para o ensino de Sociologia, podemos adicionar o uso da Imaginação Sociológica de Mills (1982), que somada à teoria de Ausubel (2000), tem um grande potencial para levar a uma transdisciplinaridade da Sociologia e aumentar o interesse do estudante na disciplina.

Estas reflexões, teorias do desenvolvimento humano, educação e o papel da escola e do professor são necessárias na medida em que surge uma nova sociedade, popularmente chamada de sociedade da informação (SACRISTÁN, 2008).

Esclarecemos aqui que não buscamos justificar uma minimização do trabalho docente e nem tampouco deve o professor sentir-se ameaçado na conquista de seus espaços, pois é reconhecida, na atual conjuntura global, a importância que ainda existe do papel do professor como mediador do conhecimento. Mas é justamente por conta dessa importância que é necessário ao professor buscar a utilização de outros métodos de ensino que não apenas o uso do livro didático ou colocar um filme (que muitas vezes é orientado pelo livro) sobre o assunto trabalhado. Defendemos aqui a utilização prática das teorias ora apresentadas, através da aplicação de levantamentos de dados, inicialmente feitos pelo professor, para fazer uma avaliação prévia diagnóstica da turma e, posteriormente, pela própria turma, para que esses jovens possam exercer um maior protagonismo na construção do conhecimento.

No entanto, tais métodos e técnicas não podem ser vistos como substitutos do discurso do professor. Não devemos depositar um valor acima do que lhes cabe. Freire (2002) adverte sobre o uso de métodos e técnicas, que não devemos “endeusá-los ou demonizá-los”, mas colocá-los no seu devido lugar, ou seja, a serviço do aprender, devido às necessidades ainda existentes, ligadas ao serviço do educar.

A chamada “democratização da educação”, que talvez possamos chamar de “massificação da educação”, onde se deu a criação de uma educação pública voltada para formação educacional do povo, aconteceu na França logo após a Revolução Francesa, sob o lema de “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, um lema forte e revolucionário para um momento de mudança radical que não apenas a França passava, mas sim, todo o mundo ocidental.

Não obstante, a gênese da educação pública nada tem de romântica: em verdade o surgimento da instituição pública de ensino não se deu pelo “ideal revolucionário” da democracia, mas sim, para atender às necessidades de uma sociedade industrial que florescia na França (FINO, 2007). Uma educação tão barata e essencial para os interesses dos poderosos que não encontrou grande resistência naquele país.

Dessa forma, percebemos que o surgimento da escola pública se originou pela necessidade de suprir a carência de mão de obra qualificada aos moldes de uma demanda fabril, no que diz respeito à concentração de pessoas em pequenos espaços, fardamento, horários rígidos, dentre outras características tipicamente industriais que a escola, até os dias atuais, insiste em repetir.

Em seu livro “Choque do Futuro”, Toffler defende que “o ensino em massa foi a máquina genial criada pela civilização industrial para conseguir o tipo de adulto de que se precisava” (TOFFLER, 1970, p. 393). Diante deste fato, acreditamos que a globalização reflete em todos os aspectos da vida social, sejam eles ético, estético, tecnológico, político, econômico, dentre outros, afetados por uma conjuntura que impõem uma ideologia mundial. A educação necessita acompanhar todo esse processo de avanço, que se não pudermos chamar de revolucionário, visto que não são mudanças radicais de um momento para o outro - como foi a própria Revolução Francesa, pelo menos evolucionário.

Um ponto importante diante das evoluções educacionais, centrando em métodos de ensino, foi o papel de Skinner (1958) ao desenvolver estudos sobre instruções programadas e máquinas de ensinar: uma máquina que faria o papel do professor e reforçaria gradativamente o trabalho dos alunos, tirando a questão do reforço, ponto principal defendido pelo *behaviorismo*. Esta ideia de Skinner, da máquina de ensinar, pode ser considerada uma precursora dos *softwares* educativos e de outras ferramentas, inclusive utilizados na e pela Sociologia. Claro que, se refletirmos sobre a máquina de Skinner, poderíamos concluir que ele acreditava que todos os estudantes tinham o mesmo nível cognitivo, a mesma percepção dos fatos, além de aprenderem com a mesma forma de intervenção. Todavia, é de conhecimento, hoje, que na educação contemporânea o que prevalece é a heterogeneidade dos educandos: cada um aprende conforme seu tempo e sua esfera de conhecimento, a partir de interações entre estudantes e seus pares e com seus professores, o que possibilita a construção do conhecimento pelo aprendente, já que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2002, p. 68).

Sacristán (2008, p. 45) afirma que “nossos alunos estão pré-escolarmente socializados nesse mundo” e podemos entender que uma transformação na forma de se educar não apenas é necessária, como já está acontecendo.

Considerando a colocação acima, a importância da utilização de novas técnicas nos processos educativos torna-se cada vez mais importante, podendo formar, assim, um novo paradigma educacional, no qual o professor deixa de ser o protagonista do processo educativo e tal figura fica incorporada nos estudantes, a partir das suas necessidades. A apropriação do conhecimento é entendida como um processo que

pressupõe uma formação mais estendida no tempo e no espaço, exigindo do educando uma capacidade para “aprender a aprender”, como forma de se adaptar a diferentes desafios ao longo da vida (PAPERT, 2008).

A construção do conhecimento decorre de uma aprendizagem contextualizada dentro de uma realidade específica, onde, em colaboração e pelo diálogo, os educandos formam e testam as suas construções, numa negociação social do conhecimento (PAPERT, 2008).

O rompimento com os paradigmas tradicionais pode conduzir à inovação (KHUN, 2010), que não reside na tecnologia em si, mas na forma como desenvolvemos novos meios de ensinar e aprender.

Alguns princípios orientadores para uma abordagem inovadora no ensino de Sociologia, seguindo os princípios de Ausubel (2000), Piaget (2006), Vygotsky (2010), Papert (2009), Freire (1993), Sacristán (2008) e Fino (2008), podem ser considerados válidos numa intervenção didática. Para tal, os contextos de aprendizagem escolar precisam ser centrados no educando e devem implicar a resolução de problemas de forma cooperativa.

Os pressupostos socioconstrutivistas que ressaltam o papel ativo do educando na construção do conhecimento, em interação com o mundo e com os outros. A interação é mediada por instrumentos e ferramentas culturais, de estrutura simbólica, como a linguagem, o *software* e a internet, por exemplo. A interação utilizando esses elementos possibilitam a formação de uma aprendizagem mediada, em que os educandos podem colaborar com a construção do conhecimento um do outro e o professor tem um papel de mediador (VYGOTSKY, 2010) e não de fonte do saber.

Quanto à aprendizagem significativa, Ausubel apresenta três tipos: a representativa, a conceitual e a significativa de proposições verbais.

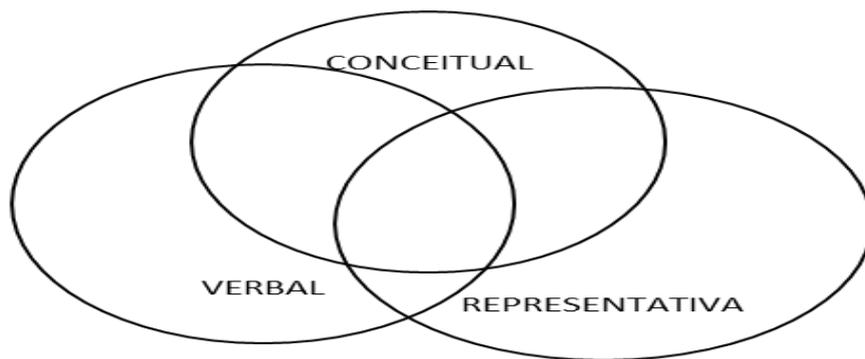
A *aprendizagem significativa conceitual* se dá através de acontecimentos, situações que possuem atribuições específicas comuns e designadas pelo mesmo signo ou símbolo (AUSUBEL, 2000). São identificadas por formação conceitual, que ocorre principalmente na infância e segue até a adolescência, com vivências acompanhadas de hipóteses e testes, além da assimilação conceitual de que nada mais é do que a maneira dominante que se ensina nas escolas e, mesmo na fase adulta, dentro do ambiente de trabalho.

A *aprendizagem significativa representativa* ocorre quando o significado dos símbolos é considerado pela sociedade, ou no nosso caso, pelo conteúdo dado em sala de aula como obrigatórios, se equiparam aos símbolos já conhecidos pelo educando. Dessa forma, tem para ele um significado, não necessariamente com o sentido que a sociedade ou o professor com o conteúdo dado desejam (AUSUBEL, 2000).

Por fim, a *aprendizagem significativa de proposições verbais* se assemelha à aprendizagem representativa, no entanto, ela se dá quando existe proposta potencialmente significativa em uma ideia que se “expressa verbalmente numa frase que contém significados de palavras, quer denotativos, quer conotativos e nas funções sintáticas e nas relações entre as palavras” (AUSUBEL, 2000, p. 03).

Expressando, de forma gráfica, esses três conceitos, teríamos:

Figura 1: Aprendizagem Significativa



Fonte: Próprio autor, 2022

Como pode ser observado acima, as três formas de aprendizagem significativas apresentadas pelo autor não são isoladas em si, mas sim interseccionadas, de forma que para uma aprendizagem plena, uma necessita da existência da outra. Sendo assim, para o desenvolvimento do conhecimento nas aulas de Sociologia, utilizando a Aprendizagem Significativa, o que buscamos, como professores, não é cada forma conceituada pelo autor, mas sim, a interseção delas.

2.4 Possibilidades da aula como espaço de desenvolvimento da Imaginação Sociológica para os jovens

Ao trabalhar com esses conceitos tão comuns à área da Educação, quando os imagino dentro da aula de Sociologia, me vem ao pensamento autores como Dayrell (2014) e Lima Filho (2017) ao falarem sobre as juventudes - sim, no plural, na escola do Ensino Médio. Oliveira (2016), sobre o Ensino de Sociologia após o seu retorno ao currículo nas escolas, e Lahire (1997), ao tratar do contexto familiar dentro do processo de construção do conhecimento.

As juventudes, como Dayrell afirma, aparecem como sendo uma categoria que melhor representa essa pluralidade, afinal:

[...] fornecer algumas chaves analíticas que possam facilitar o processo de aproximação e conhecimento dos estudantes que chegam à escola como jovens, sujeitos de experiências, saberes e desejos. Eles se apropriam do social e reelaboram práticas, valores, normas e visões de mundo a partir de uma representação dos seus interesses e de suas necessidades; interpretam e dão sentido ao seu mundo. É nessa direção que não podemos trabalhar com a noção de que existe uma juventude, pois são muitas as formas de ser e de se experimentar o tempo de juventude. Assim, digamos: JUVENTUDES. (DAYRELL, 2014, p. 104).

O autor ainda enfatiza: “para construirmos uma noção de juventude, passamos por reconhecer as representações que são produzidas sobre os jovens” (DAYRELL, 2014, p. 104).

Dentro dessas representações existe o que ele identificou como paradoxo: o mundo adulto quer ter a “imagem juvenil”, mas não concebe dar voz àqueles que realmente o são. Ao nos direcionarmos para a escola, a instituição que talvez represente para esses jovens a personificação do mundo adulto, com a gestão e seus professores, ela não o enxerga como um protagonista da sua realidade e consegue colaborar com o não interesse desse sujeito dentro nas discussões da realidade que o cerca, ficando ainda o questionamento do autor.

Lima Filho (2014) traz para o debate elementos essenciais para entendermos o que é a categoria juventude. A temática, como aborda o autor, vem crescendo como objeto de estudo da Sociologia, uma vez que “se percebe a mesma como um tipo de

articulador de discussões, tendo em vista a penetração social passível de se fazer por meio da operacionalização desse conceito” (LIMA FILHO, 2014, p. 104). Entender o conceito de Juventude permitirá ao professor da disciplina de Sociologia trabalhar de forma mais eficiente com seus estudantes, uma vez que essa compreensão possibilita perceber as nuances que perpassam as realidades deles.

O termo “juventude” é recente dentro das concepções da história ocidental, mas na metade do século XX já aparecia como um importante ator social sendo protagonista de vários processos sociais (LIMA FILHO, 2014). Tal conceito deixa de ser medido apenas pela faixa etária, como indicam as legislações vigentes no país, onde o jovem possui de 15 a 29 anos e vai além, como afirma Lima Filho (2014, p. 105):

Sarlo (1997) é particularmente perspicaz ao vincular o conjunto de valores morais ligados à nova ideia de juventude com os bens culturais produzidos por meio de expressões artísticas específicas, como música, moda e cinema. Embora sem sombras de dúvida, literatura e teatro tenham também contribuído, música, moda e cinema foram fundamentais na construção da noção de algo que o compositor brasileiro Belchior chamou de “uma nova consciência e juventude”.

Tais produções artísticas, por meio de seus autores, consolidaram paulatinamente toda uma iconografia do “ser jovem”: calças jeans, cabelos longos, roupas mais ousadas, adereços; além de um conteúdo peculiar: uma *atitude*. Desse modo, temos que concordar com Sarlo (1997, p. 36) quando diz que “a juventude não é mais uma idade e sim uma estética da vida cotidiana”.

Como podemos observar pela afirmação acima, ser jovem está para além de uma mera questão cronológica: existe aqui uma “estética particular” (LIMA FILHO, 2014, p. 105), colocando essa categoria em um novo patamar.

De tal forma, “ser jovem” não é algo que pertença à faixa-etária, mas algo que é buscado dentro da sociedade. Em um determinado momento em seus textos, Lima Filho (2014, p. 105) dá como exemplo “as práticas juvenis associadas à beleza e à moda”, em que a sociedade valoriza essas duas categorias, como uma busca pela “fonte da juventude”, por assim dizer. Mas, como afirma o autor, esse “ser jovem” é experimentado por meninos e meninas mais novos como algo muito mais intenso.

A complexidade da juventude demonstra que essa categoria “casa” muito bem com a intenção da aprendizagem significativa.

Mediante o exposto, a escola torna-se o “campo” adequado para entender esse

jovem e como o conceito de juventude se liga à formação desse indivíduo na construção de seus saberes. Há uma complexidade tal em que, muitas vezes, formas engessadas de ensinar não consigam desenvolver nesse sujeito o interesse necessário para que ele possa avançar como esperado na sua vida escolar, o que, talvez, explique a falta de interesse na escola enquanto local de aprendizado institucionalizado.

Ademais, a escola é também um local de conflito. Talvez a mais próxima experiência que esse jovem tenha que espelha a própria sociedade, essa “arena conflitiva” (LIMA FILHO, 2017) onde uma hierarquização é reconhecida e geralmente respeitada por esses jovens de acordo com o autor:

[...] os estudantes do 1º ano são “os bichos”, calouros que precisam entender e incorporar as regras; os do 2º já sabem qual é o seu lugar na escola e estabelecem rivalidade com os da série anterior para deixar claro o seu papel; os do 3º gozam dos privilégios de protegidos, pois estão “se preparando para o ENEM” ou “estão saindo”, mas detêm um poder maior dentro da escola, mesmo que muitas vezes se ausentem de vários processos que não mais os interessem. Diversas vezes já ouvi a frase “os meninos do 3º ano são (ou se acham) os donos do colégio”. (LIMA FILHO, 2017, p. 352).

Claro que uma hierarquização como a citada acima irá resultar em conflitos, que se apresentam como fofocas, disputas pelo uso da quadra, uma representação clara da cizânia pelo poder, relacionamentos, a organização de amizades em pequenos grupos, as “panelinhas” ou “tribos” e as mediações, muitas vezes sem o envolvimento de professores e dos membros do núcleo gestor, salvo situações de grave violência.

Essa organização social das amizades é muitas vezes direcionada por um “efeito agregador” (LIMA FILHO, 2017) que vai se destacar no momento da sua formação, ele pode ser:

[...] orientado por consumos culturais (gêneros musicais, filmes e séries, literatura, cultura *nerd*, histórias em quadrinhos), práticas esportivas (times de futebol, agremiações esportivas no interior da escola), afinidades intelectuais (gosto por disciplinas específicas, ser “estudioso” ou CDF), crenças religiosas (católicos, evangélicos, umbandistas), vizinhança (vizinhos de ruas, comunidades ou bairros) etc. Neste ponto, podemos dizer que parte da sociabilidade estabelecida na escola é orientada pelas culturas juvenis, entretanto, não é possível negar o elemento conflitivo que isso gera. Orientados pelas leituras de Simmel (2014), Bourdieu (2002, 2007) e Giddens (2002) não podemos deixar de considerar que participar de uma “turminha”

desse tipo requer o que qualquer grupo social exige: adequação às normas, constituição de hierarquias, disputa de legitimidade interna, modos de inclusão e exclusão (LIMA FILHO, 2017, p. 353).

Como podemos ver, a partir de Lima Filho, essas relações conflituosas, que também permeiam a vida social fora da escola, encontram dentro dos muros escolares um local extremamente fértil onde esses jovens a praticam.

Para além das relações entre os atores acima citados, temos professores, gestores e demais profissionais que atuam na escola, que não enxergam, como afirma Lima Filho, os alunos como jovens e isso gera uma tensão com dois pontos que se destacam: “a incapacidade da instituição (e seus agentes) perceber os ‘alunos’ como sujeitos e o desinteresse destes na escola enquanto sistema” (LIMA FILHO, 2017, p. 355).

Nesse último ponto citado pelo autor, algo que podemos aprofundar é o fato que uma das grandes justificativas que o sistema apresenta é a necessidade de um diploma para poder alcançar o sucesso, quase um “mal necessário” (LIMA FILHO, 2017). O problema é que parte dos alunos não possuem nem mesmo a esperança de entrarem para o mercado de trabalho. O que acontece? Aumento da evasão, afinal, para quê ficar aqui (na escola) aumentando o sofrimento?

E aqui chegamos a um ponto fundamental da nossa pesquisa, onde minhas questões concatenam-se com os estudos de Lima Filho (2017, p. 357):

[...] a total desconexão dos conteúdos didáticos com a realidade do jovem. Disciplinas e livros (Sociologia inclusa!) ainda não conseguem dialogar de modo eficiente com este jovem “preto, pobre, de periferia”. Em muitos casos, este material é produzido bem longe deles, às vezes até na distante academia (ou seja, a universidade) que dificilmente mantém algum tipo de diálogo real com este mundo fora de seus muros.

O autor traz a escola como um “espaço social [...], um ‘lugar’ na qual interagem vários atores sociais distintos, com demandas diferenciadas” (LIMA FILHO, 2017, p. 349). Esse “espaço social” coaduna com as “juventudes” apresentadas por Dayrell (2014), e, com isso, temos um caldeirão cultural que se forma na escola e para além dela. É exatamente por existir esses conflitos, essas “demandas diferenciadas”, que o trabalho do professor de Sociologia poderá ficar bastante enriquecido ao trazer para a sala as discussões sobre essas realidades.

Quanto à Sociologia como uma disciplina escolar, ela vive, como contextualizei neste texto, um conflito de quase cem anos em relação a sua prática. Após a Lei nº 11.684/2008, que torna obrigatória o ensino de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, aumentaram as pesquisas sobre a metodologia de ensino e didática para a disciplina, sendo nos Congressos Brasileiros de Sociologia um dos principais locais para a divulgação e discussão dessas pesquisas. Oliveira (2016) apresenta em seu texto intitulado “O ensino de sociologia na Educação Básica brasileira: uma análise da produção do GT Ensino de Sociologia na SBS”, uma análise dessas pesquisas. Interessante perceber que uma das temáticas que se destacaram, de acordo com o autor, foram “as metodologias de ensino de Sociologia no Ensino Médio” (OLIVEIRA, 2016, p. 61).

Esse maior interesse pela metodologia de ensino pode demonstrar uma maior preocupação com o “saber/fazer docente” (FREIRE, 1993), como o autor destaca:

Dentre os grupos que classifiquei esse é o que apresenta o caráter mais propositivo, quando não prescritivo, especialmente no que diz respeito à utilização da pesquisa para o Ensino de Sociologia, o que normalmente é justificado tendo em vista o que é indicado pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, porém, raramente problematizam profundamente sobre as condições objetivas postas para a realização dessas propostas, indicando, na maioria dos casos, ausência de pesquisas que possam subsidiar as considerações tecidas. (OLIVEIRA, 2016, p. 62).

Destaco aqui o “porém” apresentado por Oliveira: apesar das pesquisas apresentadas carecerem de um maior aprofundamento na problematização, é deveras interessante o fato do interesse desses pesquisadores em realizar os estudos. Ademais são, em sua maioria, professores que basearam a sua pesquisa na própria experiência de sala de aula. Com um desenvolvimento maior da Sociologia enquanto disciplina escolar, essas pesquisas tendem a melhorar, não apenas na problematização, mas também nas análises, demonstrando, assim, um desenvolvimento do saber/fazer docente de Paulo Freire.

Diante do exposto, a disciplina de Sociologia pode ser uma ferramenta importante, junto com Filosofia e Artes, para superar tais desafios. No entanto, necessita encontrar formas (que esse estudo, nesse dado momento, consegue apenas apontar) de envolver melhor o estudante, de maneira que ele possa associar o que lhe é ensinado em sala de aula com o que vivencia fora dela, conferindo um

sentido nesse ensino e tornando-o aprendizagem.

Como já citado, um ponto focal da aprendizagem significativa é o trabalho com a realidade do estudante, logo, um dos pontos que se destaca é a contribuição da família na formação dos jovens. Lahire (1997) realizou um interessante estudo em que buscou compreender o “sucesso escolar nos meios populares”. Apesar de não ser o tema desta pesquisa, a forma como ele explorou a influência das famílias na formação dos estudantes é bastante interessante e pode ser aplicado pelo professor para melhor compreender seus alunos e com isso desenvolver a aula dentro das diversas realidades em que os estudantes se encontram. Claro que a realidade brasileira em muito difere da realidade francesa, mas algo que posso observar na obra de Lahire e que deve ser objeto do professor é que cada um desses jovens possui uma história que vale a pena ser conhecida e analisada.

Uma vez realizado isso, o professor poderá aplicar com seus estudantes um conceito que casa com a Aprendizagem Significativa e que é ponto focal nessa pesquisa: a utilização da Imaginação Sociológica de Wright Mills.

Quanto à teoria, Mills (1969) afirma logo no início da sua obra, “A Imaginação Sociológica”, que:

A imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para vida íntima e para 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. Dentro dessa agitação, busca-se a estrutura da sociedade moderna, e dentro dessa estrutura são formuladas as psicologias de diferentes homens e mulheres. Através disso, a ansiedade pessoal dos indivíduos é focalizada sobre fatos explícitos e a indiferença do público se transforma em participação nas questões públicas (MILLS, 1969, p. 11).

Para o autor, ela se apresenta como o cerne da compreensão da vida social. É tal a importância que Mills dá a esse termo que, ao compreender o “como” se trabalhar a Imaginação Sociológica, o sujeito poderá, em tese, entender o mundo que o cerca. Dando ênfase a essa afirmação, concordo com Mills quando escreve:

A imaginação sociológica se está tornando, creio, o principal denominador da nossa vida cultural, e sua característica marcante. Essa qualidade da mente

se encontra nas Ciências Sociais e Psicológicas, mas vai muito além desses estudos, tal como conhecemos. Sua aquisição pelos indivíduos e pela comunidade cultural em geral é lenta e, por vezes, hesitante; muitos cientistas sociais não têm consciência dela. Não parecem saber que o uso dessa imaginação é central ao melhor trabalho que possam realizar que deixando de desenvolvê-la e usá-la estão deixando de atender às expectativas culturais que se fazem deles e que as tradições clássicas de suas várias disciplinas colocam à sua disposição (MILLS, 1969, p. 21).

Ao associar essa teoria ao Ensino de Sociologia, somando-a a Aprendizagem Significativa de Ausubel (2000), o educando tem a possibilidade de enxergar o que chamo de “novo mundo dentro do velho”, ou seja, uma nova percepção daquilo que o cerca, que já fazia parte do seu cotidiano, mas que ele não percebia. A música deixa de ser “só para curtir o ritmo” e passa a ter um significado a partir da sua letra e ritmo. O pastor ou padre da igreja em que esse educando congrega passa a fazer mais ou menos sentido a partir das afirmações que esse ator social faz. Filmes, séries, livros passam a ter outros significados, e até mesmo a política, tão chata e feita de “velhos para velhos”, passa a ter novos significados.

Esses dois conceitos, poderosos em suas áreas, quando unificados dentro dos processos educativos, passam a funcionar como ferramentas de potencial expressivo para mudar a forma de ver as aulas de Sociologia.

Ao procurar associar os conceitos aqui apresentados à sua prática docente, o professor de Sociologia conseguirá lograr êxito, dentro das expectativas que pretende alcançar.

Na pesquisa que realizei com os estudantes, em que os resultados serão apresentados no próximo capítulo, abordo assuntos que fazem parte do cotidiano desses jovens.

Essas temáticas podem e devem ser utilizadas pelo professor no intuito de trazer para a sala de aula a realidade desses jovens e, para além disso, a vivência dos mesmos sobre o assunto pautado.

3 OS NÚMEROS FALAM: A PESQUISA QUANTITATIVA

Para a realização desta pesquisa, minha intenção inicial de utilizar a pesquisa-ação, a observação participante e o diário de campo teve que ser reavaliada e minhas ações não puderam ser realizadas, por força da pandemia causada pelo COVID-19, como citei no início desta dissertação.

De tal forma, visando um trabalho direto com os alunos, considerando a realidade em que nos encontrávamos, realizei uma pesquisa quantitativa, do tipo *Survey*, um método que, conforme Babbie (2001, p. 93), “[...] facilita a *abertura da ciência*. Já que a pesquisa de *Survey* envolve a coleta e a *quantificação* de dados, os dados coletados se tornam fonte permanente de informações” (grifo do autor), com a aplicação de questionários, de perguntas abertas e fechadas, conforme anexo, para traçar um perfil dos educandos.

A intenção é compreender, a partir dos resultados obtidos, quais as preferências desses jovens sobre temas que orbitam em suas realidades, seus conhecimentos prévios. Dessa forma, o professor poderá produzir um plano de aula que busque aglutinar os interesses dos estudantes com o conteúdo que é proposto no currículo formal da escola para a disciplina de Sociologia e, com isso, “localizar cada estudante em seu momento e trajetórias percorridos, alterando-se radicalmente o enfoque avaliativo e as ‘práticas de recuperação’” (HOFFMANN, 2008, p. 68).

A aplicação do questionário aconteceu através da utilização do aplicativo *Google Formulários*, com o auxílio dos professores e consegui 364 respostas que permitiram um nível de confiança de 95%, considerando uma margem de erro de 5% para mais ou para menos.¹⁶

Quanto à pesquisa bibliográfica, norteiei dentro das obras citadas como referência nesse trabalho, que contribuíram para a construção de um estudo pautado,

¹⁶ O nível de confiança da amostra é uma porcentagem que revela o quanto você pode estar confiante de que a população selecionaria uma resposta dentro de um determinado intervalo. Por exemplo, um nível de confiança de 95% significa que você pode ter 95% de certeza de que os resultados estão entre os números x e y. A margem de erro é uma porcentagem que indica o nível de correspondência dos resultados da pesquisa com as opiniões da população total. Quanto menor a margem de erro, mais perto você está de ter a resposta exata com um grau de confiança específico. Para essa pesquisa considero que o meu Universo são todos os estudantes de nível médio das escolas públicas do estado do Ceará, 332.340 de acordo com o Censo escolar de 2021, disponível em: [Oracle BI Interactive Dashboards - Censo da Educação Básica \(inep.gov.br\)](https://inep.gov.br/dashboards)

não apenas na investigação de campo, mas também na fundamentação em autores reconhecidos em suas áreas, para que o embasamento teórico seja tão rico quanto a própria pesquisa de campo.

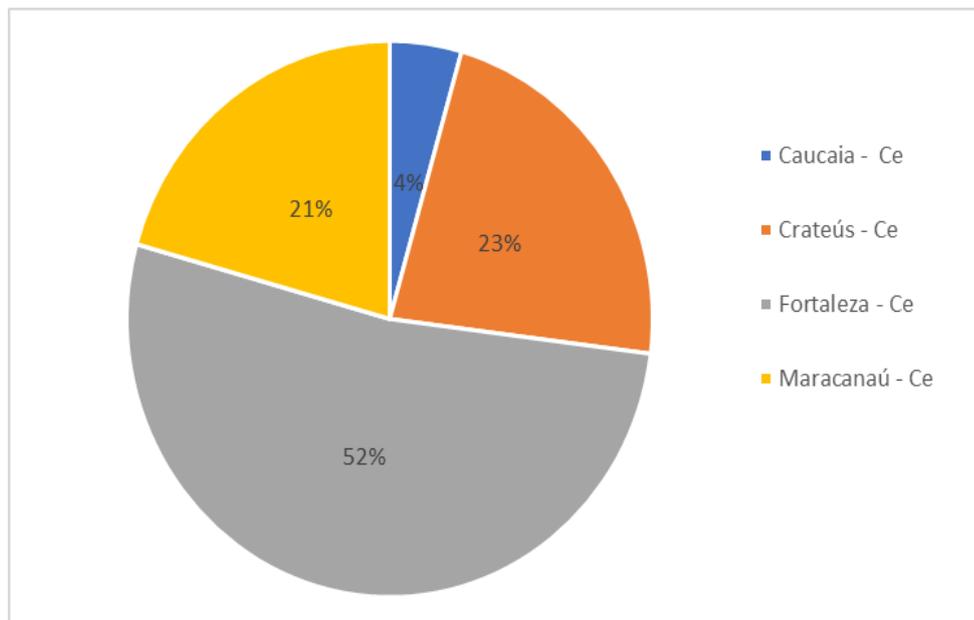
3.1 Perfil dos Entrevistados

Iniciei a aplicação no primeiro semestre de 2021, período em que ainda estávamos na pandemia da Covid 19, com a expectativa das vacinações, mas realizando aulas à distância e com dúvidas sobre o retorno às aulas presenciais. Foi com esse “pano de fundo” que a pesquisa aconteceu.

Para traçar um perfil inicial, levantei dados como: a cidade em que estudam, o tipo de escola, sexo, cor de pele/etnia, idade, com quem mora, ocupação dos responsáveis e renda. Tais dados foram importantes como base para ajudar a entender quem são esses estudantes.

Quanto à origem dos entrevistados, temos:

Gráfico 1: Cidade em que mora



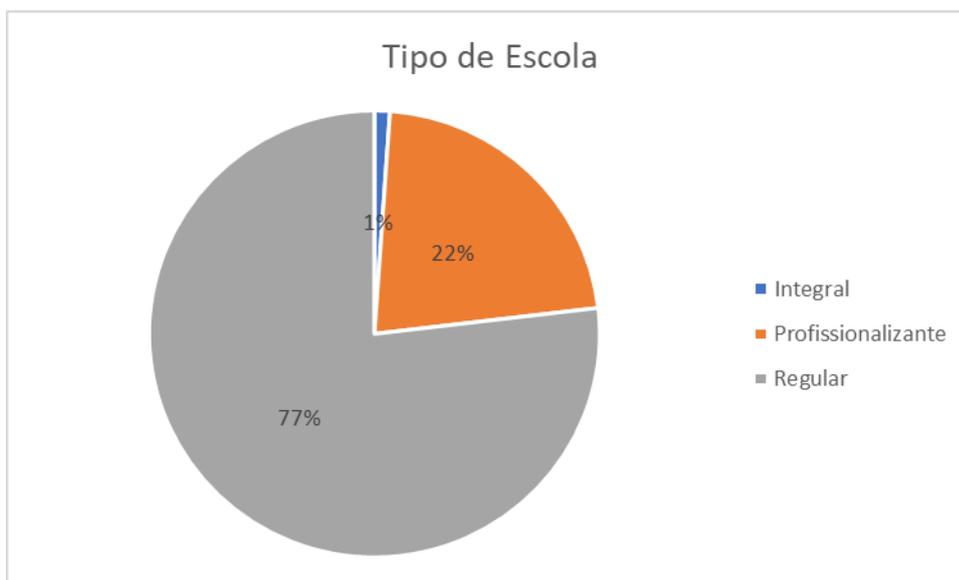
Fonte: O próprio autor, 2022

A maior parte dos entrevistados (79%) são da Região Metropolitana e, apesar

de não representarem todos os estudantes do interior, os respondentes do município de Crateús foram significativos e, com isso, pudemos ter um norte sobre o pensamento desse estudante do interior do estado.

O tipo de escola onde os entrevistados estudam se apresenta da seguinte forma:

Gráfico 2: Tipo de Escola

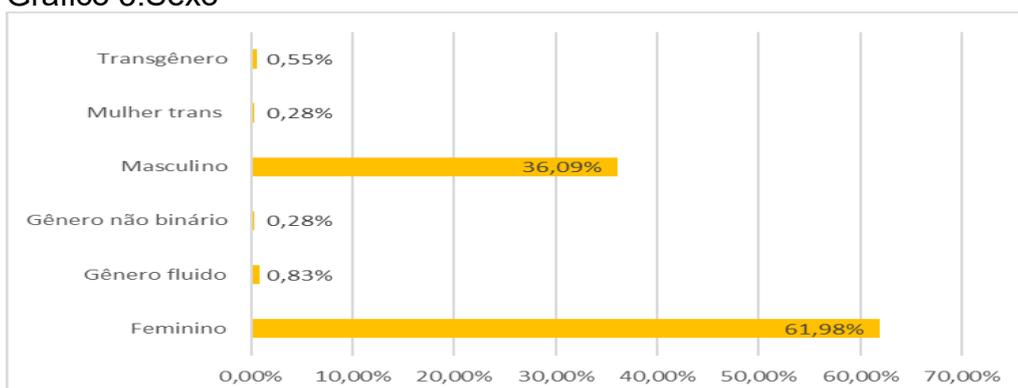


Fonte: O próprio autor, 2022

Alunos das chamadas escolas regulares, com dois ou três turnos de quatro horas cada, representaram 77% dos respondentes.

Quanto ao sexo, temos:

Gráfico 3: Sexo

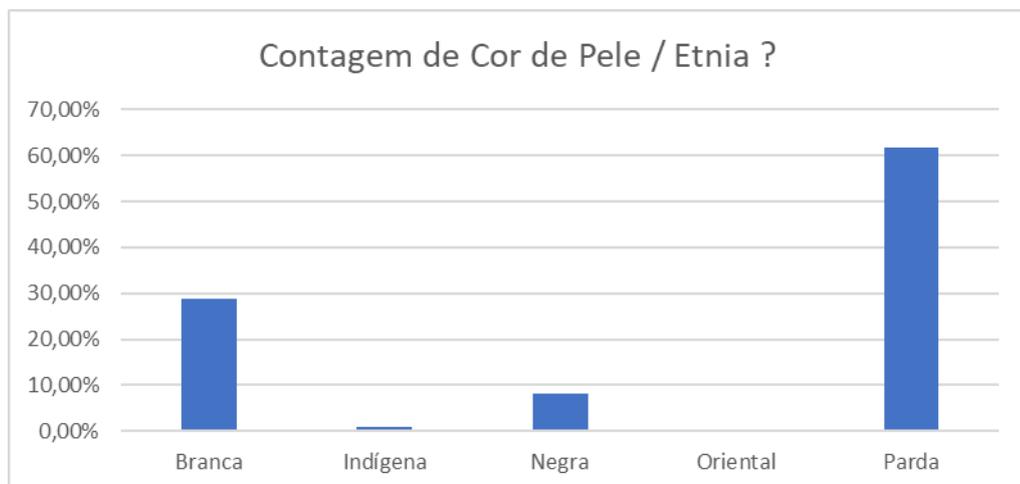


Fonte: O próprio autor, 2022

O gráfico acima apresenta a identificação de cada respondente em relação ao sexo, onde a maioria são de mulheres, com quase 62%. Algo que chama a atenção é o aparecimento, mesmo que de forma tímida, de jovens que se identificam como transgênero, mulher trans, gênero não binário e gênero fluído, que somam quase 2% dos respondentes. Faço esse destaque pois a pergunta apresentava como opções masculino, feminino e deixava uma opção em aberto para que os entrevistados ficassem à vontade para responder o que melhor lhe representasse. Dessa forma, esses entrevistados demonstraram sua identidade, como se “enxergam” como sujeitos, o que é um avanço dentro da sua formação.

Com relação a cor de pele/etnia, o gráfico abaixo mostra um ponto interessante: a quantidade de jovens que se identificam como pardos passa dos 60% e ao somar com aqueles que se identificam como negros (próximo à 10%), indígenas e orientais (1% cada), temos mais de 70% de não brancos. Ao comparar com os dados oficiais do Inep, de acordo com o Censo Escolar de 2021¹⁷, um pouco mais de 70% dos estudantes do estado do Ceará, que estão no nível, se identificam como sendo pardos, pretos, amarelos ou indígenas, o que demonstra que os números apresentados na nossa pesquisa estão de acordo com a realidade. Esta observação é importante pois colabora com a validação dos dados encontrados no estudo.

Gráfico 4: Cor de pele /etnia

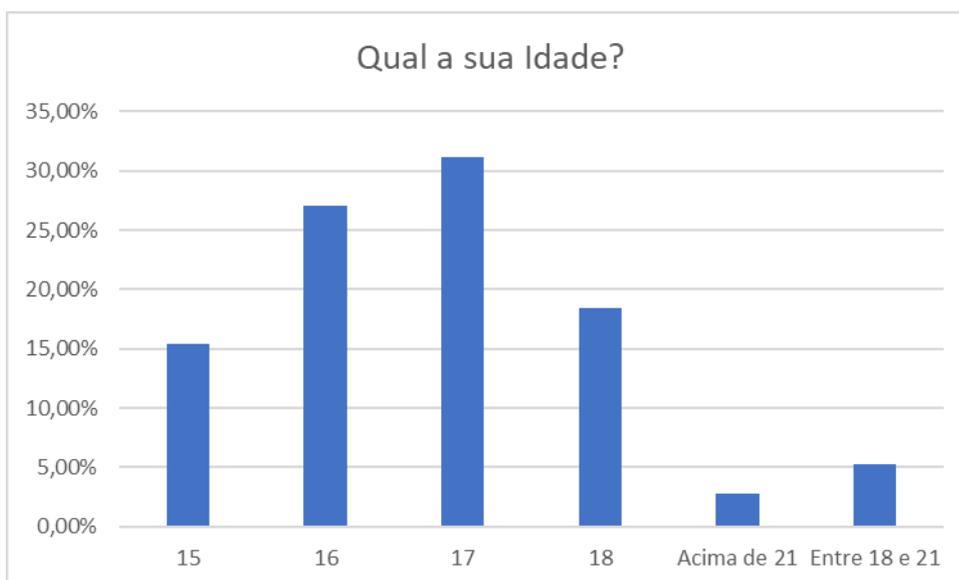


Fonte: O próprio autor, 2022

¹⁷ [Oracle BI Interactive Dashboards - Censo da Educação Básica \(inep.gov.br\)](https://inep.gov.br/)

Quanto a idade dos entrevistados, os dados da pesquisa condizem com o apontado pelo Censo Escolar 2021, uma vez que o Sistema de Ensino do Estado do Ceará possui uma distorção idade-série de 22,3% e a pesquisa apresentou que estudantes com 18 anos ou mais ultrapassam, dentro da margem de erro, esse percentual, conforme gráfico abaixo:

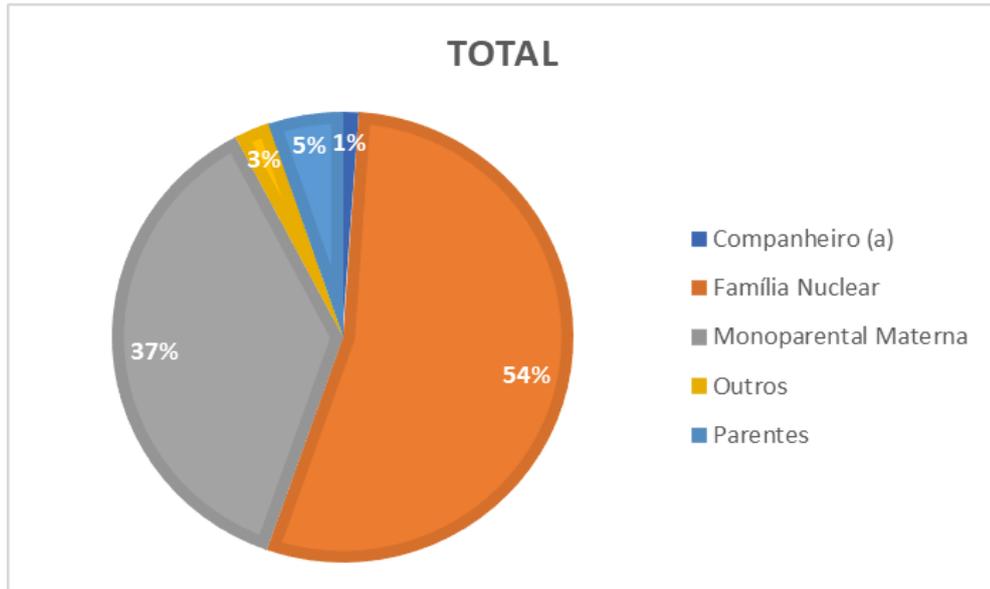
Gráfico 5: Idade



Fonte: O próprio autor, 2022

Um outro elemento que cabe observar na construção do perfil dos estudantes é: “com quem você mora?”:

Gráfico 6: Com quem mora

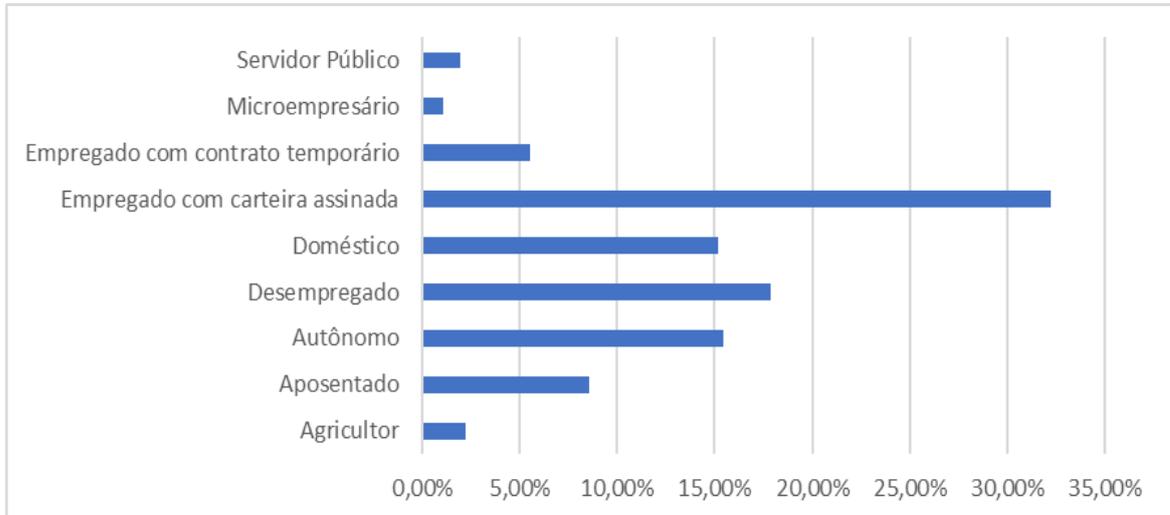


Fonte: O próprio autor, 2022

Um pouco mais da metade dos respondentes afirmaram que moram em uma família nuclear, ou seja, pai, mãe e talvez irmãos, o que comumente pode ser chamado de “família estruturada”. No entanto, chama a atenção que 37% afirmam que moram com suas mães, item “monoparental materna”. Também chamou a atenção que 5% responderam que moram com companheiros(as), o que pode, hipoteticamente falando, contribuir para a distorção idade-série que constatamos mais acima.

Lahire (1997), em sua obra “Sucesso Escolar nos meios populares: As razões do improvável”, analisou o sucesso escolar de estudantes franceses da classe popular, a partir da realidade de suas famílias. Sua intenção era perceber se o Capital Cultural dos familiares influenciava nesse sucesso. Não tenho aqui a intenção de realizar o mesmo trabalho sob a ótica da realidade brasileira, mas a pesquisa do autor nos possibilita “pincelar” alguns pontos sob os dados obtidos no gráfico abaixo:

Gráfico 7: Ocupação do responsável



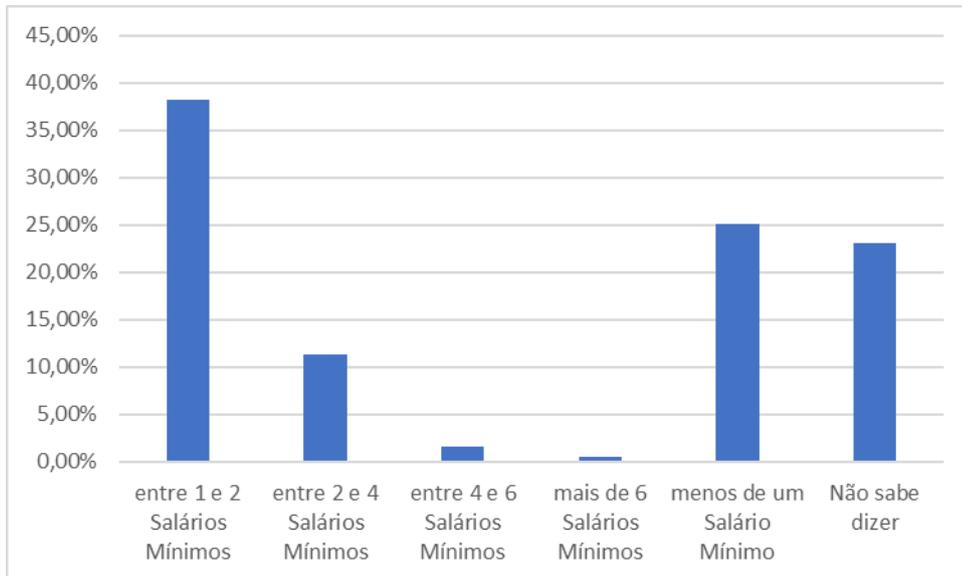
Fonte: O próprio autor, 2022

Um pouco mais de 30% dos responsáveis pelos estudantes possuem carteira assinada. Ao somarmos com aposentados (8%) e servidores públicos (3%), temos cerca de 40% dos estudantes que vivem em relativa estabilidade financeira, o que pode colaborar com o sucesso na vida escolar (concluir o Ensino Médio e entrar no mercado de trabalho, em um curso superior ou os dois). No lado oposto, o número de responsáveis que estão na condição de desempregados (17%) e autônomos (15%) é preocupante, pois possuem um potencial considerável para prejudicar a vida escolar do estudante, o que colabora para a evasão e o abandono escolar. Quanto a conceituação desses dois pontos, o Instituto Anízio Teixeira – Inep separa o que é evasão escolar de abandono: evasão escolar é o ato de deixar de frequentar as aulas, abandonando o ensino por qualquer motivo e caso não seja feito algo para resolver o motivo da saída, o estudante não volta a se matricular no ano seguinte. Já o abandono escolar é quando o estudante deixa de frequentar a escola durante o ano letivo, mas volta a se matricular no ano seguinte.¹⁸ Uma vez que, em muitos casos, esses estudantes saiam da escola para trabalhar, comumente em subempregos, gerando alguma renda para ajudar a manter os custos da família ou mesmo sustentarem sozinhos a mesma.

O último gráfico, renda, compõe o que defino como parte final para traçar um perfil básico dos estudantes do Ensino Médio do Estado do Ceará.

¹⁸ Fonte: Instituto Anízio Teixeira – Inep. Disponível em www.inep.gov.br

Gráfico 8: Renda



Fonte: O próprio autor, 2022

Corroborando com o gráfico anterior, “ocupação do responsável”, temos um índice alto de baixa renda das famílias dos estudantes do Ensino Médio. 25% afirmam que ganham menos de um salário-mínimo e 40% afirmam que as famílias ganham entre 1 e 2 salários-mínimos. Tal rendimento condiz com a realidade dos estudantes das escolas públicas, no entanto, podemos analisar que essa baixa renda, mesmo existindo algum tipo de estabilidade, como visto no gráfico anterior, pode colaborar com a evasão, abandono e distorção idade-série.

Em síntese, o perfil básico dos respondentes são: moradores da região metropolitana (79%), estudantes de escolas regulares (77%), mulheres (62%), mas com um destaque para os quase 2% para outras identidades que não masculino e feminino; salientando que a pergunta não objetivava saber da orientação sexual, mas sim, da identidade, a autodeclaração. Mesmo com um percentual tão pequeno, é algo importante dentro do processo de desenvolvimento dessa geração. São “não brancos” (70%), estão dentro da faixa-etária predominante nas escolas públicas do Ensino Médio do estado do Ceará, com uma distorção idade-série de um pouco mais de 20%, um número alto se comparado aos dados do Inep para o Ensino Fundamental

(10,3%)¹⁹ no Estado. 54% moram com os pais, mas 37% apenas com a mãe, 40% possuem uma ocupação mais estável, 25% estão em famílias com menos de 1 salário-mínimo por mês e quase 40% em residências em que o chefe de família ganham entre 1 e 2 salários-mínimos.

Com esses dados, a pesquisa demonstra que: (A) os dados levantados condizem com os oficiais, mesmo com a margem de erro de 5%, o que torna a pesquisa confiável; e (B) que a realidade desses jovens é formada de elementos que possibilitam ao professor de Sociologia trabalhar de tal forma que a aula se torne mais interessante e passe a fazer sentido para eles.

3.2 Possibilidades para trabalhar com os estudantes

Uma vez traçado o perfil dos estudantes, temos como analisá-lo de forma mais aprofundada, cruzando os dados apresentados com outros que apareceram na pesquisa de campo.

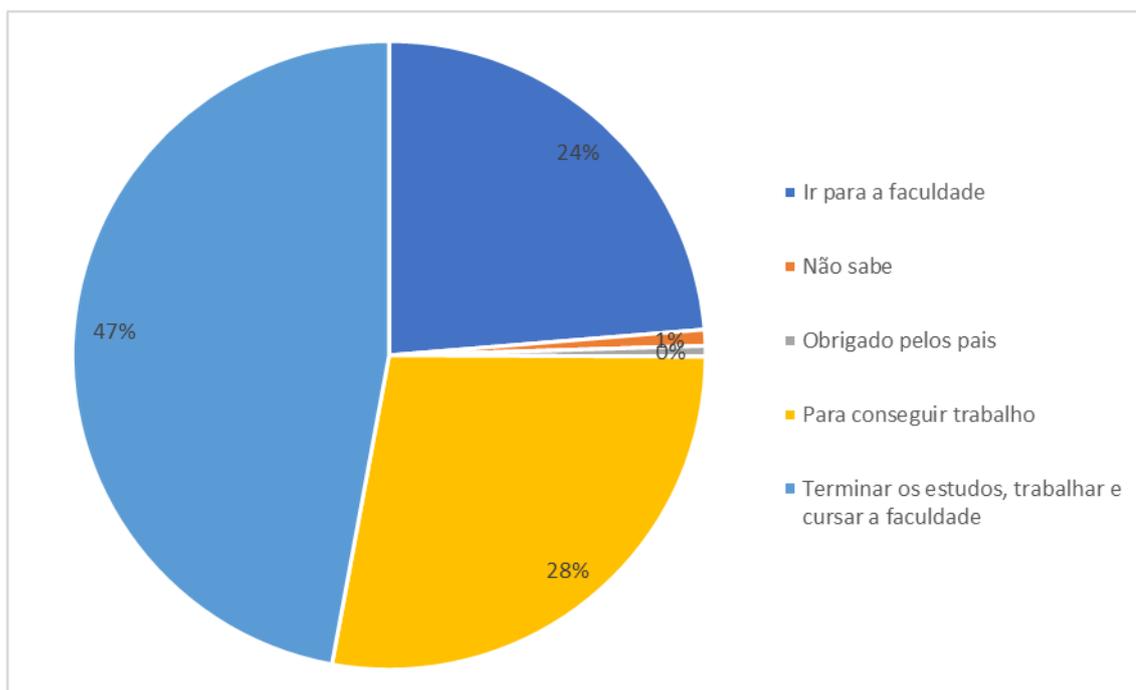
Para uma melhor compreensão dos dados e como eles podem auxiliar o professor em seu fazer pedagógico, faço uma divisão em seções da seguinte forma: “expectativas dos estudantes para o futuro”, “temas de interesse” e “desafios enfrentados”.

3.2.1 Expectativas dos estudantes para o futuro

Ao iniciar uma análise sobre “expectativas para o futuro” a pergunta inicial que foi feita para os jovens foi: “Você está na escola por quê?” Ou seja, dentro daquela realidade, naquele momento, de forma espontânea, qual o objetivo desse jovem? As respostas encontradas foram:

¹⁹ Fonte: Inep Taxa Distorção Idade-Série – TDI 2021, disponível em: [Taxas de Distorção Idade-série — Inep \(www.gov.br\)](https://www.gov.br/inep/pt-br/indicadores/indicadores-de-qualidade/indicadores-de-qualidade-de-ensino/indicadores-de-qualidade-de-ensino-2021/indicadores-de-qualidade-de-ensino-2021-tdi)

Gráfico 9: Você está na escola por quê?



Fonte: O próprio autor, 2022

Praticamente 100% dos jovens almejam entrar no mercado de trabalho ou na faculdade, o que pode ser encarado como meio para ter uma “carreira mais promissora” no mercado de trabalho. Algumas considerações merecem atenção: quase metade dos entrevistados (47%) esperam entrar na faculdade, mas também querem trabalhar e quase 30% desejam entrar logo no mercado de trabalho ao terminarem seus estudos. Tais respostas se apresentam como uma necessidade, diante do fato de que a maioria das famílias desses estudantes são de “baixa renda”.

A tabela abaixo mostra a relação “Você está na escola por quê?” x “Renda familiar”:

Tabela 2: Você está na escola por quê? x Renda familiar

Você está na escola por que...?	Você diria que a renda familiar na sua casa, somando todas as pessoas que trabalham na sua casa é de:				
	entre 1 e 2 Salários-Mínimos	entre 2 e 4 Salários-Mínimos	entre 4 e 6 Salários-Mínimos	mais de 6 Salários-Mínimos	menos de um Salário-Mínimo
Ir para a faculdade	28,78%	26,83%	0,00%	0,00%	20,88%
Não sabe	0,72%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Obrigado pelos pais	0,72%	2,44%	0,00%	0,00%	0,00%
Para conseguir trabalho	24,46%	21,95%	16,67%	0,00%	30,77%
Terminar os estudos, trabalhar e cursar a faculdade	45,32%	48,78%	83,33%	100,00%	48,35%

Fonte: O próprio autor, 2022

Observa-se que o item “Terminar os estudos, trabalhar e cursar a faculdade” possui a preferência absoluta de todas as faixas de renda. No entanto, cabe um destaque para aqueles que estão na faixa “entre 4 e 6 salários-mínimos” e “mais de 6 salários-mínimos”, com 83% e 100% das escolhas, respectivamente.

Essa escolha, apontada pela maioria dos estudantes, pode estar relacionada, talvez, ao próprio trabalho das escolas, onde é intensificada, durante toda a vida escolar, a importância de adentrar em um curso superior para que possam ter mais chances de obter sucesso no mercado de trabalho.

Quando associado ao Grau de escolaridade da mãe, temos a seguinte disposição, considerando as três principais respostas:

Tabela 3: Você está na escola por quê? X Grau de Escolaridade da Mãe

Qual o grau de escolaridade da mãe?	Você está na escola por que...?		
	Ir para a faculdade	Para conseguir trabalho	Terminar os estudos, trabalhar e cursar a faculdade
Ensino Médio Completo	37,65%	23,53%	38,82%
Ensino Médio Incompleto	23,53%	32,35%	44,12%
Ensino Superior Completo	18,52%	29,63%	51,85%
Ensino Superior Incompleto	46,15%	15,38%	38,46%
Fundamental Completo	22,22%	27,78%	50,00%
Fundamental Incompleto	18,80%	31,58%	49,62%
Não Sabe	14,29%	23,81%	61,90%
Pós-graduação	6,67%	33,33%	60,00%
Sem Escolarização	16,67%	25,00%	58,33%

Fonte: O próprio autor, 2022

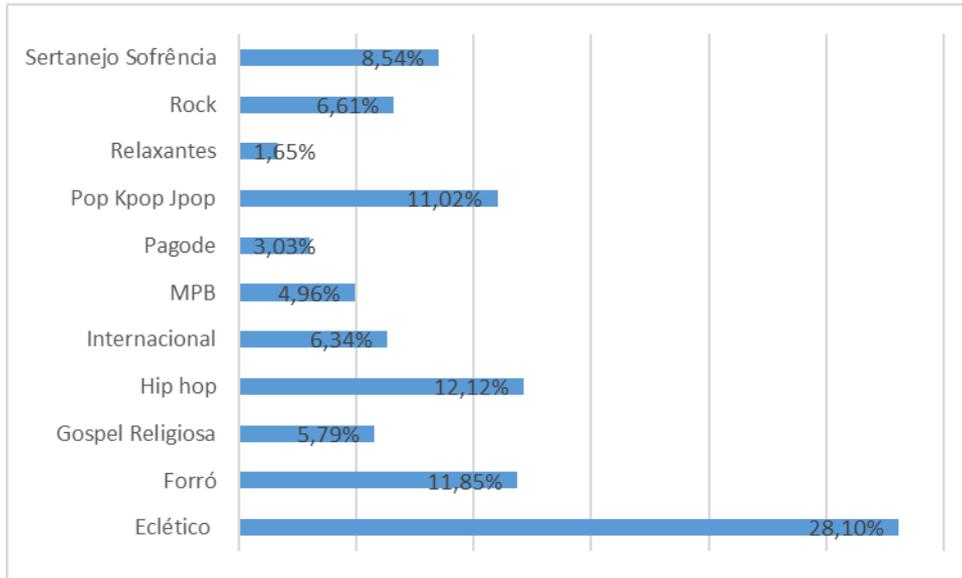
Cursar uma faculdade e com isso entrar no mercado de trabalho, seja após o curso ou concomitante a ele, parece ser o “grande sonho” dos respondentes, ainda mais de considerarmos a formação de suas mães. Mesmo entre aqueles que afirmam que a mãe não possui escolarização, 58,33% desejam entrar no mercado de trabalho, mas associado a um curso universitário, número que sobe para 75% ao ser considerando, também, aqueles que sinalizaram apenas a opção “ir para a faculdade”.

Utilizando-se dessa informação, o professor pode trazer para a aula temáticas relacionadas ao mundo do trabalho, à inserção no mercado de trabalho, trazer a discussão sobre classe e desigualdades sociais, assuntos que estão diretamente associados à realidade desses jovens e fazem parte do currículo de Sociologia.

3.2.2 *Temas de interesse*

Vários são os interesses dos estudantes que o professor pode abordar na aula de Sociologia. Associar esses interesses com o que deve ser trabalhado no currículo pode ser um desafio para professores, principalmente àqueles que não são formados em Sociologia. Eis o que a pesquisa apontou quando indagamos sobre um tema que é comum a todos os entrevistados e que pode ser abordado sob a temática da cultura - música:

Gráfico 10: Que tipo de música escuta?



Fonte: O próprio autor, 2022

A maioria dos entrevistados (28,1%) apontam não ter um tipo de música preferida e afirmam que são ecléticos. Porém, há um ponto que cabe uma observação: existe uma variedade de opções que podemos classificar como aproximação de capitais culturais exógenos (LIMA FILHO, 2020). Ao somarmos as escolhas pelo “Rock”, “Kpop e Jpop”, “Internacional” e “Hip Hop”, temos um pouco mais de 36% dos respondentes.

No entanto, em nossa pesquisa, os números apontam que é importante a apropriação de capital cultural, no entanto, não é condição obrigatória para o sucesso escolar, aquele sem repetência, que se faça parte de um ou outro grupo, como podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 4: Tipo de música que gosta x Repetiu o ano

Que tipo de música você gosta?	Você repetiu algum ano?	
	Não	Sim
Eclético	81,37%	18,63%
Forró	60,47%	39,53%
Gospel Religiosa	71,43%	28,57%
Hip hop	70,45%	29,55%
Internacional	69,57%	30,43%
MPB	88,89%	11,11%
Pagode	90,91%	9,09%
Pop Kpop Jpop	92,50%	7,50%
Relaxantes	66,67%	33,33%
Rock	83,33%	16,67%
Sertanejo Sofrência	67,74%	32,26%

Fonte: O próprio autor, 2022

Quando cruzamos “que tipo de livro você gosta” com “você repetiu algum ano”, temos:

Tabela 5: Tipo de livro que gosta x Repetiu o ano

Que tipo de livro você gosta?	Você repetiu algum ano?	
	Não	Sim
Ficção	75,18%	24,82%
HQ Mangas	70,27%	29,73%
Infanto Juvenil	90,38%	9,62%
Nacionais	75,00%	25,00%
Não Ficção	72,73%	27,27%
Não leio	21,13%	78,87%
Poesia	100,00%	0,00%
Religioso	50,00%	50,00%

Fonte: O próprio autor, 2022

Como pode ser observado, aqueles que afirmam serem “não leitores” perfazem quase 80% do total de pessoas que já reprovaram, o que corrobora com a hipótese de apropriação do capital cultural exposto anteriormente em Lima Filho (2020). Todos os demais afirmam que gostam de algum tipo de leitura e os índices de aprovação entre esses é alta. Tal informação não é nenhuma descoberta, estudos que mostram a relação entre leitura e sucesso escolar não são novidade, mas demonstram a importância da apropriação de capitais culturais para se obter o sucesso escolar.

Ainda na pesquisa quantitativa, os alunos responderam quais assuntos mais gostam de tratar em sala de aula:

Tabela 6: Temas trabalhados na sala de aula

Assunto	Gosta	Não Gosta
Política	55,37%	44,63%
Religião	73,83%	26,17%
Família	81,82%	18,18%
Cotidiano	76,86%	23,14%
Sexualidade	70,52%	29,48%
Tecnologia	83,47%	16,53%
Moda	65,01%	34,99%
Arte/ Cultura	89,53%	10,47%

Fonte: O próprio autor, 2022

A maioria dos temas possuem adesão maciça, a exceção fica com política, pois mesmo com a maioria afirmando que gosta de discutir o assunto, 44,63% dos respondentes afirmaram não gostar. Assim, cabe uma indagação, que o professor em sala pode abordar com seus alunos: por que essa rejeição à política? Ao estratificarmos apenas para o tema política e cruzarmos com o tipo de música que gosta (como representante da “aquisição de capital cultural”), temos:

Tabela 7: Tipo de música que gosta x política

Que tipo de música você gosta?	Política	
	Não	Sim
Eclético	37,25%	62,75%
Forró	60,47%	39,53%
Gospel Religiosa	52,38%	47,62%
Hip hop	47,73%	52,27%
Internacional	39,13%	60,87%
MPB	11,11%	88,89%
Pagode	90,91%	9,09%
Pop Kpop Jpop	47,50%	52,50%
Relaxantes	16,67%	83,33%
Rock	33,33%	66,67%
Sertanejo Sofrência	54,84%	45,16%

Fonte: O próprio autor, 2022

O cruzamento acima mostra que aqueles que dão preferência aos estilos musicais “Internacional” (60,87%), “MPB” (88,89%), “Relaxantes” (83,33%), “Rock”

(66,67%), assim como os que afirmam serem “Ecléticos” (62,75%), gostam da temática “política”. Já os grupos “Forró” e “Pagode” se destacam como aqueles que não gostam do assunto.

Cabe uma reflexão pela “baixa aceitação” por parte desses grupos: há uma motivação maior? Uma tendência pela “não política”, inclusive a que elegeu, em 2018, o atual presidente?

Fazendo um cruzamento com “ao terminar o Ensino Médio você espera”, temos algumas pistas sobre essa “não aceitação” do tema “política”:

Tabela 8: O que espera ao terminar o EM X Política

Ao terminar o ensino médio você espera:	Política	
	Não	Sim
Conseguir um trabalho que assine carteira	61,90%	38,10%
Empreender / Investir no meu próprio negócio	54,55%	45,45%
Fazer concurso	20,00%	80,00%
Ir para faculdade	55,56%	44,44%
Ir para faculdade e trabalhar	37,97%	62,03%
Não sabe	76,92%	23,08%
Trabalhar, mesmo sem carteira assinada	58,33%	41,67%

Fonte: O próprio autor, 2022

O tema “Política” não é assunto para a maioria daqueles que desejam: “conseguir um trabalho que assine carteira” (61,9%), “Empreender / Investir no meu próprio negócio” (54,55%), “Ir para faculdade” (55,56%), “Não sabe” (76,92%) e “Trabalhar, mesmo sem carteira assinada” (58,33%). O que podemos perceber é que temos aqui o que separo em duas categorias: na primeira seriam “os que querem logo trabalhar”, seja qual for o motivo. Para esses, em sua maioria, o tema não importa, talvez por terem um entendimento que existe uma urgência maior em “ganhar o próprio dinheiro” e ajudar em casa. Na segunda categoria estariam aqueles que simplesmente “não se importam”, só desejam “ir pra faculdade”, talvez almejando apenas o crescimento pessoal, individualista ou simplesmente não sabem o que fazer e a temática não importa para eles.

Quando fazemos esse cruzamento com a variável “Cor de Pele/Etnia”, temos:

Tabela 9: Cor da Pele / Etnia x Política

Cor de Pele / Etnia ?	Política	
	Não	Sim
Branca	43,81%	56,19%
Indígena	33,33%	66,67%
Negra	23,33%	76,67%
Oriental	100,00%	0,00%
Parda	47,77%	52,23%

Fonte: O próprio autor, 2022

Branco (43,81%) e Pardo (47,77%) “puxam” os números do “não” para cima, o que faz com que na contagem geral ele fique acima dos 40%.

Como podemos ver, ao cruzarmos algumas variáveis com “política”, conseguimos encontrar “pistas” que podem auxiliar o professor e os próprios alunos a entenderem não apenas essa, mas todas as variáveis que apareceram na pesquisa.

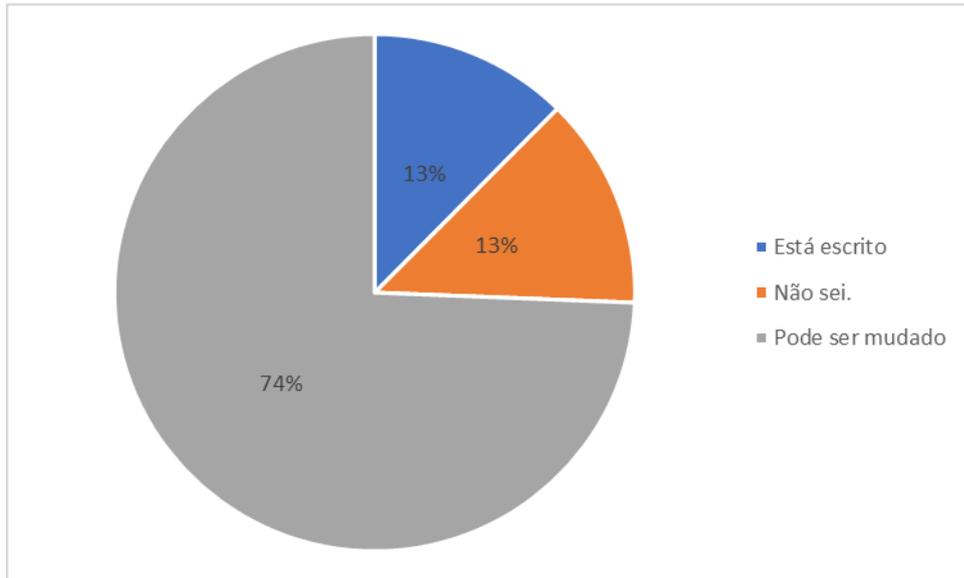
Ao se utilizar da pesquisa quantitativa, como a que foi realizada para essa dissertação, o professor pode envolver sua turma de tal forma que os alunos passam a compreender seu entorno de forma diferente e, por consequência, passam a ver a disciplina de Sociologia sob outro ângulo.

3.2.3 Desafios Enfrentados

O título dessa seção faz referência à realidade dos jovens da Escola Pública. A proposta é trazer as dificuldades enfrentadas por esses jovens, que foram identificadas na pesquisa de campo e ilustrar de que forma o professor pode utilizar esses elementos na aula de Sociologia.

Iniciamos com uma pergunta que remete ao futuro desse jovem, uma pergunta simples, mas que pode ajudar bastante ao professor na utilização da Imaginação Sociológica para o desenvolvimento das aulas:

Gráfico 11: O futuro está escrito?



Fonte: O próprio autor, 2022

74% dos jovens acreditam que o futuro pode ser mudado. Esta pergunta possui uma relação direta com o questionamento sobre o que desejam fazer quando terminarem o Ensino Médio, vejamos:

Tabela 10: O que espera ao terminar o EM X O futuro pode ser mudado

Ao terminar o ensino médio você espera:	Pode ser mudado
Conseguir um trabalho que assine carteira	11,48%
Empreender / Investir no meu próprio negócio	6,67%
Fazer concurso	2,96%
Ir para faculdade	5,93%
Ir para faculdade e trabalhar	66,67%
Não sabe	2,96%
Trabalhar, mesmo sem carteira assinada	3,33%

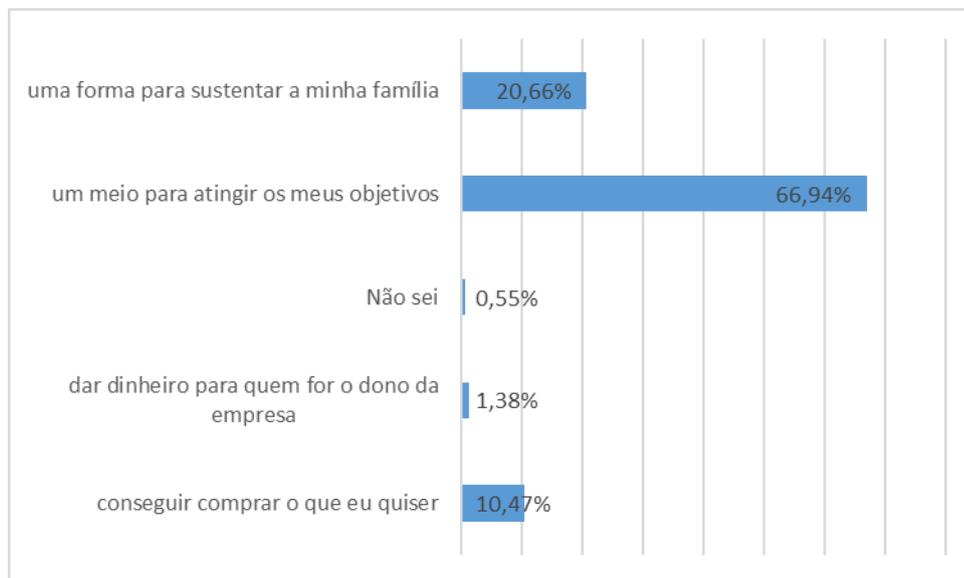
Fonte: O próprio autor, 2022

Daqueles que acreditam que o futuro “pode ser mudado”, 66,67% querem ir para a faculdade e trabalhar. Vale lembrar que muitos desses jovens vem de famílias com a renda baixa, com a mãe não tendo, muitas vezes, concluído a Educação Básica. A expectativa para esses jovens, há algumas décadas, quando muito, era de conseguir algum trabalho no comércio ou em algum “chão de fábrica”, para os que vivem na região metropolitana ou em cidade que seja polo industrial (ou próximo a

um). Para aqueles residentes do interior do estado, seguir a vida como agricultor, viver de bico ou mesmo migrar para as grandes cidades, e se a realidade for dura demais, acabarem na criminalidade. Para a maioria desses jovens, o futuro, hoje, não é imutável e pelo que aponta a pesquisa, passa pelo curso superior e pelo emprego.

Sobre esse futuro que eles almejam, foi perguntado para que serve o trabalho:

Gráfico 12: O trabalho serve para...



Fonte: O próprio autor, 2022

A grande maioria dos entrevistados entende que trabalho é “um meio para atingir os meus objetivos” (66,94%), somados a “conseguir comprar o que eu quiser” (10,47%), temos um indicativo de pensamento individualista. No entanto, não foi aprofundado, com questões que possibilitassem inferir com maior precisão essa hipótese. Mesmo assim, essas duas respostas chamam atenção quando consideramos o todo, principalmente que a maioria dos jovens vem de famílias de baixa renda e que “uma forma de ajudar a minha família” só foi assinalada por 20%.

Mesmo não sendo possível inferir com maior precisão essa hipótese, ao cruzarmos essa pergunta com a variável “renda” temos a seguinte resposta:

Tabela 11: Renda X O trabalho serve para...

Você diria que a renda familiar na sua casa, somando todas as pessoas que trabalham na sua casa é de:	O trabalho serve para...:			
	conseguir comprar o que eu quiser	dar dinheiro para quem for o dono da empresa	um meio para atingir os meus objetivos	uma forma para sustentar a minha família
entre 1 e 2 Salários-Mínimos	7,91%	0,72%	69,06%	22,30%
entre 2 e 4 Salários-Mínimos	12,20%	9,76%	70,73%	7,32%
entre 4 e 6 Salários-Mínimos	0,00%	0,00%	83,33%	16,67%
mais de 6 Salários-Mínimos	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%
menos de um Salário-Mínimo	9,89%	0,00%	65,93%	24,18%

Fonte: O próprio autor, 2022

Entre aqueles com a menor renda, a maioria entende que o trabalho serve para “atingir seus objetivos”. Claro, uma vez que não foi questionado “que objetivos são esses”, ficamos no campo das hipóteses, que podem ser provadas em uma pesquisa feita pelo professor, caso ele encontre uma resposta similar ao fazer esse questionamento.

Ainda assim, com esse quantitativo de respostas nesse item específico, o professor de Sociologia pode trabalhar o mundo do trabalho com seus alunos e entrar em temáticas como solidariedade em Durkheim (1999), por exemplo.

Como pôde ser observada, a utilização de uma pesquisa *Survey*, como a realizada neste estudo, pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento das aulas de Sociologia. Os dados coletados se tornam ferramentas para o desenvolvimento de planos de aula, uma vez que eles trazem elementos que podem auxiliar o docente no desenvolvimento tanto da metodologia a ser trabalhada em sala, como dos temas a serem abordados. Mesmo um professor que não tenha formação inicial em Ciências Sociais ou em Sociologia, mas que esteja ministrando a disciplina, poderá fazer uso desta ferramenta.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como principal objetivo compreender como o professor pode melhorar sua prática no Ensino de Sociologia através de instrumentos de pesquisa típicos da disciplina.

Parti do fato de que o aluno, em muitos casos, não vê sentido na escola, ela não é interessante. Isso acontece porque o jovem não se enxerga na escola, não se percebe lá. Foi com isso em mente que resolvi abordar a pesquisa considerando dois pontos: a Aprendizagem Significativa, que considera a realidade, as experiências do sujeito para a construção do conhecimento; e a Imaginação Sociológica, onde o sujeito, a partir de sua criatividade consegue ter uma tomada de consciência sobre as relações entre ele e a sociedade que o cerca.

Para dar fundamentação à essa ideia, trouxe para o debate diversos autores que demonstram que o processo de construção do conhecimento e do sujeito não é algo exclusivo da escola: Piaget (2006), Freire (1993), Vygotsky (2004), Papert (2009), Sacristán (2008) e Ausubel (2000) na Educação e Mills (1982), Lahire (1997), Lima Filho (2017), Gonçalves (2021), Oliveira (2017) e Dayrel (2014), além de outros, que contribuíram mostrando de que maneira o desenvolvimento da educação desses estudantes pode acontecer e que eles veem a escola como um local de convívio e conflito, que ensina sim, mas que não possui a exclusividade sobre isso.

Quanto ao campo, considerando as limitações causadas pela pandemia, optei pela pesquisa do tipo *Survey*. Ela possibilita coletar dados de forma mais precisa, contanto que a amostra seja relativamente fiel ao universo pesquisado e com a utilização do aplicativo *google formulários* e a colaboração dos professores, foi possível obter as respostas.

Com os dados obtidos, pudemos inferir algumas possibilidades para o professor desenvolver em sala. A pesquisa apontou que temáticas como religião (73,83%), Família (81,82%), Cotidiano (76,86%), Sexualidade (70,52%), Tecnologia (83,47%), Moda (65,01%) e Artes/Cultura (89,53%) possuem uma grande aceitação entre os estudantes, e é através dessas informações que o professor pode preparar sua aula, tendo como objetivo trazer essa discussão para os alunos, questionar sobre como eles enxergam *influencer* tal, cantor “y”, rede social “z”. O professor pode trazer esses tópicos para dentro de uma discussão sociológica ao perguntar, por exemplo, se eles gostam de como um cantor(a) ou *youtuber* se veste e se eles gostariam de se

vestir, ou se vestem, de forma parecida. A partir daí, o professor pode desenvolver uma aula para falar de indústria cultural, alienação, exemplificando que esse ano alguém está na moda, está “in”, e daqui a poucos meses pode estar “out” e com isso trazer para a discussão a sociedade líquida de Bauman (2001).

Uma outra pergunta do questionário é sobre gosto musical e leitura. Além de trazer para a aula os elementos apontados acima, o professor pode inserir no debate o que é Capital Cultural em Bourdieu, por exemplo.

Utilizar uma ferramenta, como a pesquisa *Survey*, ou mesmo outras que não foram possíveis trazer para esta pesquisa, como Grupo Focal, Observação Participante e Diário de Campo, servem não apenas para instrumentalizar o trabalho do professor, mas como meios didáticos para o aprendizado dos alunos.

Além disso, o professor também pode alternar, ou mesclar, os instrumentos mencionados acima com técnicas didáticas como a sala de aula invertida, trabalhar com músicas, filmes e HQs, na intenção de: (1) tornar a aula mais interessante para os alunos, (2) dar significado às aulas sob o ponto de vista deles, uma vez que há vasta literatura mostrando que os jovens não encontram, muitas vezes, sentido naquilo que estudam e (3) possibilitar que desenvolvam um senso crítico com o uso e o desenvolvimento, por parte deles, da Imaginação Sociológica.

Por fim, vejo no Ensino de Sociologia uma oportunidade de possibilitar ao estudante o desenvolvimento de um senso crítico, que em outras disciplinas acontece **em menor escala** ou **simplesmente não acontece**. Dito isso, temos professores dessa disciplina que tentam desenvolver formas para ampliar o interesse do jovem, não apenas pelas aulas, mas pela escola, para que ele consiga enxergá-la com interesse, como um local de aprendizado tão bom quanto o que ele tem fora dela.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Tradução: Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. 2000.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, P. F; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 2009.

BERGMANN, J; SAMS, A. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. LTC. Rio de Janeiro, 2018. *E-book* (244 p.).

BRASIL, Decreto – **Lei nº 4.244**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. In: Coleção das Leis do Brasil. V. 3. P.20, 1942. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm. Acesso em 28 maio 2022.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Panorama das cidades**. Disponível em :<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/fortaleza/panorama>. Acesso em 30 maio 2022.

BRASIL, **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Câmara dos deputados. Centro de documentação e informação. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.html>. Acesso em 30 maio 2022.

BRASIL, **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino do 1º e 2º graus, e dá outras providências. In: D.O.U 12/08/1971. Disponível em: [planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em 30 maio 2022.

BRASIL, **Lei nº 11.684 de 02 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm#:~:text=L11684&text=LEI%20N%C2%BA%2011.684%2C%20DE%20,nos%20curr%C3%ADculos%20do%20ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em 18 maio 2022.

BRASIL, **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, a consolidação das leis do trabalho - CLT, aprovada pelo decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o decreto-lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. In.: D.O.U 17/02/2017. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 20 maio 2022.

BRASIL, **Resolução nº 3 CNE de 26 de junho de 1998**. Brasília: Ministério da Educação. 7 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

COMENIUS, I. A. **Didactica Magna**. Tradução: Joaquim Gomes Ferreira. Versão para eBook: eBooksBrasil.com. Fundação Calouste Gulbenkian. 2001. *E-book (282 p.)*.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

ECHEITA, G. MARTIN, E. **Interação Social e Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DURKHEIM, É. **Da divisão do trabalho social**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. São Paulo, Ed. Martin Claret, 2002.

FINO, C. N. Inovação Pedagógica: significado e campo (de investigação). In: **III Colóquio DCE – UMA**. Oficina B – Inovação e Supervisão, 2008.

FINO, C. N. **Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP)**: três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, Lisboa. Vol 14, nº 2, pp. 273-291, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 15 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GONÇALVES, D. N.; LIMA FILHO, I. P. Aprendendo pela pesquisa e pelo ensino: o PIBID no processo formativo das licenciaturas em ciências sociais. **Revista brasileira de sociologia**, São Paulo. V. 02, n.º 03, jan.-jun. 2014, pp. 81-100.

GONÇALVES, D. N.; LIMA FILHO, I. P. Redes nacionais de ensino e formação de professores: o caso do ProfSocio. In: GONÇALVES, D. N. (org.). **Coletânea Centro de Humanidades: 50 Anos**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2019.

GONÇALVES, D. N. O ProfSocio: sujeitos e temas pesquisados. **Em Aberto**, Brasília. v. 34, n.º 111, maio/ago. 2021, pp. 73-91.

HELLER, Á. *et al.* **A crise dos paradigmas em Ciências Sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

JINKINGS, N. Os processos de institucionalização da sociologia no segundo grau (1972-1996). In: SILVA, I. F.; GONÇALVES, D. N. (org.). **A Sociologia na educação básica**. São Paulo: Annablume, 2017, pp. 37-58.

JINKINGS, N.; CARIDÁ, A. C. O Ensino de sociologia e a categoria trabalho. In: GONÇALVES, D. N.; MOCELIN, D. G.; MEIRELLES, M. (Orgs). **Rumos da sociologia no ensino médio: ENESEB 2015, formação de professores, PIBID e experiências de Ensino**. Porto Alegre: CirKula, 2016. 143 – 160.

KHUN, T. S. **O caminho desde a estrutura: ensaios filosóficos, 1970 – 1993**, com uma entrevista autobiográfica. Tradutor: Cesar Mortari. 6 ed. São Paulo: UNESP, 2006.

LAPASSADE, G. **Observação participante**. Revista Europeia de Etnografia da Educação, 1, 9-26. 2001.

LAHIRE, B. O ponto de vista do conhecimento. In. LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Trad. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática. 1997.

LIMA FILHO, I. P. Dilemas da juventude na escola: notas sobre a sociabilidade juvenil e o ensino médio. In: SILVA, I. F.; GONÇALVES, D. N. (org.). **A Sociologia na educação básica**. São Paulo: AnnaBlume/ Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), 2017.

LIMA FILHO, I. P.; FREITAS, I. C. M. Pensar as culturas juvenis para ensinar Sociologia. In: HAYDÉE, C.; SANTOS, M. B. (Orgs.). **Rumos da sociologia na educação básica: ENESEB 2107**. Porto Alegre: CirKula, 2019. P. 85 – 99.

LIMA FILHO, I. P, GONÇALVES, D. N, SANTOS, H. R. R. O trabalho docente e a pandemia da covid-19: Uma investigação com professores do ensino fundamental e médio. In.: **Teoria e cultura**. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF v. 17 n. 1 maio. 2022. p. 11 – 23.

LOBO NETO, F. J. A. S. **Linguagens e comunicação: o papel das novas tecnologias**. Revista da Educação, São Paulo, n. 128, p.30-50, jul./set. 2003.

MAGRANI, E. **A internet das coisas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

MALINOWSKI, B. **A scientific theory of culture and others essays**. Chapel Hill, N. Carolina: The University of North Carolina Press, 2001.

MATOS, J. **Aprendizagem e prática social**. Contributos para a construção de ferramentas de análise da aprendizagem matemática escolar. 2005. Disponível em: <http://www.spce.org.pt/sem/9900%20Matos.pdf>. Acesso em: 14 julho 2012. *E-book* (233 p.).

MENDONÇA, Sueli G. L. Os processos de institucionalização da sociologia no ensino médio (1996-2016). In: SILVA, I. F.; GONÇALVES, D. N. (org.). **A Sociologia na Educação Básica**. São Paulo: Annablume, 2017, pp. 59-78.

MEUCCI, S. Sobre a rotinização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores e suas expectativas. **Mediações**, Londrina-PR. V. 12, n.º 01, jan.-jul. 2007, pp. 31-66.

MEUCCI, S. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Ciências Sociais Unisinos**. São Leopoldo-RS. V. 51, n.º 03, set./dez. 2015, pp. 251-260.

MELO, M. C. H. de; CRUZ, G. de C. **Roda de conversa**: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. *Imagens da Educação*, Londrina-RS. V. 4, n. 2, p. 31 – 39, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i2.22222>. Acesso em: 20 julho 2020.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. 6 ed. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

OLIVEIRA, A. **O ensino de sociologia na educação brasileira**: uma análise da produção do GT ensino de sociologia na SBS. In: TAVARES JÚNIOR, F.; NELBERT, L. F. Teoria e cultura: revista do programa de pós-graduação em ciências sociais da UFJF/Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Ciências Sociais. Juiz de Fora. V. 11 n 1 jan.- jun. 2016. Ed. UFJF, 2015. p. 55 – 70.

OLIVEIRA, A.; OLIVEIRA, E. A.F. de. Os processos de institucionalização da sociologia na escola secundária (1890-1971). In: SILVA, I. F.; GONÇALVES, D. N. (org.). **A Sociologia na educação básica**. São Paulo: Annablume, 2017, pp. 19-36.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: artes Médicas, 2009.

PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. 14 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria A.M. D'Amorim; Paulo S.L. Silva. 12 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

RAIZER, L.; CAREGNATO, C. E.; MOCELIN, D. G.; PEREIRA, T. I. O ensino da disciplina de sociologia no Brasil: diagnóstico e desafios para a formação de professores. **Revista espaço acadêmico**, n.º 190, Porto Alegre, mar. 2017, pp. 15-26.

SACRISTÁN, J.G. **A educação que ainda é possível**: ensaios sobre uma cultura para a educação. Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: Artmed. 2008.

SELL, C. E. **Sociologia clássica**: Durkheim, Weber e Marx. Itajai: Vozes, 2001.

SHEVISBISKI, R. S.; SANTOS, A. R. Ensino de política no ensino médio? conteúdos, metodologias e recursos didáticos na disciplina de sociologia. In: HAYDÉE, C.; SANTOS, M. B. (Org.). **Rumos da sociologia na educação básica**: ENESEB 2107. Porto Alegre: CirKula, 2019. P. 199 – 208.

SILVA, I. F.; LIMA, Â. M.S. A formação continuada de professores/as de sociologia da educação básica e os desafios para a pós-graduação stricto sensu. **Teoria e cultura**, v. 12, n.º 1, Juiz de Fora-MG, jan.-jun. 2017, pp. 35-49.

TOFFLER, A. **Choque do futuro**. Lisboa : Edição Livros do Brasil, 1970.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. **A Formação social da mente**. 9 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. Org e int: Gerth. H.H e Wright Mills. Trad.: Waltensir Dutra. Rev. Técnica: Fernando Henrique Cardoso. 5º ed. Rio de Janeiro: LTC Livros Técnicos e Científicos S.A , 1982.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

QUESTIONÁRIO

Essa pesquisa tem a intenção de conhecer os estudantes das Escolas Públicas e descobrir o que pensam sobre a disciplina de Sociologia. Com base nas respostas e na análise dos resultados, esperamos ajudar professores e alunos no processo de preparação da aula, na dinâmica da Sociologia, na compreensão e interação com a disciplina. Os dados da pesquisa são sigilosos e os nomes dos entrevistados, assim como das escolas, não serão divulgados. Ao responder o questionário, você concorda com esses termos.

1 Em qual Estado você mora?

2 Em qual cidade você mora?

3 Qual o tipo da sua escola?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Regular | <input type="checkbox"/> Polícia Militar ou Bombeiro Militar |
| <input type="checkbox"/> Integral | <input type="checkbox"/> Escola Militar do Exército |
| <input type="checkbox"/> Profissionalizante | <input type="checkbox"/> Escola Privada |

4 Sexo:

- Feminino Masculino Outros: _____

5 Cor de Pele / Etnia?

- | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Branca | <input type="checkbox"/> Oriental |
| <input type="checkbox"/> Negra | <input type="checkbox"/> Indígena |
| <input type="checkbox"/> Parda | |

6 Qual a sua Idade :

- 15 17 Entre 18 e 21
 16 18 Acima de 21

7 Com quem você mora? pode escolher mais de uma opção

- Pai Mãe Tio Tia Avô Avó Irmãos
 Padrinhos Companheiro(a) dos pais Outros: _____

8 Qual a situação profissional da pessoa responsável por você (pai, mãe, avô, avó, tio, tia, irmão, irmã, etc.)?

- Empregado com carteira assinada
 Autônomo
 Empregado com contrato temporário
 Aposentado
 Desempregado
 Doméstico

9 Você diria que a renda familiar na sua casa, somando todas as pessoas que trabalham, é de:

- menos de um Salário-Mínimo
 entre 1 e 2 Salários-Mínimos
 entre 2 e 4 Salários-Mínimos
 entre 4 e 6 Salários-Mínimos
 mais de 6 Salários-Mínimos
 Não sabe dizer

10 Qual o grau de escolaridade da mãe?

- Sem Escolarização Ensino Médio Completo
 Fundamental Incompleto Ensino Superior Incompleto
 Fundamental Completo Ensino Superior Completo
 Ensino Médio Incompleto Pós-graduação
 Não sabe

11 Você repetiu algum ano?

Sim Não

12 Você estuda em qual turno?

Diurno (manhã) Integral
 Vespertino (tarde) Integral Profissionalizante
 Noturno

13 Você tem o apoio de alguém em casa para estudar?

Sim Não

14 Se sim, de quem?

15 Você está na escola por que...

quer terminar os estudos e ir trabalhar
 quer ir para uma faculdade
 está obrigado pelos pais ou responsáveis
 Outro motivo: _____
 Não sabe

16 Ao terminar o ensino médio você espera:

Ir para a faculdade Conseguir um trabalho que assine a carteira
 Ir para a faculdade e trabalhar Empreender / Abrir meu próprio negócio
 Conseguir trabalho no comércio Trabalhar, mesmo sem carteira assinada
 Conseguir um trabalho em uma fábrica Não sabe

17 Qual profissão você gostaria de ter ao terminar a escola?

18 Que tipo de música você gosta?

19 Que tipo de filme/série/ programa de televisão ou vídeo no youtube você gosta?

20 Qual o tipo de livro você gosta?

21 Qual a sua disciplina favorita na escola?

22 Do que você gosta na aula de Sociologia?

- () Da dinâmica
- () Dos temas
- () Da forma como o(a) professor(a) dá a aula
- () Do debate com a turma
- () Não sei

23 Do que você NÃO gosta na aula de Sociologia?

- Da dinâmica
- Dos temas
- Do (a) professor (a)
- Não sei

24 Dê uma nota de 1 a 5 para o(a) seu (sua) professor(a) de Sociologia

25 Para você, é importante compreender o que acontece no mundo? Na sua cidade? No seu bairro?

- Sim Não
- Nunca pensei sobre isso

26 Quais assuntos você gosta mais de estudar na aula de Sociologia?

- Política: Sim Não
- Religião: Sim Não
- Família: Sim Não
- Cotidiano: Sim Não
- Sexualidade: Sim Não
- Tecnologia: Sim Não
- Moda: Sim Não
- Arte / Cultura: Sim Não

27 Você acha que o futuro está escrito ou pode ser mudado?

- Está escrito Pode ser mudado Não sei.

28 Para você, é um problema as pessoas pensarem diferente [de você]?

- () Sim () Não () Talvez

29 Se respondeu talvez, por quê?

30 Para você, o que é a vida política?

- () É se preocupar com votos para a eleição
 () É procurar fazer algo pela sua comunidade
 () É exercer um cargo eletivo
 () Não sei
 () Outra coisa: _____

31 O trabalho serve para:

- () conseguir comprar o que eu quiser
 () uma forma para sustentar a minha família
 () um meio para atingir os meus objetivos
 () dar dinheiro para quem for o dono da empresa
 () Não sei

32 Você conhece alguém que já foi...

- | | | |
|--|---------|---------|
| assaltado? | () Sim | () Não |
| abordado pela polícia de forma violenta? | () Sim | () Não |
| Que já foi preso? | () Sim | () Não |
| que já foi pai ou mãe com menos de 17? | () Sim | () Não |
| Que sofrem preconceito e discriminação por serem LGBT? | () Sim | () Não |
| Que preconceito e discriminação por serem negras? | () Sim | () Não |

Muito obrigado!