

Erlando da Silva Rêses
Mário Bispo dos Santos
Shirlei Daudt Rodrigues

A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO:

Cidadania e Representações Sociais
de Professores e Estudantes

FINO TRACO

FT
EDITORA

FTI

Coleção
EDVCERE

A Sociologia no Ensino Médio:

Cidadania e Representações Sociais de Professores e Estudantes

Erlando da Silva Rêses
Mário Bispo dos Santos
Shirlei Daudt Rodrigues

Todos os direitos reservados à Fino Traço Editora Ltda.

© Erlando da Silva Rêses, Mário Bispo dos Santos, Shirlei Daudt Rodrigues

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem a autorização da editora.

As ideias contidas neste livro são de responsabilidade de seus organizadores e autores e não expressam necessariamente a posição da editora.

CIP-Brasil. Catalogação na Publicação | Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

R341s

Rêses, Erlando da Silva

A sociologia no ensino médio : cidadania e representações sociais de professores e estudantes / Erlando da Silva Rêses, Mário Bispo dos Santos, Shirlei Daudt Rodrigues. - 1. ed. - Belo horizonte, MG : Fino Traço, 2016. 220 p. : il. ; 22 cm.

Inclui índice

ISBN 978-85-8054-300-1 - VERSÃO DIGITAL

1. Sociologia - Estudo e ensino. 2. Educação - Currículos - Brasil. I. Santos, Mário Bispo dos. II. Rodrigues, Shirlei Daudt. III. Título.

16-31713

CDD: 301 CDU: 316

CONSELHO EDITORIAL COLEÇÃO EDVCERE

Alfredo Macedo Gomes | UFPE

Álvaro Luiz Moreira Hypolito | UFPEL

Dagmar Elizabeth Estermann Meyer | UFRS

Dalila Andrade Oliveira | UFMG

Diana Gonçalves Vidal | USP

Elizeu Clementino de Souza | UNEB

Luiz Fernandes Dourado | UFG

Wivian Weller | UNB

FINO TRAÇO EDITORA LTDA.

Rua Nepomuceno 150 | Casa 3 | Prado | CEP 30411-156

Belo Horizonte, MG, Brasil | Telefone: (31) 3212-9444

finotracoeeditora.com.br

<i>Agradecimentos</i>	9
<i>Prefácio</i>	11
<i>Introdução</i>	15
1 <i>Sociologia e Representações Sociais</i>	19
2 <i>O que pensam os Professores?</i>	39
3 <i>A Vez e a Voz dos Alunos</i>	87
4 <i>Cidadania e Espaço Público a partir da Escola</i>	129
<i>Considerações finais</i>	193
<i>Referências bibliográficas</i>	201
<i>Anexos</i>	209
<i>Credenciais dos autores</i>	217

Na sala de aula, o professor precisa ser um cidadão e um ser humano rebelde. Hoje se trata mais concretamente de colocar o cidadão no eixo da reflexão pedagógica transformadora.

Florestan Fernandes

Agradecimentos

Aos nossos pais, que com a destreza e a experiência que a vida lhes proporcionou, puderam guiar-nos no apaixonante mundo do conhecimento.

Aos nossos queridos filhos pela ternura, carinho e compreensão pelas nossas ausências.

Ao Paulo Boroh Leal e à Fabrícia Chagas Bispo, pelo companheirismo, apoio e bom humor.

À professora Ângela Almeida, pela apresentação à Abordagem Societal das Representações Sociais, pelas preciosas informações a respeito do software ALCESTE, pela discussão dos resultados obtidos. Agradecimentos iguais a Aldry Sandro pela paciência em ter que rodar os dados no programa.

Aos nossos orientadores, professor Carlos Benedito Martins, professora Fernanda Sobral, pela paciência, pela atenção e por preciosas sugestões nas pesquisas.

Aos colegas professores de Sociologia da Secretaria de Educação do DF, com quem temos interlocução no cotidiano.

À professora Maria Luiza Pinho Pereira (ex-Angelim), amiga e eterna professora, sempre com presença marcante e valiosas sugestões.

À professora Ana Míriam Wuensch que nos estimulou no debate e parceria conjunta entre a Filosofia e a Sociologia no Ensino Médio.

E aos produtores das falas para as pesquisas, professores e estudantes, de diferentes escolas de Brasília.

Prefácio

Este livro é o resultado de três dissertações de mestrado realizadas no início do ano 2000 no Programa de Pós-Graduação de Sociologia na UnB a propósito do ensino de Sociologia no Ensino Médio, abordando temas como seu papel, repercussões e possibilidades. Duas dissertações de mestrado pelo Departamento de Sociologia da UnB discutiram esta questão a partir das representações de professores e de alunos sobre a Sociologia no Ensino Médio. A terceira dissertação, procurando refletir sobre as aulas de Sociologia, buscou analisar as representações dos discentes e docentes sobre cidadania, espaço público e escola.

Os três autores eram, na época da realização do curso de mestrado, professores da Secretaria de Educação do DF e estavam interessados em compreender o papel dos professores no interior da escola, da academia e do país. Neste sentido, procuraram obter informações com os docentes, alunos e instituições, visando detectar as representações sociais dentro do seu campo de trabalho. Torna-se importante destacar que este livro é resultado de uma articulação exitosa entre experiência em sala de aula nesta disciplina, reflexões sobre esta prática docente e participação nos fóruns de discussão sobre a presença da Sociologia no ensino médio.

Os três autores encontraram-se, inicialmente, durante as discussões da reformulação do Currículo de Sociologia para a Secretaria de Educação do Distrito Federal em 1999 e 2000. Naquele momento a disciplina tornou-se obrigatória na rede pública do DF e ministrada nas três séries do Ensino Médio. Logo após, engajaram-se em defesa da visibilidade da Sociologia e Filosofia no Vestibular da UnB. Em função desta mobilização, foram convidados a participar da formulação dos temas concernentes à Sociologia no Programa de Avaliação Seriada (PAS) da UnB. Ao mesmo tempo se envolveram também no movimento nacional pela obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio brasileiro e na contribuição com as Orientações Curriculares Nacionais.

O livro possui uma equilibrada articulação entre teoria e empiria. Utiliza de forma criativa, um arcabouço teórico ancorado na Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Serge Moscovici e também a abordagem tridimensional de Willem Doise que articula o campo comum das Representações Sociais, as diferenciações grupais e a ancoragem destas diferenciações. Ao mesmo tempo apresenta uma sólida base empírica, alicerçada em respostas a entrevistas coletivas e apresentadas durante as sessões de grupos focais. A análise dos dados beneficiou-se no programa ALCESTE (*Analise Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*) que analisa dados textuais, utilizado com frequência em pesquisas sobre Representações Sociais. Os autores, nas suas pesquisas, enfocaram diferenças entre grupos de professores com formação em ciências sociais e sem formação nesta área, entre docentes que atuam em escolas públicas e privadas, entre discentes que estudam em escolas públicas e privadas e entre alunos de escolas públicas localizadas no Plano Piloto e nas cidades satélites. Este procedimento comparativo alargou a compreensão da presença da Sociologia no Ensino Médio.

Uma das conclusões do livro que deve ser destacada indica que os licenciados em Sociologia identificam-se primordialmente como especialistas nesta área do conhecimento e não como docentes. Desta maneira, a condição de sociólogo antecede a condição de professor. Os autores apontam que este fato deve-se a um processo de formação acadêmica, no qual, de modo geral, os alunos são apresentados às disciplinas da Sociologia, da Antropologia e da Ciência Política, nos semestres iniciais enquanto as disciplinas pedagógicas somente são cursadas nos semestres posteriores. Um processo, no qual, eles aprendem inicialmente, as normas, valores e conhecimentos relativos à sua inserção social como sociólogo, ou como antropólogo, ou como cientista político. Ressaltam que a formação pedagógica do professor de Sociologia encontra-se subordinada a formação disciplinar.

O livro assinala que uma iniciativa relevante para sanar a decalagem entre formação pedagógica e a disciplinar foi a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Neste Programa o licenciando tem a oportunidade de participar de experiências de inovação, criação de metodologias educacionais, por um período mais longo que um estágio e mais sistemático, com supervisão, grupos de debate, oficinas, narrativas e simpósios.

A distância entre teoria e prática na Sociologia também ficou evidente nas pesquisas realizadas pelos autores enquanto um problema a ser superado. O livro aponta que determinados instrumentos podem reduzir esta distância, tais como: projetos interdisciplinares e interescolares; pesquisas que mostrem várias realidades e ressaltem os diferentes olhares, permitindo compreensão mais ampliada e criativa da problemática; e encontros, seminários, assembleias; mediante organização de comissões, conselhos, grupos de debates e intervenção que reforcem a identidade-nós e incrementem a participação coletiva.

Os autores ressaltam que a mobilização nacional pela inserção do ensino de Sociologia no nível médio propiciou a organização política e identitária dos educadores na área de Sociologia, levando esta questão para vários fóruns acadêmicos como, por exemplo, no interior da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS). Em função deste processo coletivo, a Sociologia é tida como importante para a formação cidadã e foi inserida no currículo de todas as escolas brasileiras.

Os três trabalhos que integram este livro podem ser considerados como pioneiros nesta discussão e representam uma fonte relevante no momento em que se discute na sociedade brasileira a Base Nacional Comum Curricular.

Brasília-DF , 16 de novembro de 2015

Fernanda Antônia da Fonseca Sobral

Professora do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (UnB) e coordenadora do GT sobre Ciência, Tecnologia e Inovação Social na Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS).

Carlos Benedito Martins

Professor Titular do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (UnB) e Presidente da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS).

Introdução

“Você deve ser a mudança que deseja ver no mundo”

Gandhi

Os grandes avanços nas áreas tecnológica e da informação gerou um cenário contemporâneo extremamente dinâmico, tornando a tarefa de educar cada vez mais complexa, e não menos angustiante. Seria leviano reproduzir padrões educacionais ou montá-los e repeti-los indiferentemente, sem reflexão sistemática sobre os contextos socioculturais e políticos aos quais estamos nos deparando em nosso cotidiano.

Atualmente é imprescindível para o educador manter-se como um pesquisador, sistematizando dados, organizando reflexões de suas vivências e colocando-os em debate com seus pares e demais participantes da cadeia educativa. Assim, poderemos não só potencializar trocas sistêmicas, mas também manter nossa identidade enquanto docentes, uma vez que, ser professor não é apenas atuar em sala de aula, mas dialogar dentro de todo um contexto socioeducacional, reconhecendo-se no grupo e participando na gestão escolar.

Este livro está inserido dentro desta proposta. É o encontro de três dissertações de mestrado, com pesquisas realizadas no início deste milênio acerca do ensino de Sociologia no Ensino Médio, seu papel, repercussões e possibilidades. Os autores eram, na época de mestrandos, professores da Secretaria de Educação do DF que buscavam entender seu lugar dentro da escola, da academia e do país. Para tanto, se colocaram abertos ao diálogo com seus pares, alunos e instituições. O intuito era aprofundar a compreensão das representações e relações dentro do seu campo de trabalho com vistas a incrementar sua ação político-pedagógica. Dessa forma, esta obra

expressa um legado de reflexões, ações coletivas e pesquisas no campo do Ensino de Sociologia e na busca por visibilidade deste na Educação Básica.

O encontro do trio se deu na reformulação do Currículo de Sociologia para a Secretaria de Educação do Distrito Federal em 1999 e 2000. Um dos materiais de apoio para a discussão de um modelo de currículo foi um Plano de Aprendizagem elaborado por Erlando da Silva Rêses, Shirlei Daudt Rodrigues e Ana Soares de Sousa para a disciplina Didática cursada na Faculdade de Educação (FE/UnB) em 1997 (Anexo I)¹. Naquele período a sociologia tornou-se obrigatória na rede pública do DF e ministrada nas três séries do Ensino Médio. Logo após, engajaram-se em movimento de visibilidade da Sociologia e Filosofia no Vestibular/ UnB. Em decorrência, participaram de seminários, encontros e oficinas de professores destas cadeiras. Depois foram convidados a participar da formulação dos objetos do PAS/ UnB e de debates com as escolas acerca da nova proposta. Concomitantemente, se envolveram no movimento pela obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio brasileiro e na construção das Orientações Curriculares Nacionais, unindo-se a outros docentes do campo em diversos Estados da Federação. Em seguida, integraram um grupo que formulou curso de especialização para professores de Sociologia proposto pelo MEC/CAPES. Portanto, nesse processo e contexto as pesquisas que embasam este livro foram feitas em busca de respostas às questões prementes: como a sociedade vê a sociologia na escola, qual o seu papel, como ser mais visível, entendida, aproveitada no Ensino Médio, como fortalecer a ação dos professores nesse sentido?

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996): os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre, entre outras competências, domínio dos conhecimentos de Filosofia e de *Sociologia necessários ao exercício da cidadania*². Que conhecimentos seriam esses?

1. O Currículo de Sociologia do DF, inspirado por este Plano de Aprendizagem, serviu de referência para a formulação de outros currículos de Sociologia em outros Estados da Federação.

2. Artigo 36, parágrafo primeiro.

Duas dissertações de mestrado pelo Departamento de Sociologia da UnB discutiram esta questão a partir das representações de professores (Mario Bispo dos Santos, 2002 - *capítulo 2*) e de alunos (Erlando da Silva Rêses, 2004 - *capítulo 3*) sobre a Sociologia no Ensino Médio. Ambas constataam a cidadania como referência comum em seus grupos focais, no que concerne à aplicação da Sociologia na escola. Dentre os elementos para a formação dos cidadãos foram elencados pelos diversos sujeitos das pesquisas: compreensão sistemática das relações sociais e da complexidade na sociedade moderna; postura crítica; conscientização acerca da necessidade de intervenção social; despertar para a dignidade coletiva. A percepção dos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania, proporcionados pela sociologia, teve ênfase variante (em função das diferentes localizações sociais dos grupos inquiridos): na formação acadêmica, na instrumentação pragmática ou na emancipação social.

Já a terceira dissertação (Shirlei Daudt Rodrigues 2007 - *capítulo 4*) procurou trazer o diálogo entre os dois polos (discente / docente) e o espaço escolar, enquanto atualização das representações construídas no processo social moderno acerca de cidadania, espaço público e escola, procurando refletir sobre as aulas de Sociologia e suas possibilidades.

O *capítulo 1* traz os fundamentos da Teoria das Representações Sociais utilizado nas três pesquisas. Além da Grande Teoria de Serge Moscovici, a proposição de uma abordagem societal de Willem Doise. Evidenciou-se um percurso histórico de interlocução com o campo das Ciências Sociais até a sua formulação na Psicologia Social.

Este livro cumpre a finalidade, proposta inicialmente, de ser um instrumento para a reflexão de informações e práticas que não conhecíamos ou não reconhecíamos dentro do vasto ambiente educacional. Esperamos que potencialize debates, identidades e organizações de professores, estudantes e comunidades interessados em uma educação de maior qualidade. Assim, procuramos realizar o que desejamos ver no mundo: pessoas discutindo suas vivências, trocando ideias, democratizando informações, de maneira a ampliar as alternativas de intervenção social e a construção da realidade mais consciente e autônoma.

*Sociologia e Representações Sociais*¹

*“As coisas que não são classificadas, denominadas,
elas são estranhas, não existentes e ao
mesmo tempo ameaçadoras.”*

Serge Moscovici

A Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Moscovici nos fala da existência de dois universos de pensamento. Existiriam os universos consensuais, universos de pensamento, nos quais, o indivíduo, com base no senso comum, é livre para manifestar opiniões, propor teorias e respostas para todos os problemas. E haveria ainda os universos reificados. Espaços regidos pela lógica científica, onde, o indivíduo tem a participação condicionada pela sua qualificação, isto é, pelo domínio reconhecido de um saber específico.

Uma das indagações centrais dessa teoria é justamente em relação às modificações sofridas pelo conhecimento científico quando ele passa do âmbito dos universos reificados para o âmbito dos universos consensuais. Em outras palavras, quais as transformações que ocorrem com um certo conhecimento sistematizado em função da sua passagem do domínio especializado para o domínio popular?

Para Moscovici, seria nesse processo que surgem as representações sociais, verdadeiras teorias do senso comum. Foi o que ele teria observado em relação à incorporação da Psicanálise, por diferentes grupos sociais na França, na década de 1950. Ela havia se transformado numa psicologia do conhecimento cotidiano.

1. Partes do presente capítulo foram publicadas em: RÊSES, Erlando da Silva. *Do conhecimento sociológico à teoria das representações sociais*. Sociedade e cultura, jul./dez., v. 6, n. 2, 2003, p.189–199.

E a Sociologia, como tem sido a apropriação dos seus conceitos e teorias? Quais os papéis têm sido atribuídos a essa ciência na escola, na formação dos jovens, na preparação para a cidadania?

A teoria das Representações Sociais constitui um dos pilares de desenvolvimento de nossas pesquisas sobre essas questões. Por isso, faz-se necessário uma breve explicitação dos seus fundamentos e conceitos, sem deixarmos de antes situar a discussão sobre representações no âmbito da teoria sociológica.

1. As representações na teoria sociológica clássica e contemporânea

O psicólogo social Serge Moscovici, ao tentar recuperar historicamente o conceito de representações sociais, afirma que este passou por diferentes fases, sendo que os estudiosos da primeira fase estavam mais preocupados com o caráter coletivo das representações do que propriamente com seu conteúdo ou sua dinâmica. Na primeira fase destacam-se: Simmel, Weber e Durkheim.

Simmel percebe que as ideias ou representações são uma espécie de operador que permite ações recíprocas entre os indivíduos para formar a unidade superior, que é a instituição (partido político, igreja, etc.). Portanto, elas objetivam passar de um nível molecular para um molar. Esta concepção das representações postas no centro do comportamento e das instituições está integrada a várias tendências da Sociologia (MOSCOVICI, 2001).

Num sentido diferente, Weber faz das representações um quadro de referências e um vetor da ação dos indivíduos, ou seja, a representação seria um saber comum, que tem o poder de antecipar e de prescrever o comportamento dos indivíduos e de programá-lo (MOSCOVICI, 2001).

Para Weber a vida social – que consiste na conduta cotidiana dos indivíduos – é carregada de significação cultural. Essa significação cultural é dada tanto pela base material como pelas ideias, dentro de uma relação adequada, em que ambas se condicionam mutuamente. Segundo ele, as ideias são juízos de valor que os indivíduos dotados de vontade possuem. Ele analisa a história do avanço do capitalismo no mundo ocidental e demonstra que as ideias de trabalho como virtude máxima e vocação do homem, prosperidade

como bênção divina, lucro como fator legítimo das relações econômicas, contribuíram para fazer avançar o capitalismo, tanto quanto ou mais do que a “acumulação primitiva”. Na conclusão dessa obra Weber afirma:

Aqui se tratou do fato e da direção em apenas um, se bem que importante ponto de seus motivos. Seria importante investigar mais adiante a maneira pela qual a ascese protestante foi por sua vez influenciada em seu desenvolvimento e caráter pela totalidade das condições sociais, especialmente pelas econômicas. Isto porque, se bem que o homem moderno seja incapaz de avaliar o significado de quanto as ideias religiosas influenciaram a cultura e os caracteres nacionais, não se pode pensar em substituir uma interpretação materialista unilateral por uma igualmente bitolada interpretação causal da cultura e da história. (WEBER, 1985, p.132)

Weber chama a atenção para a importância de se pesquisar as ideias como parte da realidade social e para a necessidade de se compreender a que instâncias do social determinado fato deve sua maior dependência. Porém, a base de seu raciocínio é de que, em qualquer caso, a ação humana é significativa, e assim deve ser investigada, e que cada sociedade para se manter necessita ter “concepções de mundo” abrangentes e unitárias (o modo de encarar o tempo, o trabalho, a divisão do trabalho, a riqueza, o sexo, os papéis sociais, etc.) que, em geral, são elaboradas pelos grupos dominantes, (MINAYO, 1995).

Para Marx, as representações estão vinculadas à prática social. Junto com Durkheim, ele mostra a anterioridade da vida social em relação às representações. Mas, enquanto para Durkheim a sociedade é a “síntese das consciências”, para Marx a consciência emana das relações sociais contraditórias entre as classes e pode ser captada empiricamente como produto da base material, nos “indivíduos determinados, sob condições determinadas”. Ele sustenta que a manifestação da consciência se faz através da linguagem e realiza um paralelo entre as duas e entre as representações e o real invertido, mostrando como as ideias estão comprometidas com as condições de classe (MINAYO, 1995).

Na obra “Ideologia Alemã”, Marx desenvolve a teoria da consciência definindo-a como o ser consciente. Em sua concepção, a consciência não é separável do ser humano que a desenvolve, e este não é um indivíduo isolado, mas um ser social. Por conseguinte, as representações que os indivíduos elaboram são representações sobre suas relações com os outros indivíduos ou com o meio ambiente. Ele expressa essa ideia da seguinte forma:

As representações que estes indivíduos elaboram são representações a respeito de sua relação com a natureza, ou sobre suas mútuas relações, ou a respeito de sua própria natureza. É evidente que, em todos estes casos, estas representações são a expressão consciente – real ou ilusória – de suas verdadeiras relações e atividades, de sua produção, de seu intercâmbio, de sua organização política e social. A suposição oposta é apenas possível quando se pressupõe fora do espírito de indivíduos reais, materialmente condicionados, um outro espírito à parte. Se a expressão consciente das relações reais deste indivíduo é ilusória, se em suas representações põem a realidade de cabeça para baixo, isto é consequência de seu modo de atividade material limitado e das suas relações sociais limitadas que daí resultaram (MARX, 1984, p. 36).

No método dialético, Marx distingue a representação do objeto do seu conceito. A representação situa-se no nível do senso comum, do mito, das formas ideologizadas do pensamento. O nível do conceito situa-se num nível mais elevado de abstração: a ciência, a filosofia, etc. Contudo, representação e conceito são momentos interdependentes no conhecimento dialético, pois este vai do imediato ao mediato, da aparência à essência do objeto.

A diferença do pensamento de Marx para o de Weber é que aquele faz o recorte de classe em contraposição ao termo geral e inespecífico de “sociedade” usado por Weber. Conforme Maria Minayo, o primeiro se aproxima do segundo quando diz que:

A nova classe dominante é obrigada, para alcançar os fins a que se propõe, a apresentar seus interesses como sendo obrigada a emprestar a suas ideias a forma de universalidade e apresentá-las como sendo as únicas racionais, as únicas universalmente válidas. (MINAYO, 1995, p. 74).

Já Durkheim partia do princípio de que a ciência, para estudar as representações, tinha que reconhecer a diferença entre o individual e o coletivo. Isso porque, para ele, o substrato da representação individual era a consciência própria de cada um, sendo, portanto, subjetiva, flutuante e perigosa à ordem social. Por outro lado, o substrato da representação coletiva era a sociedade em sua totalidade e, por isso, seria impessoal e ao mesmo tempo permanente, garantindo, assim, a ligação necessária entre os indivíduos e, conseqüentemente, a harmonia da sociedade.

O conceito de representações coletivas compõe o quadro teórico analisado por Durkheim na relação indivíduo/sociedade. Ele foi o verdadeiro criador do conceito, na medida em que fixa os contornos e lhe reconhece o direito de explicar os fenômenos mais variados. Em suas conclusões, as *representações coletivas* são produções sociais, que além de se distinguirem de qualquer sensação ou consciência particular e não dependerem dos sujeitos individuais para se produzirem e reproduzirem, ainda se impõem aos sujeitos de maneira coercitiva e genérica, como formas sociais de expressão, reconhecimento e explicação do mundo. As *representações coletivas* afiguram-se, portanto, como *atos sociais*, não sendo falsas ou verdadeiras, corretas ou incorretas. Elas são a forma como a coletividade humana, em cada tempo e em cada lugar, entende o mundo em que vive e expressa esse entendimento.

As representações coletivas são o produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo; para produzi-las, uma multidão de espíritos diversos associaram, misturaram, combinaram suas ideias e seus sentimentos; longas séries de gerações acumularam aí a sua experiência e o seu saber. Uma intelectualidade muito particular, infinitamente mais rica e mais complexa que a do indivíduo aí está como que concentrada. (DURKHEIM, 1989, p. 45).

A concepção dele além de indicar uma diferença da sociedade em relação aos indivíduos isolados, também orienta a própria compreensão do processo representativo como fato social – de natureza distinta dos fenômenos individuais – cujas causas e origem não podem ser encontradas senão na própria sociedade que o produziu.

Por meio do conceito de representações coletivas, Durkheim procura explicar a origem das chamadas “categorias do intelecto” – as noções essenciais que dominam a vida intelectual, formando um amplo arcabouço abstrato e impessoal, compartilhado por todos os membros de uma mesma civilização, cuja função é permitir a compreensão das propriedades mais universais das coisas e, desse modo, explicar sua existência. Essas “categorias do intelecto” são, na verdade, os conceitos que utilizamos para definir e caracterizar todas as coisas com as quais convivemos. Esse sistema de conceitos é expresso pelo vocabulário da nossa língua materna, sendo que “*cada palavra traduz um conceito*” (DURKHEIM, 1989, p. 511).

Como é possível explicar as formas individualizadas de expressão e manifestação das representações coletivas, uma vez que elas são fatos sociais? O próprio Durkheim responde afirmando que, a despeito de serem produzidas de forma extrínseca aos indivíduos, as representações coletivas interiorizam-se nas consciências particulares e, por essa interiorização, individualizam-se, podendo adquirir formas e conteúdos diferenciados de sujeito para sujeito. Quanto maior for a diferenciação individual dentro de uma dada sociedade, mais elaboradas e com maior espaço na vida social tenderão a ser as formas particularizadas de expressão das representações coletivas. (DURKHEIM, 1989).

Durkheim procura mostrar que a mentalidade do grupo não é a mesma que a dos indivíduos; que os estados de consciência coletiva são distintos dos estados de consciência individual, e que “um pensamento encontrado em todas as consciências particulares ou um movimento que todos repetem não são por isso fatos sociais”, mas suas encarnações individuais. Os fenômenos que constituem a sociedade têm sua sede na coletividade e não em cada um dos seus membros. É nela que se devem buscar as explicações para os fatos sociais e não nas unidades que a compõem. (DURKHEIM, 1989)

Para Durkheim, existe um conjunto de fenômenos que não são orgânicos visto que consistem em representações e ações; como também não são psíquicos, pois não existem somente na consciência individual. São fatos que apresentam características muito especiais. Consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir, exteriores ao indivíduo, e que são dotadas de

um poder de coerção em virtude do qual esses fatos se impõem. Tais fatos constituem o objeto da Sociologia e a distinguem da Psicologia e da Biologia.

Para os autores, clássicos da Sociologia, é no plano individual que as representações se expressam. Marx fala de sujeitos históricos, ou de “*individuos determinados*”, como portadores de uma forma determinada de relações sociais, políticas e econômicas. Durkheim chama atenção para o fato de que as representações coletivas tendem a se individualizar nos sujeitos. E Weber nos diz que o indivíduo, enquanto portador de cultura e de valores socialmente dados, é a “constelação singular”, que informa sobre a ação social de seu grupo, tendo-se em conta que o limite de suas informações são seus valores, da mesma forma que os limites do conhecimento científico do pesquisador são seus próprios valores. (MINAYO, 1995).

Por fim, cabe ressaltar que cientistas sociais contemporâneos também utilizaram o conceito de representações para suas elaborações teóricas, como é o caso de Pierre Bourdieu. Numa versão mais contemporânea, Bourdieu refere-se ao campo das representações sociais através da valorização da fala, como expressão das condições da existência. Para ele, a palavra é o símbolo da comunicação por excelência porque ela representa o pensamento. A fala, por isso mesmo, revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e tem a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas socioeconômicas e culturais específicas (BOURDIEU, 1972).

Bourdieu, ao teorizar sobre a prática da pesquisa de campo, afirma que as condutas ordinárias da vida se prestam a uma decifração, ainda que pareçam automáticas e impessoais. Elas são significantes, mesmo sem intenção de significar, e exprimem uma realidade objetiva que exige apenas a reativação da intenção vivida daqueles que as cumprem. Insiste Bourdieu sobre a objetividade das representações.

Cada agente, ainda que não saiba ou que não queira, é produtor e reproduzidor do sentido objetivo, porque suas ações são o produto de um modo de agir do qual ele não é o produtor imediato, nem tem o domínio completo. (BOURDIEU, 1972, p. 182)

Essa percepção do autor se vincula ao seu conceito de “*habitus*”. Este é determinado como uma espécie de lei “imaneente” depositada em cada ator social, desde a primeira infância, a partir do seu lugar na estrutura social. São marcas das posições e situações de classe. Nessa perspectiva, as relações interpessoais não são apenas relações de indivíduos. É a posição presente e passada na estrutura social, que os indivíduos trazem consigo em forma de “*habitus*” em todo tempo e lugar, que marca a relação.

2. Bases Epistemológicas da Teoria das Representações Sociais

A concepção de representações sociais desenvolvida por Serge Moscovici tem proximidade com o conceito de representações coletivas desenvolvido por Durkheim. O próprio Moscovici reconhece ser esta a sua fonte de inspiração. Porém, apesar da proximidade, não são a mesma coisa.

Conforme Guareschi (1995) consciente de que o modelo de sociedade pensado por Durkheim era estático e tradicional, Moscovici preferiu substituir o conceito de “coletivo” por “social”. Este termo seria mais apropriado às sociedades complexas contemporâneas por serem dinâmicas e fluidas. O conceito de “coletivo” era mais apropriado àquele tipo de sociedade de dimensões cristalizadas e estruturadas, de conotação mais estática e positivista. Ele atribuiu, no caso das representações, não exatamente à sociedade como um ente invisível e indivisível, como fez Durkheim, mas sim, aos grupos aos quais os indivíduos associam-se no decorrer de suas vidas. Grupos diferentes podem e tendem a produzir representações diferenciadas sobre um mesmo objeto.

A teoria das representações sociais se dirige à formação das explicações produzidas pelo senso comum, em sociedades complexas e não exatamente às formas de saber mais elaboradas ou estruturadas, como o mito, a religião, a linguagem, ou mesmo, a ciência, que são melhor tratadas através do conceito durkheimiano de representações coletivas. Nessa perspectiva abrangente, Moscovici define representações sociais como,

o conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida diária no curso das comunicações interindividuais. Elas são o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; elas podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1981, p. 181).

Moscovici avalia que o conceito de representação coletiva ao incorporar uma diversidade de classes de conhecimento, tais como, mitos, religião, ciência e categoria de tempo e espaço, dificulta a utilização do próprio conceito. Sendo assim, o autor constrói seu conceito fazendo duas modificações no conceito durkheimiano: as representações podem ser uma forma particular de construir conhecimento, como também uma forma de transmitir entre indivíduos conhecimentos adquiridos. Em outras palavras, as representações constituem modos de vida e formas de comunicação entre as pessoas; por isso, elas são representações sociais.

Enfim, a partir dessas elaborações acerca da relação indivíduo e sociedade, Moscovici se propõe a compreender o que seria uma sociedade pensante, na perspectiva psicossociológica do autor,

os indivíduos não são apenas processadores de informações, nem meros portadores de ideologias ou crenças coletivas, mas pensadores ativos que, mediante inumeráveis episódios cotidianos produzem e comunicam representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmos. (MOSCOVICI, 1978, p. 28)

Os fenômenos de representação social são caracteristicamente construídos no que Serge Moscovici, chamou de universos consensuais de pensamento. Os objetos de pesquisa que deles se derivam são tipicamente uma elaboração do universo reificado da ciência. Os universos consensuais de pensamento são regidos pela lógica natural ou senso comum, nos quais a participação é livre. Já os universos reificados são regidos pela lógica científica, nos quais a participação é condicionada pelo nível de qualificação.

Para Moscovici vivemos numa sociedade, na qual os conhecimentos provenientes dos universos reificados da ciência e da tecnologia desencadeiam novos fatos, acontecimentos e situações que expõem os limites dos conhecimentos derivados dos universos consensuais do senso comum e com isso geram a sensação de estranhamento e de não familiarização nos grupos sociais envolvidos com as mudanças.

A hipótese central proposta pelo autor é de que as representações se desenvolvem justamente com o propósito de transformar algo *não familiar* em *familiar*, por meio de dois processos: objetivação e ancoragem.

A objetivação seria o processo que torna concreto por intermédio de uma figura, a ideia de um objeto. Este objeto antes era “percebido primeiro

em um universo puramente intelectual e remoto, agora, emerge diante de nossos olhos”. (MOSCOVICI, 1981, p. 198). Objetivar seria “descobrir a qualidade icônica de uma ideia ou um ser impreciso, reproduzir um conceito em uma imagem” (SÁ, 1993, p. 40).

A ancoragem seria o processo de incorporar o aspecto não familiar dentro de uma rede de categorias que permita que ele seja comparado com elementos típicos dessas categorias. Para Moscovici, ancorar significa classificar. Ele alerta para impossibilidade de se classificar um objeto social sem denominá-lo. Porém, denominar seria um processo diferente. “Dar um nome a alguém ou algo, é investido com uma importância especial, quase uma importância solene, em nossa sociedade” (1981, p. 1996).

Se o estranho não se apresentasse tão frequente e imprevisivelmente, o pensamento social humano teria a estabilidade que Durkheim atribuíra às representações coletivas. Uma realidade social, como a entende a teoria das representações sociais, é criada apenas quando o novo ou não familiar vem a ser incorporado aos universos consensuais. Onde operam os processos pelos quais ele passa a ser familiar, perde a novidade, torna-se socialmente conhecido e real.

Em síntese, as representações surgem no curso de transformações que geram novos conteúdos que por sua vez, propiciam novas perspectivas acerca dos fatos e situações. Nesses processos de transformação, as pessoas tentam produzir informações com objetivo de relacionar as coisas em sua volta com as novas representações. Moscovici cita como exemplo, a apropriação dos conceitos da Psicanálise pela psicologia do senso comum.

As pessoas começaram a explorar seu meio, com a finalidade de tentar identificar os indícios deste ou daquele complexo, ou dos lapsos, nos seus próximos, de observar seus próprios comportamentos em relação a seus pais, seus filhos, etc. Elas retrabalham esta informação, que eles provocaram em grande parte e até, eles próprios criaram. (MOSCOVICI, 1986, p. 35)

Mas e a ciência sociológica, como tem sido a apropriação popular dos seus conceitos e teorias? Podemos também falar de uma sociologia do senso comum? Ela tem sido objeto de representações sociais?

3. A Sociologia como objeto de representações sociais

Toda área do conhecimento científico cria a sua terminologia ou o seu “jargão científico”. E a Sociologia criou um vocabulário próprio com conceitos que designam aspectos precisos da vida social. Estes conceitos se disseminaram de tal forma que boa parte dele faz parte da vida cotidiana. As pessoas utilizam palavras e expressões como contexto social, movimentos sociais, classes, estratos, camadas, conflito social e nos discursos políticos há referências à classe dominante ou pressão social como se fossem de domínio público e todos soubessem exatamente o que elas designam (COSTA, 1997).

Além dessa difusão dos conceitos sociológicos na cotidianidade dos indivíduos, observa-se a compreensão, cada vez maior, das pesquisas de opinião. O leitor, em geral, percebe o significado delas. Isso ocorre porque é possível constatar e verificar uma regularidade nos fatos sociais. Mesmo desconhecendo a metodologia utilizada na pesquisa, o leitor reconhece a existência de meios eficazes para se desvendar comportamentos, escolhas e opinião de uma dada população. As pessoas vão compreendendo que as pesquisas identificam regularidades nos comportamentos e opiniões, reconhecendo que, embora haja diversidades, existe uma certa tendência nas suas formas de pensar e agir, de acordo com variáveis como sexo, idade, local de moradia, etc. (COSTA, 1997).

Berger (1986) empreendeu um estudo sobre o papel da Sociologia na sociedade norte-americana. Em sua análise, a Sociologia nos Estados Unidos não ocupa espaço na imaginação popular como ocupa, por exemplo, a Psicologia. Uma das evidências para essa afirmação, segundo o autor, está na escassez de piadas sobre o sociólogo. A Sociologia foi percebida como um passatempo individual, e não exatamente como uma atividade profissional e científica.

Ao realizar a pergunta “por que estudar Sociologia? ”, a maioria dos jovens universitários responderam: “porque gosto de trabalhar com gente”. Na análise de Berger (1986, p. 09), “o sociólogo é visto como uma pessoa empenhada profissionalmente em atividades edificantes para benefício de indivíduos e da comunidade em geral”. Essa imagem seria versão secular do militante dos movimentos religiosos de jovens, como é o caso da Associação

Cristã de Moços. Outra indagação aos jovens universitários foi como imaginam o seu campo de trabalho. A resposta mais frequente é atuar na área da assistência social. Então, o fundamento básico das respostas está em poder “fazer alguma coisa pelas pessoas” e “executar um trabalho que seja útil para a comunidade”.

Imagem análoga à anterior foi associar o sociólogo a uma espécie de teórico do serviço social. Segundo Berger (1986, p. 10), essa imagem é compreensível para o caso da sociedade norte-americana porque uma das raízes da Sociologia americana está nas preocupações dos assistentes sociais com as consequências da revolução industrial: rápida expansão urbana, imigração, rompimento de costumes tradicionais e etc. Essas preocupações ocuparam horas de pesquisas sociológicas. Na análise de Berger, o serviço social se constitui por uma certa ação na sociedade e a Sociologia não é ação, mas uma tentativa de compreensão da sociedade. Obviamente, nada impede que a partir dessa tentativa de compreensão leve, necessariamente, à ação. Notadamente, essa concepção de Berger filia-se ao pensamento de Max Weber, quando este evoca que essa área do conhecimento seja “isenta de valores”.

Uma segunda imagem recorrente no estudo de Berger é aquela que relaciona o sociólogo com o reformador social. Esta imagem tem raízes históricas tanto nos Estados Unidos como na Europa. O filósofo francês Auguste Comte encarava a Sociologia como a doutrina do progresso, como a sucessora secularizada da teologia. No seu ponto de vista, o sociólogo seria percebido como uma espécie de árbitro de todos os ramos do saber. Ainda sobrevive na visão Berger esse tipo de concepção, em que muitas vezes se espera que o sociólogo apareça com algum esquema de reforma das questões sociais. (1986, p. 11)

Uma terceira imagem percebida na pesquisa de Berger é a que vincula a Sociologia à pesquisa de opinião pública. O sociólogo é visto como um coletor de dados estatísticos sobre o comportamento humano. As poucas piadas sobre sociólogos estão associadas a essa imagem estatística. Essa imagem teria sido fortalecida pelas atividades de muitos órgãos que utilizam métodos semelhantes ao da ciência sociológica nas análises de opinião e de tendências do mercado. A pergunta recorrentemente feita pela Sociologia é “quantas vezes?” (1986, p. 12)

Uma última imagem seria a Sociologia como instrumento de manipulação a serviço da classe dominante. Nesse caso, o sociólogo seria um técnico impessoal, um burocrata do governo, um empregado de uma empresa que não hesita em colocar suas habilidades à disposição de projetos mesquinhos. Carlos Benedito Martins contribui para esse debate, salientando que em determinados contextos históricos e políticos, a Sociologia constituiu “um projeto intelectual tenso e contraditório” porque ao mesmo tempo que ela representava para alguns um poderoso instrumento a serviço dos interesses dominantes, para ela também servia de expressão teórica para os movimentos revolucionários.

Segundo Berger, há um rigor científico na Sociologia que possibilita ao profissional dessa área uma atividade de desmistificação das estruturas sociais e de construção de uma consciência sociológica. Isso não se deve ao seu temperamento ou às suas inclinações individuais. Portanto, o fundamento de sua ação não seria psicológico, mas metodológico (BERGER, 1986, p. 49)

Nessa perspectiva, Bourdieu (1983) defende a profissionalização do sociólogo, fazendo uma distinção entre este e o que ele chama de engenheiro social. Este último tem a função de fornecer receitas aos dirigentes das empresas privadas e das administrações, com vistas a legitimar a dominação e assegurar os mecanismos que a reforçam. Na verdade, sustenta o autor, a Sociologia tem mais chances de decepcionar ou de contrariar os poderes quando ela cumpre melhor sua função propriamente científica. Essa função é a de compreender o mundo social, a começar pelo poder. Mas isso não implica em ser uma operação neutra socialmente, porque preenche uma função social. Esse autor combate o que chama de Sociologia espontânea, expressando a seguinte posição:

As advertências contra a contaminação da Sociologia pela Sociologia espontânea não passariam de exorcismos verbais se não fossem acompanhadas por um esforço feito no sentido de fornecer à vigilância epistemológica as armas indispensáveis para evitar a contaminação das noções pelas prenoções. (BOURDIEU, 1999, p. 32)

Para outro teórico contemporâneo, Anthony Giddens (1993), talvez, a apropriação da Sociologia não seja considerada exatamente um problema,

mas sim, algo relacionado ao papel que de fato essa ciência desempenha nas sociedades modernas. Nestas, conforme o autor, o saber científico consolidado em sistemas especializados (as práticas dos chamados profissionais, como sociólogos, psicólogos e outros, a especialização objetivada em máquinas e mecanismos monetários, etc.) possibilita que os sujeitos estejam constantemente examinando suas práticas sociais.

Um exemplo dado pelo autor é relativo às práticas sexuais. Ele cita justamente os relatórios de pesquisas sobre estas práticas que quando foram divulgados, na década de 1950, provocaram debates, novas investigações e mais debates. Tais relatórios, como por exemplo, o relatório Kinsey, teriam se tornado parte de um domínio público amplo e serviram para modificar opiniões de leigos sobre as próprias práticas, envolvimentos e preferências sexuais. Deste modo, tais pesquisas teriam contribuído para acelerar a reflexividade das práticas sexuais habituais e cotidianas (GIDDENS, 1993, p. 39).

Outro exemplo está relacionado à reflexividade do corpo acelerada pela invenção da dieta. A dieta está ligada a uma ciência: a Nutrição. Conforme o autor, aquela ciência situa a responsabilidade pelo desenvolvimento e a aparência diretamente nas mãos do seu proprietário. Dessa forma, o que o indivíduo come, mesmo entre os mais carentes, torna-se uma questão reflexivamente impregnada de seleção dietética. O que se come é uma escolha do estilo de vida. Estilo que seria influenciado e construído, por um número imenso de livros de culinária, tratados médicos populares, guias nutricionais (GIDDENS, 1993, p. 42).

Para Giddens, a Sociologia tem um papel central nesse processo de reflexividade visto que ela é a análise mais ampla sobre a vida moderna. Um exemplo dessa amplitude dado pelo autor é a forma como as estatísticas utilizadas pelas Ciências Sociais refletem sobre o cotidiano das pessoas. Assim, qualquer indivíduo num país ocidental que decide se casar, tem essa decisão balanceada e refletida pelo conhecimento acerca das altas taxas de divórcios. Tal conhecimento pode afetar a própria decisão de se casar, bem como decisões sobre considerações relacionadas – regime das propriedades. Dessa forma, para o autor,

A consciência dos níveis de divórcio não é a simples apreensão dos dados. Ela é teorizada pelo agente leigo de maneira impregnada pelo pensamento sociológico. Desta forma, virtualmente todos que consideram o casamento têm uma ideia de como as instituições familiares vêm mudando – posição social e no poder do homem e da mulher, alteração nos costumes sexuais. O casamento e a família não seriam o que são hoje se não fossem inteiramente sociologizados e psicologizados. (GIDDENS, 1991, p. 49)

Em síntese, para o autor, a Sociologia é um sistema especialista fundamental da modernidade, visto que uma parcela crescente da população tem acesso – de uma forma mais ou menos diluída – a conceitos sociológicos como um meio de reflexão sobre as práticas sociais e que a própria modernidade é intrinsecamente sociológica. E mais, a Sociologia de fato reestrutura reflexivamente seu objeto, o sujeito social, que aprende assim, a pensar sociologicamente.

Giddens (1991) salienta que no contexto de reflexividade da sociedade moderna, as Ciências Sociais estão mais implicadas nesse processo do que as Ciências da Natureza, haja vista a revisão constante das práticas sociais com base no conhecimento sobre essas práticas, hoje, fazer parte da dinâmica e estrutura das relações sociais.

Justamente por isso, possivelmente, a Sociologia gere interesses, dúvidas e expectativas quanto ao seu potencial aplicativo. As pessoas especulam sobre as possibilidades dessa ciência contribuir no desenvolvimento de suas ações no trabalho, na família, no partido, na associação de moradores, na vida amorosa. Assim, algumas das imagens citadas por Berger, talvez sejam consequências desse processo de apropriação reflexiva do conhecimento sociológico no cotidiano, no âmbito dos universos consensuais.

Enfim, nessa visão de Sociologia, ela não serviria somente para desmistificar, para constituir uma consciência sociológica, como diria Berger. Para Giddens ela teria implicações práticas importantes para nossa vida. Trata de uma ciência que pode contribuir para uma crítica social, uma reforma da prática social, de diversas formas.

4. A abordagem societal \ tridimensional das representações sociais

Depois de percorrer esse trajeto de discussões sobre a representação ou as representações na teoria sociológica clássica, na teoria sociológica contemporânea, apresentar as bases epistemológicas da teoria das representações sociais e apresentar representações sobre o papel da Sociologia, consideramos que o fundamento de nossa pesquisa assenta melhor no contexto da teoria das representações sociais, que tem em Serge Moscovici o seu fundamento essencial e em Willem Doise a abordagem que necessitamos.

Nesse sentido, cabe explicitar que a *grande teoria* das representações sociais - como chamam as proposições originais básicas de Moscovici - desdobra-se em três correntes teóricas complementares: uma fiel à teoria original, com um caráter histórico e cultural, liderada por Denise Jodelet, em Paris; uma procura articulá-la com uma perspectiva mais sociológica, liderada por Willem Doise, em Genebra; uma enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações por Jean-Claude Abric, em Provence. Não se trata de abordagens incompatíveis, na medida em que provêm todas de uma mesma matriz básica, conforme salienta Sá (1998).

Nossos estudos se baseiam na perspectiva de Doise. Primeiro, porque este faz uma abordagem sociológica das representações sociais, assentada em Pierre Bourdieu; e segundo, porque esta abordagem melhor qualifica os objetivos da pesquisa: utilização de instituições escolares e grupos distintos de profissionais da educação, gestores e estudantes que vivem, trabalham e estudam em realidades sociais diferenciadas, como o Plano Piloto, as cidades-satélites e assentamentos semiurbanizados do DF. Haveria pontos em comuns entre tais grupos? O que os diferencia? Tais diferenças estariam assentadas ou ancoradas em quais fatores: diferenças de formação, etária, nas necessidades sociais derivadas dos estratos ou classes sociais, nas quais, esses grupos estão inseridos?

Na busca de respostas para as três questões acima, propusemos utilizar uma abordagem em três fases baseada nos estudos realizados por Willem Doise e colaboradores Alain Clémence, Fabio Lorenzi-Cioldi. Eles buscam construir o que consideram uma abordagem societal na investigação das representações sociais. Nessa perspectiva, eles tentam articular as explicações

de caráter mais individual com explicações de caráter mais sociológico. “O projeto de Psicologia Societal não implica apenas um conhecimento dos problemas pertinentes elaborados pelas outras disciplinas, como a Sociologia ou Antropologia, mas também, uma articulação de nossas análises com aquelas mais societais”, (DOISE, 2002, p. 30-31)

Para tanto, os estudiosos (1994) acima propõem uma articulação entre as contribuições teóricas de Serge Moscovici e as contribuições de Pierre Bourdieu. Para eles, os estudos do sociólogo francês sobre cultura ajudam na construção de uma explicação societal para o fenômeno das representações sociais. Em um desses estudos, Bourdieu, citado por Doise, afirma que

Não se compra um jornal, mas um princípio gerador de tomada de posições, definido por uma certa posição distintiva num campo de princípios geradores institucionalizados de tomadas de posição: e pode-se dizer que um leitor se sentirá tanto mais completa e adequadamente representado quanto mais perfeita por homologia entre a posição de seu jornal, no campo dos órgãos de imprensa, e a que ele próprio ocupa no campo das classes (ou segmentos) fundamento do princípio gerador de suas opiniões. (*Apud* DOISE, 2001, p. 193) ²

Com base nessa perspectiva, Doise e colaboradores passam a considerar representações como princípios organizadores das relações simbólicas entre indivíduos e grupos. Princípios que são geradores de tomadas de posição em função de inserções específicas dos indivíduos no conjunto das relações sociais.

Nesse sentido, para os autores, o estudo sobre representações sociais implicaria na análise de três hipóteses. A primeira hipótese seria que diferentes membros de uma população estudada partilham certas crenças comuns concernentes a um dado desafio social. Conforme Doise e colaboradores, as representações têm origem nas relações de comunicação que supõem referentes ou pontos de referências comuns aos indivíduos e grupos. A segunda

2. DOISE, Willem. *Atitudes e representações sociais*. In: JOULET, Denise (org.) Rio de Janeiro, EDUERJ, 2001. p. 193. O estudo ao qual Doise se refere é *La Production de la croyance*. In: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 13, p. 30-47, Paris, 1977. Nesse estudo Bourdieu investiga, dentre outros elementos, a relação da crença no valor da obra de arte com a dinâmica do mercado dos bens simbólicos.

hipótese se refere à natureza das diferenças individuais dentro de um campo comum de representações. Supõe-se que essas diferenças são organizadas de forma sistemática. A terceira hipótese se refere à ancoragem das diferentes tomadas de posição no interior de realidades coletivas. Supõe-se a hierarquia de valores, as experiências sociais, a situação de classe como moduladores das tomadas de posição, (DOISE, 1994).

Com essas hipóteses, os autores procuram contribuir para resposta à crítica de que a Teoria das Representações Sociais se fundamenta na suposição da existência de homogeneidade de pensamento em um dado grupo social. Para eles, com essas hipóteses passa-se da ideia de consenso como um acordo entre indivíduos manifestado pela similitude de opiniões, para ideia de os indivíduos partilharem referências comuns para tomada de posições. (DOISE, 2001).

Bourdieu, ao prefaciar uma das obras dos referidos autores, mostra que esta visão de Doise e colaboradores está para além de uma oposição entre conflito e consenso, ainda presente, em estudos e pesquisas. Para o autor, tal oposição não existiria de fato, pois, na realidade “as tomadas de posição diferentes, mesmo antagônicas, somente se constituem como tais com relação aos objetos de disputa comuns, estes mesmos postos no espaço do jogo dentro do qual, eles são jogados, isto é, o espaço das posições sociais.” (DOISE, 1992, p. 07)

Conforme Ângela Almeida (2009), na abordagem tridimensional de Doise, cada uma das três hipóteses corresponderia a uma fase de estudo. Com isso, estudar as representações sociais significa identificar numa primeira fase, o campo comum das representações; numa segunda fase, os princípios organizadores das variações individuais e numa terceira fase, a ancoragem das diferenças individuais.

Finalizamos apresentando um quadro conceitual, síntese das concepções sobre representações na perspectiva da Sociologia clássica e contemporânea e da Psicologia Social.

Quadro 1

Quadro conceitual sobre as representações

AUTOR	CONCEITO
SIMMEL	As ideias ou representações são uma espécie de operador que permite ações recíprocas entre os indivíduos para formar a unidade superior, que é a instituição (partido político, igreja, etc.). Permite a passagem de um nível molecular para um molar.
WEBER	Representação é um saber comum que tem o poder de antecipar e de prescrever o comportamento dos indivíduos e de programá-lo. Ela constitui um quadro de referências e um vetor da ação dos indivíduos
MARX	As representações estão vinculadas à prática social. A manifestação da consciência se faz através da linguagem e realiza um paralelo entre as duas e entre as representações e o real invertido, mostrando como as ideias estão comprometidas com as condições de classe. A representação situa-se no nível do senso comum, do mito, das formas ideologizadas do pensamento.
DURKHEIM	Estabeleceu a diferença entre representação individual e representações coletivas. Estas são produções sociais, que além de se distinguirem de qualquer sensação ou consciência particular e não dependerem dos sujeitos individuais para se produzirem e reproduzirem, ainda impõem-se aos sujeitos de maneira coercitiva e genérica, como formas sociais de expressão, reconhecimento e explicação do mundo. As representações coletivas afiguram-se, portanto, como <i>atos sociais</i> .
BOURDIEU	Refere-se ao campo das representações sociais através da valorização da fala, como expressão das condições da existência. Para ele, a palavra é o símbolo da comunicação por excelência porque ela representa o pensamento. A fala, por isso mesmo, revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e tem a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas socioeconômicas e culturais específicas.
MOSCOVICI	Diferenciou representações coletivas de representações sociais. Estas últimas expressam o conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida diária no curso das comunicações interindividuais. Elas são o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais. Elas podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum. Na perspectiva psicossociológica do autor, os indivíduos não são apenas processadores de informações, nem meros portadores de ideologias ou crenças coletivas, mas pensadores ativos que, mediante inúmeros episódios cotidianos produzem e comunicam representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmos.
DOISE	Representações como princípios organizadores das relações simbólicas entre indivíduos e grupos. Princípios que são geradores de tomadas de posição em função de inserções específicas dos indivíduos no conjunto das relações sociais.

Fonte: elaboração própria.

2

*O que pensam os Professores?*¹

*“As tomadas de posição diferentes, mesmo antagônicas,
somente se constituem como tais com relação
aos objetos de disputa comuns”.*

Pierre Bourdieu

Nos anos 1990, no contexto das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio (DCNEM-1998) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM-1999), unidades da federação, como, Ceará, Mato Grosso e Distrito Federal, efetivaram mudanças nos currículos das escolas públicas que incluíram a Sociologia como disciplina obrigatória.

No caso do Distrito Federal, no ano de 2000, a Sociologia deixou de ser uma disciplina constante da parte diversificada do currículo, com carga de duas horas no 3º ano, para se tornar uma disciplina obrigatória nos três anos, com carga de duas horas semanais. Tais mudanças colocaram algumas situações novas para os professores de Sociologia.

Primeiro, as mudanças eram somente a base administrativa de uma reforma pedagógica inserida numa política mais ampla de caráter nacional para o Ensino Médio. De acordo com as diretrizes e parâmetros postos nacionalmente, a Sociologia seria um conhecimento prático a serviço da inserção competente do aluno no mercado profissional e no mundo globalizado.

1. O presente capítulo foi publicado em uma versão resumida em SANTOS, Mário. A sociologia no ensino médio: as representações sociais dos professores do Distrito Federal. In: José Glebson Vieira; Lidiane Alves Cunha. (Org.). Desafios e perspectivas do ensino e da formação de professores de sociologia para o ensino médio. 1ª ed. Mossoró: UERN, 2014, v. 1, p. 137-164.

Por isso, a necessidade do domínio de conceitos como tecnologia, competência, habilidade, área de conhecimento, projetos de trabalho e oficinas de aprendizagem, bem como, a necessidade de conhecimentos relativos à Sociologia do Trabalho e Sociologia da Ciência e da Tecnologia.

Segundo, o aumento da carga horária de Sociologia, como também, de Filosofia e Educação Artística, em conjunto com outras medidas relativas à reforma, na percepção da direção do Sindicato dos Professores constituiriam somente um artifício utilizado para diminuir a carga horária das demais disciplinas. Em função dessa situação o SINPRO coordenou um movimento que exigia do Governo a revogação daquilo que a entidade sindical denominou “pacote antiensino”. Um dos argumentos era de que a citada diminuição da carga horária estaria comprometendo a qualidade do ensino das disciplinas fundamentais para o sucesso dos alunos das escolas públicas tanto no mercado de trabalho, como no vestibular. As disciplinas fundamentais seriam Português, Matemática, Língua Estrangeira, Biologia, Química, Física, História e Geografia.² A Filosofia, a Educação Artística e a Sociologia não fariam, portanto, parte desse rol.

Em consequência desse movimento, os docentes de Sociologia se viram diante da seguinte questão posta por professores de outras disciplinas, por pais de alunos, e principalmente, por alunos: “*se a Sociologia não cai no vestibular e concursos, para que ela serve?*” E assim sendo, o que justifica então sua presença nas três séries do ensino médio? Por que dar a essa disciplina o mesmo *status* de componentes curriculares, como Biologia, Química e Geografia?³

2. SINDICATO DOS PROFESSORES DO DISTRITO FEDERAL (SINPRO). *Avaliação da proposta curricular implementada pelo GDF*. Folha do professor. Brasília, SINPRO, nº 93, jul, 2000. Encarte.

3. Conforme informações da Secretaria de Educação, tais questionamentos foram postos nas escolas localizadas principalmente no Plano Piloto e cidades próximas, como Guará e Cruzeiro, Núcleo Bandeirante. Nesses lugares, conforme essas informações, as preocupações eram relativas a preparação para o vestibular. Um documento distribuído pela direção de um Centro Educacional do Plano Piloto aos seus alunos ilustra bem essa situação. Tratava-se de um questionário que objetivava buscar sugestões para a elaboração do projeto pedagógico da escola, no ano de 2000. Dentre as questões constitutivas daquele instrumento, cabe destacar as seguintes: “*Você tem conhecimento das mudanças que vêm ocorrendo no Ensino Médio?*” “*Você acha que sua capacidade de competir no PAS e no vestibular diminuiu pelo fato de terem reduzido o número de aulas de algumas disciplinas?*” “*Você considera que Filosofia e Sociologia são disciplinas importantes para a sua formação integral?*”

Certamente, esses questionamentos se relacionam com certa visão da finalidade do ensino médio, no qual, essa modalidade de ensino não possui uma identidade própria como espaço de formação do educando. Ela tem somente um caráter preparatório para outros estudos.

Porém, independente das visões subjacentes aos questionamentos, eles estavam postos para os professores da citada disciplina. O objetivo deste capítulo consistiu justamente em estudar o que eles pensavam sobre a Sociologia no Ensino Médio. Para eles, qual seria o papel da Sociologia na formação do educando? Quais seriam os conteúdos do ensino dessa disciplina? E o que eles pensam sobre as tecnologias da Sociologia como um desses conteúdos?

1. Metodologia de pesquisa

Tendo em vista, as questões postas nos parágrafos anteriores, foi realizada uma pesquisa envolvendo 24 professores. Metodologia utilizada fundamentou-se na abordagem tridimensional proposta por Doise descrita no capítulo anterior. Assim, em um primeiro momento de análise, todos os dados resultantes das entrevistas com esses sujeitos constituíram um só *corpus* de análise, isto é, um único conjunto de dados. Em um segundo momento, tais dados foram divididos em dois conjuntos: um referente aos professores com formação em Ciências Sociais (Grupo I) e outro referente aos professores com formação em outras áreas (Grupo II). Houve, ainda, um terceiro momento, no qual, fez-se a análise dos fatores da realidade social que fundamentariam as diferenças entre os dois grupos.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas coletivas organizadas com base nos princípios da técnica do grupo focal. Na análise dos dados contou-se com o apoio do programa ALCESTE (*Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*), sobre o qual é importante destacar alguns princípios.

Este programa analisa dados textuais, e é comumente utilizado em pesquisas sobre representações sociais. Embora de origem francesa, está devidamente adaptado para textos em português. Atualmente, as línguas contempladas são o inglês, o francês, o italiano, o português e o espanhol.

Trata-se de uma técnica computadorizada que investiga a distribuição do vocabulário em textos escritos e em transcrições de texto oral. Embora, não seja uma técnica para testar hipóteses, *a priori*, configura-se como um método para exploração e descrição. A análise de texto faz uma ponte entre o formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais, constituindo-se em uma “*técnica híbrida*”.

O ALCESTE além de ser uma técnica é também uma metodologia, porque o programa integra uma grande quantidade de métodos estatísticos sofisticados em um todo orgânico que se ajusta perfeitamente ao seu objetivo de análise de discurso.

O programa apresenta limitações quanto ao sentido e contexto, assemelha-se aos métodos manuais de análise qualitativa ou, como é o caso da análise de conteúdo clássica de Laurence Bardin. Mas, a vantagem é que dentro de um curto espaço de tempo, o pesquisador pode conseguir uma visão geral do volumoso corpus de dados. Estes quando analisados pelo ALCESTE deve mostrar ordem, homogeneidade tópica e coerência sobre o que se fala para se criar um quadro de referência. Uma característica do programa é que apresenta pontos diferentes de referência, produzindo diferentes maneiras de falar, ou seja, o uso de um vocabulário específico remete a uma fonte para detectar maneiras de pensar sobre o objeto. Portanto, o objetivo é distinguir classes de palavras, que representam diferentes formas de discurso sobre um tópico de interesse. Uma afirmação é considerada uma expressão de um ponto de vista, uma unidade de sentido que liga um conteúdo com a intenção, a crença, o desejo e a cosmovisão pessoal.

Com o objetivo de evitar ambiguidades, as afirmações são operacionalizadas como Unidades de Contexto Elementar (UCE's). Essas são segmentos do texto original ou frases dos respondentes, em que estão inseridas as palavras selecionadas para a formação da classe. Nesse momento, a análise das (UCE's) permite reconstituir o sentido de cada palavra e possibilita construir um significado para a classe.

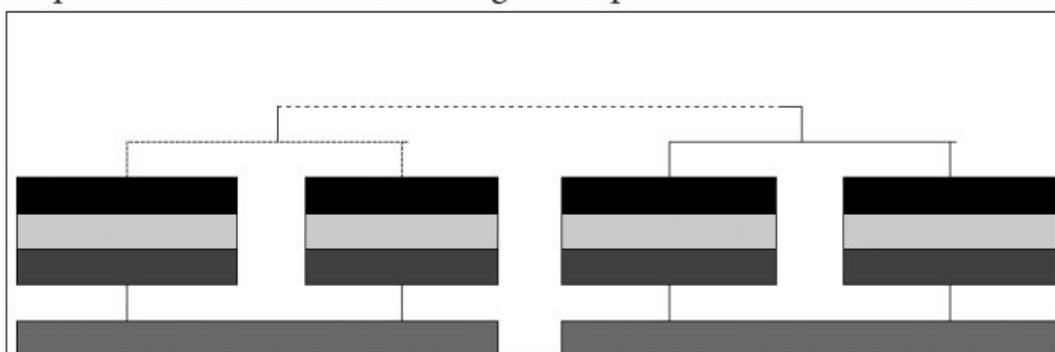
Na identificação das classes de palavras o método empregado pelo ALCESTE é a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que é um procedimento interativo. O programa realiza uma listagem de palavras para cada classe. A força da associação entre cada palavra e sua classe,

é expressa um valor no quiquadrado (X^2) e todas as palavras que excedem são valoradas e listadas. Quanto maior forem, mais importante será para a construção estatística da classe. Depois de constituída a lista de palavras, elas são fontes básicas para interpretação das classes.

Os resultados gerados pelo ALCESTE podem ser construídos graficamente de forma sintética. O esquema abaixo demonstra esse procedimento: 1) no retângulo vermelho, o espaço do título da classe é atribuído pelo pesquisador; 2) no retângulo amarelo, o espaço em que são inseridas as palavras representativas da classe. Essas palavras são obtidas a partir de valoração no quiquadrado (X^2), levando em consideração frequências e percentuais de contribuição na classe; 3) no retângulo verde, o espaço em que é inserida a porcentagem de cada classe em relação ao corpus analisado; 4) no retângulo cinza, o título do eixo é atribuído pelo pesquisador; 5) as linhas de ligação representam as relações entre as classes: linhas pontilhadas representam relações fracas e linhas contínuas representam relações fortes. Cada relação é identificada por um índice R que varia de 0 a 1. Quanto mais próximo do 1 maior ligação com as classes e quanto mais distante do 1 tende a ser menor a relação.

Figura 1

Esquema sintético dos resultados gerados pela análise do ALCESTE



Fonte: Elaboração própria.

Os resultados também podem ser representados graficamente por meio de outro processo: Análise Fatorial de Correspondência (AFC). Essa representação mostra as relações entre as classes e o grau de proximidade entre elas, bem como relações entre as palavras com conteúdo e suas variáveis.

O gráfico apresenta a sobreposição das classes com as palavras de conteúdo e com as variáveis para a leitura em conjunto. Na análise estes dois gráficos foram utilizados.

Por fim, as classes de palavras devem ser interpretadas. O programa oferece auxílio para a interpretação: lista de palavras com vocabulário característico de uma classe; combinações frequentes de palavras; textos completos das afirmações originais em uma classe. Entra em cena a figura do pesquisador para dar uma interpretação teórica empiricamente justificada. O ideal é que a interpretação forneça o conteúdo semântico à informação produzida pelo ALCESTE e, com apoio de outros métodos de análise de texto e discurso. Nos métodos de pesquisa propostos por Moscovici, a interpretação tem ocupado lugar de destaque. O significado dos resultados é privilegiado e, de certa forma, pode refletir a representação do próprio pesquisador.

Ressalta-se que na primeira fase, para cada resposta, informou-se ao programa, 4 características do entrevistado: faixa etária, sexo, tipo de formação superior e local de trabalho. Nesta fase, cujo objetivo consiste em identificar o campo comum das representações sociais, as respostas dos 24 sujeitos formaram apenas um *corpus* de análise, isto é, um só conjunto de dados analisado pelo programa.

Na segunda fase, cuja finalidade seria identificar as diferenciações grupais, trabalhou-se, inicialmente, as informações oferecidas pela Análise Fatorial de Correspondência (AFC). O programa fez a AFC a partir da Classificação Hierárquica Descendente citada anteriormente. Na ficha técnica do programa, é informado que a representação gráfica dessa análise possibilita a visualização das posições relativas das classes, com suas palavras principais, bem como, as posições relativas das variáveis. (IMAGE, 2002)

A referida análise, dentre outros elementos, nos ofereceu uma visão inicial, geral, de caráter gráfico, sobre possíveis oposições no discurso do conjunto dos 24 professores relacionadas às variáveis: sexo, formação superior, faixa etária e local de trabalho.

Após a análise fatorial, fez-se então, em separado, dois estudos: um relativo aos professores formados em Ciências Sociais (Grupo I) e outro relativo aos professores formados em outras áreas (Grupo II). Para tanto as respostas

dos 24 sujeitos foram organizadas em dois conjuntos de dados, conforme o tipo de formação superior. Conjuntos de dados que posteriormente foram lançados e analisados pelo ALCESTE em dois momentos diferentes.

2. Resultados e discussão

1ª fase: análise do campo comum das representações sociais

Nesta fase da análise, supõe-se que os professores, não obstante as diferenças de formação ou mesmo de idade, de sexo e de local de trabalho partilham referenciais comuns sobre essa questão. Tendo em vista o objetivo acima, optou-se por lançar todos os dados misturados no programa ALCESTE. Em outros termos, o material resultante das seis entrevistas coletivas (grupos focais) constituiu o *corpus* de análise, isto é, um texto único.

A análise do referido *corpus* revelou 4 classes de palavras que sinalizam possíveis representações sociais. O Quadro 1 mostra essas classes e o grau de interação entre elas. Nota-se uma relação entre as classes 1 e 2, ainda que mediana, sob índice $R = 0.4$ e uma relação mais forte entre as classes 3 e 4, sob índice $R = 0.6$.

Assim, constata-se a existência de dois eixos em torno dos quais, um englobando as classes 1 e 2 e outro, as classes 3 e 4. O Eixo A refere-se à Sociologia como um meio de formar o cidadão com consciência sociológica e o Eixo B diz respeito ao conhecimento sociológico como meio de formar o cidadão com consciência política.

Quadro 2

Classes de palavras analisadas na 1ª Fase: campo comum

R = 0.4		R = 0.6	
<p>Classe 1 Conteúdos de ensino: conceitos sociológicos</p>	<p>Classe 2 Papel da Sociologia: Formar o cidadão consciente</p>	<p>Classe 3 Papel da Sociologia: Formar a consciência política</p>	<p>Classe 4 Conteúdos de ensino: conceitos contextualizados</p>
<p>Aula Conceitos Pura Ciência Reforma Mudanças Tecnologia uso Fazer Aplicada Produção Técnicas Pesquisa Controle Domínio</p>	<p>Achei Vejo Ensino Médio Teorias Ajudar Agente Indivíduo Cidadão Consciente Visão Sentido Capacidade Questão Verdade</p>	<p>Papel Minha Permite Consciência Política Crítica Atitudes Resolver Utilidade Mostrar Desigualdade Época Maior Onde Pessoa Sente</p>	<p>Conceitos Classes Condicionamentos Família Cientistas Século Dezenove Tudo Definir Movimentos Fenômenos Fatos Sociais Sociedade Valores</p>
39,35%	22,01%	22,39%	16,25%
<p>A Sociologia no Ensino Médio: formação do cidadão com capacidade de compreender a realidade social</p>		<p>A Sociologia no Ensino Médio: formação do cidadão com a capacidade de intervir na realidade social</p>	
=====EIXO A=====		=====EIXO B=====	

Fonte: Pesquisa de campo.

A) A Sociologia no Ensino Médio: Formação do cidadão com a capacidade de compreender a realidade social

De modo geral, o presente eixo está relacionado à preocupação dos professores em apresentar a Sociologia como um conhecimento relevante na ampliação da consciência em relação aos fundamentos norteadores da vida

em sociedade. Ela possibilitaria ao educando conhecer de forma sistemática e científica, os fatores que organizam e dinamizam a vida social: as relações de poder, as relações econômicas, os processos de socialização, as posições sociais, as ideologias. Nesse sentido, a referida disciplina no Ensino Médio contribuiria para a formação de uma consciência sociológica.

Inicialmente, caberia lembrar que palavras constitutivas de cada classe desse eixo fazem parte de unidades de contexto (frases) que lhes propiciam um sentido. A reconstituição desse sentido, a partir da análise das unidades citadas, propicia reconstruir o significado da própria classe. Na exposição a seguir, as referidas frases serão destacadas e apresentadas entre aspas e em itálico, enquanto, as palavras ligadas à classe e localizadas nessas unidades, estarão em itálico e sublinhadas.

No caso, o estudo das unidades de contextos, nas quais, estavam postas palavras como, *cidadão, consciente, agente*, indicou que a classe 2 apresenta o discurso dos professores acerca do papel da Sociologia no Ensino Médio. E as palavras da classe 1, como, *conceitos, capacidade, ciência*, se referem aos conteúdos que conforme os professores, ajudam na formação do cidadão. Essas duas classes correspondem a maior parte do discurso dos professores, 61,26% do total do *corpus*.

A análise do discurso dos professores, nesse eixo começará pela classe 2 - papel da Sociologia: formar o cidadão consciente. Nessa classe, a Sociologia no Ensino Médio visa a preparação para o exercício da cidadania.

Acho que a Sociologia tem instrumentos que são importantes na construção da cidadania. Ela ajuda a formar o *cidadão consciente*.

Mas consciente de quê? Consciente dos seus direitos e deveres? Nesse sentido, a Sociologia estaria a ocupar o lugar de Educação Moral e Cívica? Ou consciente do seu papel numa sociedade competitiva organizada sob a lógica da Terceira Revolução Técnico-Industrial? E nesse caso, caberia a Sociologia contribuir, como aponta a Reforma do Ensino Médio, para formar um cidadão com competência de “compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica”? (BRASIL, MEC, 1999, p. 43)

Para os sujeitos, o papel do conhecimento sociológico seria outro. Trata-se de conhecimento que é desnaturalizador da realidade social, ao mostrar a existência de uma lógica a presidir sua organização e sua dinâmica. Um conhecimento portanto que instrumentaliza o aluno para o exercício da cidadania, ao possibilitar uma ampliação de sua consciência acerca dos fundamentos do universo social.

Ajudar a desconstruir a naturalização que diz é assim e será sempre assim.

A conscientização do aluno também passa pela descoberta de sua condição de um ser histórico, social e cultural.

No Ensino Médio, a Sociologia deve estar voltada para essas coisas da descoberta, do sujeito enquanto agente, indivíduo dotado de cultura, de imaginário.

Os sujeitos estão falando, portanto da formação de um indivíduo com a capacidade de compreender os fundamentos das relações sociais ou com uma consciência mais sociológica, como diria Berger. Para este autor, a Sociologia lida com fenômenos que a maior parte das pessoas está familiarizada. Ela não propiciaria conseqüentemente o encontro de algo totalmente inédito, mas, propicia a mudança no sentido das coisas já familiares. “O fascínio da Sociologia está no fato de que sua perspectiva nos leva a ver sob nova luz o próprio mundo em que todos vivemos. Isto também constitui uma transformação da consciência”. (BERGER, 1986, p. 31)

Ao que parece, cabe ao professor conduzir esse processo de conscientização.

Eu achei que na função de professor de Sociologia, eu estava contribuindo nesse sentido (a conscientização), ao orientar do ponto de vista de determinadas utilizações do poder. Por exemplo, ao levar um trabalho de um sociólogo que evidencia que a dominação ocorre historicamente. Que ela não é necessariamente assim porque há uma outra sociedade, onde ela se estabelece de outra forma.

Trata-se de um processo de formação de um outro olhar sobre os fenômenos sociais. Mas, e o conhecimento do aluno sobre esses fenômenos? Na visão dos professores, esta é uma questão central no ensino de Sociologia,

pois, em muitas situações pedagógicas, este ensino organiza-se em torno exclusivamente dos interesses, das opiniões e das vivências dos educandos. Para eles, entretanto, o saber do aluno seria somente o ponto de partida.

Em relação, a essa questão da opinião do aluno, eu trabalho primeiro a opinião dele. Ela pode ser melhorada, aprofundada, ou melhor argumentada ou desconstruída. Depois, ele começa a ter contato com as teorias sociológicas.

O ponto de chegada, portanto, do processo pedagógico estaria relacionado com a aquisição dos conhecimentos da Sociologia. Ela é considerada pelos sujeitos uma ciência.

Ela seria uma ciência, não exata, mas comprovada. Nós discutimos questões sociais com base em teorias comprovadas.

Cabe indagar quem são “*nós*” que discutem com fundamentos em teorias? E quem são aqueles que discutem as questões sociais sem fundamentação teórica? Observa-se aqui os sujeitos se identificando como portadores de um conhecimento especializado. E como especialistas, eles se percebendo em um patamar de entendimento da realidade social diferenciado. Eles se percebem como,

cidadãos que analisam a sociedade de forma mais ampla. E não simplesmente como meros receptores daquilo que a mídia coloca, seja de esquerda, seja de direita.

Para eles, é importante marcar essa diferença em sala de aula. O professor domina um saber sistematizado, portanto, encontra-se numa situação diferente daquela do aluno. Este ainda fala sobre a sociedade com base no senso comum. A superação dessa situação dependeria da aquisição dos conhecimentos provenientes da Sociologia.

Ela propicia que você amplie a visão, com embasamento teórico. E entrando nesse jogo, para os alunos, ela serviria para alguma coisa.

Nessa perspectiva, a Sociologia serviria ao aluno para diferenciá-lo daqueles que fundamentam suas análises no senso comum; daqueles dominados pela mídia, pelo discurso dos políticos. Enfim, ela serviria para

torná-lo um tipo de “cidadão que analisa a sociedade de forma ampla”, como exemplo, o professor de Sociologia.

Observa-se no discurso acima uma preocupação com a afirmação da Sociologia no Ensino Médio. Uma disciplina cuja obrigatoriedade em nível nacional acabara de ser vetada.

Ai tem a questão do veto. Ai tem uma recusa do sistema com relação a introdução dessa disciplina que faz nos professores pensar mais uma vez se realmente, essa disciplina, ela é legítima.

Uma disciplina, um professor, objetos de constantes questionamentos por parte dos alunos, por parte dos demais professores, às vezes, por parte da própria direção da escola. Por isso,

Ela tem essa necessidade de se legitimar nos professores. Muitas questões ainda nesse aspecto de construir argumento plausível com a disciplina sociológica do Ensino Médio. Temos, em termos acadêmicos, uma ciência em si, a Sociologia. A gente lê isso lá nos clássicos. Durkheim mostra o caráter científico da Sociologia.

Na busca da legitimidade, é necessário então, reafirmar que “*a Sociologia é uma ciência*”. “*Não exata*”, como seria Matemática, a Química, Física, mesmo assim seria uma ciência, como mostrara Durkheim. Portanto, ela estaria posicionada no mesmo patamar das demais disciplinas. Consequentemente, merecedora da mesma deferência por parte de alunos e demais professores.

Tendo a Sociologia o status de ciência, é legítimo que ela esteja não só no Ensino Médio, como também, nos vestibulares.

Eu tenho esperança em relação à UnB. Agora, eu participei na UnB, desse último vestibular na sala dos professores. Eu achei assim que muita gente não gostou. As provas de Português, História, Geografia têm coisas sociológicas; tantos temas sociológicos.

Talvez seja justamente, a condição da Sociologia como ciência, um dos fatores que permite ao professor vislumbrar um futuro, no qual, essa disciplina esteja consolidada no Ensino Médio.

Eu vejo a coisa muito clara. Até um pouco otimista, apesar de a gente perceber nesse final e começo de século essa coisa de um certo desânimo no ensino de Sociologia, por causa do veto. Mas houve retrocessos em outros momentos. Não foi à única vez na história.

Assim, parece que a busca de afirmação da Sociologia como instrumento de conscientização, também seria a busca de afirmação da identidade do professor dessa disciplina. Cabe salientar ser esse discurso, embora não exclusivo, típico do professor com formação em Ciências Sociais. Um profissional que talvez, em função dessa formação, se percebe detentor de um conhecimento especializado. Um saber científico que lhe propiciaria uma consciência mais ampla, sofisticada e sistematizada acerca da realidade social. “*Nós discutimos questões sociais com base em teorias comprovadas*”. Um nível de consciência, portanto, distinto dos alunos e dos outros professores.

Assim, a classe 2 nos indica representações sociais colaborando para a formação da identidade dos professores de Sociologia. Como foi visto, para Moscovici (1999), as representações geram laços sociais, pois, algo em comum está sendo compartilhado. São ideias, valores, sentimentos, crenças ajudando na mobilização dos membros do grupo em direção a um objetivo.

No caso, compartilhar ideias comuns em torno da cientificidade da Sociologia e do seu papel conscientizador, ajuda o grupo de professores a mobilizar esforços em busca da legitimidade e da consolidação daquela disciplina no Ensino Médio.

A classe 2 indicou que o papel da Sociologia seria contribuir para a formação do *cidadão consciente*. Na classe 1 – conteúdos de ensino: os conceitos sociológicos - os professores discutem quais os conteúdos constituiriam a base dessa formação. Nessa classe palavras como *técnicas de pesquisas, controle, conceitos sociológicos, tecnologias*, indicam o teor das possíveis representações sociais dos sujeitos.

Ressalta-se inicialmente que para os professores, a proposta do Ministério da Educação de transformar as tecnologias das áreas de conhecimentos em conteúdos de ensino está inserida numa política educacional mais ampla.

Tecnologia é o termo do Ministério da Educação usado como padrão da reforma mundial. Há o controle que ele falou. O fato de ter controle não que dizer que seja maléfica ou benéfica. Se você tem um computador isso é resultado de um controle sobre a natureza que pode ser muito benéfico ou muito maléfico.

Nessa perspectiva, as tecnologias da Sociologia também seriam uma forma de controle.

Uma vez, eu comecei a pensar sobre isso. Já me questionei que tecnologia seria esta. Então para mim, o resultado aplicado da Sociologia ou das Ciências Humanas seria uma técnica de controle sobre o homem.

Todavia, eles ressaltam, mais uma vez, a busca do controle como algo inerente ao conhecimento. Ele teria aspectos negativos e positivos.

Você tem varias formas de fazer acontecer essa ciência. O controle pode ser não só pra conservação. Eu não vejo só como domínio, eu vejo também como benefício.

Mas, o que seriam as tecnologias das Sociologias? Como seriam aplicadas em sala de aula? Para os professores, tecnologia não seria somente máquina. O como e o porque usá-la também seriam tecnologias, derivadas das ciências humanas.

Por exemplo, tecnologia não é só a televisão, mas é o uso que faço da televisão também. Uso que faço das ferramentas também seria tecnologia, bem como, as próprias ferramentas.

Em relação a esse aspecto, a visão dos professores coincide com a concepção oficial que como foi visto diferencia tecnologias duras e tecnologias ideais. Aquelas seriam “produzidas pelas Ciências da Natureza configuradas em ferramentas e instrumentos materiais e as tecnologias ideais, isto é, referidas mais diretamente ao pensamento e às ideias, tais como, as que envolvem processos de gestão, seleção e tratamento de informações, embasados em recortes sociológicos”.(BRASIL, MEC, 1999)

Para os professores, as técnicas de pesquisa sociológica seriam exemplos de tecnologias passíveis de uso na escola. Elas poderiam ser usadas

para fazer um treinamento com o aluno de como ele pode analisar um grupo social.

Ou mesmo para identificar tendências de comportamento, preferências políticas, como o fazem os institutos de pesquisa de opinião.

Sobre o comportamento humano, só tem um jeito, fazer uma pesquisa que indique que tantos por cento acham que fulano vai ganhar, outros acham que em segundo lugar ficaria fulano. Esta seria uma das tecnologias da Sociologia.

Interessante notar que os professores conseguem definir e visualizar quais são as tecnologias da Sociologia, contudo, observam diversas dificuldades para trabalhá-las no Ensino Médio.

Por exemplo, o número de alunos que tenho dificuldade o trabalho de pesquisa de campo. Como é que vou fazer para orientar trezentos e sessenta alunos”. Para que eu vou passar as tecnologias da ciência social, se eu não posso ficar horas a fio ensinando para eles. Operacionalizar as técnicas de pesquisa no colégio é uma coisa muito complicada.

Não obstante, as condições de ensino, um outro fator porém parece pesar contra a utilização das tecnologias. Para os professores, dentre os temas da Sociologia possíveis de serem abordados na escola, as tecnologias daquela ciência não seriam um conteúdo fundamental.

Passar para eles técnicas de pesquisa para mim parece meio complicado porque a gente não trabalha com a pesquisa aqui dentro. Eu acho que para eles não é importante. Eles não vão fazer uma pesquisa.

Mas, quais seriam os conteúdos importantes?

Eu acho o seguinte, a gente está fazendo aqui é mais interar os meninos a respeito do que já existe de certa forma, do que fazer produção científica.

Ora, o que já existe são os conceitos e as teorias sociológicas. Tais elementos constituiriam, então, os conteúdos do ensino de Sociologia.

Estou dando um chão, um conceito. Eu estou dando essa oportunidade de aplicar o conceito e de inovar dentro desse mesmo conceito, mesmo que seja abstratamente, na aula.

Haveria assim, uma opção pelo que Fernando de Azevedo denominou “ciência feita”. Como já foi aqui pontuado, para esse autor, no trabalho de pesquisa com métodos científicos, a aula de Sociologia não se reduz mais a transmissão da “ciência feita”. Ela torna-se o espaço, onde, os alunos começam a “fazer ciência”. (AZEVEDO, 1973, p. 7)

Talvez, seja justamente a visão da sala de aula enquanto espaço de transmissão e não de produção do conhecimento sociológico um dos elementos que dificulta os professores vislumbrarem o uso das tecnologias da Sociologia.

Eu estou reiterando que eu acho que em sala de aula a gente não está produzindo conhecimento sociológico. Estamos fazendo que os meninos tomem pé de alguns conceitos e problemas. Não é possível fazer Sociologia aplicada sem primeiro um domínio teórico da Sociologia pura.

Anteriormente, apontou-se que para Moscovici (1999), as representações criam vínculos entre indivíduos e grupos. Esses vínculos podem possibilitar ao grupo projetar um futuro diferente em comum, mas também, podem dificultar a aceitação de uma dada mudança, como por exemplo, uma reforma educacional. Para tanto, às vezes basta, como parece o caso, a existência de uma tensão entre as ideias propulsoras das mudanças e ideias geradoras dos laços entre os membros do grupo.

Ademais, para os professores, quando o conhecimento sistematizado e acumulado não é o eixo do trabalho pedagógico, há uma tendência de banalização da ciência sociológica.

Tem professor de Sociologia que faz de conta que nem existe uma pesquisa, uma produção sociológica acumulada e faz uma espécie de conversa com o aluno sobre o tema do cotidiano. Eu digo para os meus alunos se você veio pra fazer isso era melhor ir para um boteco.

É importante ressaltar que o discurso sintetizado nesta classe é típico dos professores de Sociologia com formação superior em Ciências Sociais que trabalham no Plano Piloto e arredores. Para esses sujeitos, uma banalização do conhecimento sociológico pode significar a secundarização da importância de uma formação em Sociologia e da posição social dela decorrente. Sem essas distinções, professor e alunos são iguais: indivíduos sentados em um “boteco” conversando sobre a realidade social.

Como foi visto na classe 2, é justamente, o domínio de um saber científico, a ciência sociológica, um dos elementos por meio do quais, os professores se identificam enquanto um grupo. Consequentemente, menosprezar aquele saber significaria menosprezar a própria identidade.

Em resumo, nesse eixo, os sujeitos concebem a Sociologia como uma ciência. Uma ciência com conceitos e teorias relevantes no sentido formar o cidadão com uma consciência sociológica, isto é, com a capacidade de compreender os condicionantes sociais da vida em sociedade. Apontou-se que ao compartilhar essa visão, o grupo de professores se mobiliza em busca da consecução de um objetivo comum: construir a legitimidade da Sociologia no Ensino Médio.

B) A Sociologia no Ensino Médio: Formação do cidadão com a capacidade de intervir na realidade social

O presente eixo está relacionado à preocupação dos professores em apresentar a Sociologia como um conhecimento importante no encaminhamento dos problemas da vida cotidiana. Um conhecimento cuja aquisição possibilitaria a formação de *consciência política* no aluno em relação às causas e possibilidades de soluções das questões presentes no seu dia a dia (Classe 3). Para tanto, são necessários os *conceitos* sociológicos. Conceitos, porém, que exigem uma abordagem contextualizada e interdisciplinar (Classe 4). As duas classes representam 38,64% do *corpus*.

Como na classe 2, na classe 3 - papel da Sociologia: formar a consciência política - evidencia-se também a visão da Sociologia como meio de conscientização crítica. No discurso dos sujeitos, há uma preocupação em possibilitar ao aluno, a capacidade de desvelar o significado das relações sociais, nas quais, ele está envolvido. É importante que ele compreenda que tais relações não são simplesmente resultado de uma vontade divina.

Ela permite superar aquela ideia de tudo que eu tenho de problema social vai ser resolvido por milagre, por encantamento, por alguém que tem poderes sobrenaturais. Ela permite uma consciência crítica sobre os problemas da sociedade.

Na perspectiva acima, além de desencantar, o conhecimento sociológico também desnatura as questões sociais.

Os conceitos sociológicos mostram que os problemas não são naturais, por exemplo, os textos de Marx mostram que a desigualdade é inerente à sociedade capitalista.

Inclusive, para os professores, nesse processo de desencantamento e desnatura, as aulas de Sociologia podem estar articuladas com outras disciplinas das Ciências Humanas.

Assim, a professora de História está trabalhando Idade Média. Então você pode mostrar a visão de mundo que se tinha naquela época, uma visão religiosa. O Homem mais preocupado com a vida além-túmulo do que a vida aqui na terra. Por que?

No discurso dos sujeitos, contudo, nota-se que o intuito da Sociologia na escola, não é simplesmente ampliar, sofisticar e elevar para além do senso comum o conhecimento do aluno sobre a realidade social. Para eles, esse processo de conscientização irá possibilitar ao educando se localizar socialmente, pois, ele estará diante de questionamentos, tais como:

Quem sou eu? Por que eu não sou outra pessoa. Por onde, eu passei para chegar aqui? Por que eu moro na Samambaia e não no Plano Piloto? Por que alguns trabalham em determinadas funções e não em outras? A Sociologia vai localizar as pessoas. Você está em tal lugar. Caso, ele esteja em determinado lugar sem saber onde está, ela vai ajudar a discernir.

A Sociologia propiciaria, portanto, uma conscientização política, e consequentemente, condições para que o educando reivindique seus direitos.

Ela permite a consciência política, que permite a coragem para atuar. A gente se sente com maior poder de argumentação. Pra resolver as coisas pra barganhar, pra negociar.

A Sociologia propicia isto. Ela propicia a politização. Então, hoje, os alunos estão terminando o segundo grau com mais consciência. Assim, quando tem uma reivindicação na escola, eles se mostram organizados.

Assim, do ponto de vista dos professores, o conhecimento sociológico ajuda o aluno a desenvolver competências como: elaborar um argumento, coragem para agir, se organizar em grupo, analisar a sociedade. É importante o aluno saber sobre esse potencial aplicativo da Sociologia.

Deve-se mostrar a utilidade prática na vida deles. O que vai interferir. O que vai mudar.

Mas, porque seria importante demonstrar a praticidade do conhecimento sociológico para os alunos? Cabe salientar ser esse discurso típico, embora não exclusivo, dos professores de Sociologia com formação superior em outras áreas e que trabalham em cidades satélites.

Ao que parece, também são professores preocupados com a legitimidade da Sociologia no Ensino Médio. Para eles, essa disciplina se legitima na escola, caso, seja vista pelos alunos como instrumento prático na superação dos problemas cotidianos por eles enfrentados nas cidades onde moram: Ceilândia e Samambaia.

Em síntese, na visão dos professores, o conhecimento sociológico ajuda o aluno a se localizar socialmente, a perceber as diferenças entre o Plano Piloto e as cidades satélites, a fundamentar suas reivindicações e a estruturar um movimento na escola.

A classe 3 mostrou que para os professores, o papel da Sociologia é contribuir para formar um aluno com consciência política e com capacidade de resolver situações do seu cotidiano. Na classe 4 - conteúdos de ensino: conceitos contextualizados - os docentes discutem quais os conteúdos que constituiriam a base dessa formação. Aqui, também, como foi na classe 1, os conceitos sociológicos são colocados como elementos fundamentais no ensino de Sociologia.

Os conceitos sociológicos são importantes para entender melhor a realidade social em que ele vive. Conceito de isolamento por exemplo. Quando você vai estudar esse conceito, os próprios alunos estão convivendo juntos mas, estão isolados. Por que isso, às vezes, porque tem uma religião diferente, por que tem um comportamento diferente.

Mas, quais seriam esses conceitos? Para os professores, existiriam conceitos inerentes ao próprio objeto de estudo da Sociologia.

A Sociologia é um estudo que visa obter conhecimentos sobre os condicionamentos dos grupos e das classes sociais, em uma dada sociedade.

Em sala de aula, portanto, seriam trabalhados conceitos como, classes sociais, isolamento social, fato social, dentre outros. Porém, os professores salientam que a dinâmica social impõe uma atualização destes conceitos e a criação de outros.

A medida que o tempo passa surge a necessidade de novos conceitos. Quando foi que existiu um movimento gay no século dezenove ou um movimento ecológico. Os movimentos do século dezenove são diferentes dos movimentos da agora.

Na perspectiva dos professores, então, a Sociologia seria um conhecimento em constante mudança em função das transformações do seu próprio objeto de estudo.

O conceito de preservação ambiental, de respeito à natureza. Isto seria possível no século dezenove. O cientista social analisa e tem necessidade de nomear esse novo fenômeno. Ele faz isso, partir das discussões na sociedade, ele formula, teoriza e conceitua. É nesse jogo que se produz a Sociologia.

O posicionamento acima guarda semelhanças com a perspectiva de Giddens (1999), apresentada no capítulo 1. Assinalou-se que para esse autor, de fato a Sociologia está em constante processo de modificação devido às mudanças sociais. Porém, ao mesmo tempo, ela e as demais ciências humanas contribuem para as próprias mudanças. O conhecimento sociológico torna a sociedade mais reflexiva, ao se constituir em um instrumento de exame, revisão e alteração das práticas sociais.

Para Giddens (1991), em razão desse processo de reflexividade, se faz necessário uma revisão crítica das teorias sociológicas clássicas. Para o autor, as formulações de pensadores como Marx, Durkheim e Weber não dão conta de fenômenos contemporâneos, como exemplo, a degradação

ambiental e o militarismo. Do ponto de vista do autor, isto talvez seja um dos motivos capazes de explicar as dificuldades que os atuais sociólogos têm em desenvolver uma avaliação sistemática dessas questões, especialmente, a questão ambiental.

Como também foi visto, essa concepção fundamenta os Parâmetros Curriculares Nacionais, na parte referente à Sociologia. Cabe lembrar que nesse documento, em relação à contribuição dos autores clássicos, os professores são orientados para fazerem uma avaliação da “operacionalidade dos conceitos e categorias utilizadas por cada um desses autores, no que se refere à compreensão da complexidade do mundo atual”. (BRASIL, MEC, 2000, p. 36)

Nessa direção, para os professores, é importante quando da utilização dos conceitos das teorias clássicas, a realização de uma atualização contextualizadora daqueles conceitos.

Aí, é importante perguntar para o aluno: o que seria patológico dentro de nossa sociedade? O que seria um fato normal? Você vislumbra isso na sua vida prática? Se Durkheim estivesse vivo, ele chamaria a sociedade do Rio de Janeiro do que?

Ressalta-se que, como na classe 3, nesta classe, o discurso também é típico dos professores formados em outras áreas que trabalham nas cidades satélites. O que parece indicar, mais uma vez, que a aplicabilidade da Sociologia na vida cotidiana dos alunos, seja uma das preocupações dos sujeitos desse grupo.

2ª Fase: análise das diferenciações grupais

A análise anterior indicou que a visão da Sociologia como instrumento de conscientização tendo em vista a formação para a cidadania constituiu-se numa referência comum no discurso dos professores. Todavia, a análise também apontou a existência de ideias diferentes quanto ao significado do que seria conscientização, bem como, do que seria preparação para cidadania. Tais ideias, tudo indica parecem sofrer a influência de variáveis, como por exemplo, local de trabalho e formação superior dos sujeitos.

Cabe lembrar que na perspectiva desenvolvida por Doise e colaboradores, mesmo na 1ª Fase, não se busca encontrar exatamente um consenso, pelo menos, consenso compreendido enquanto similitude de opiniões. O objetivo consiste sim em identificar um consenso, porém, entendido, de uma forma mais ampla, como um conjunto de referências partilhadas em comum por uma população.

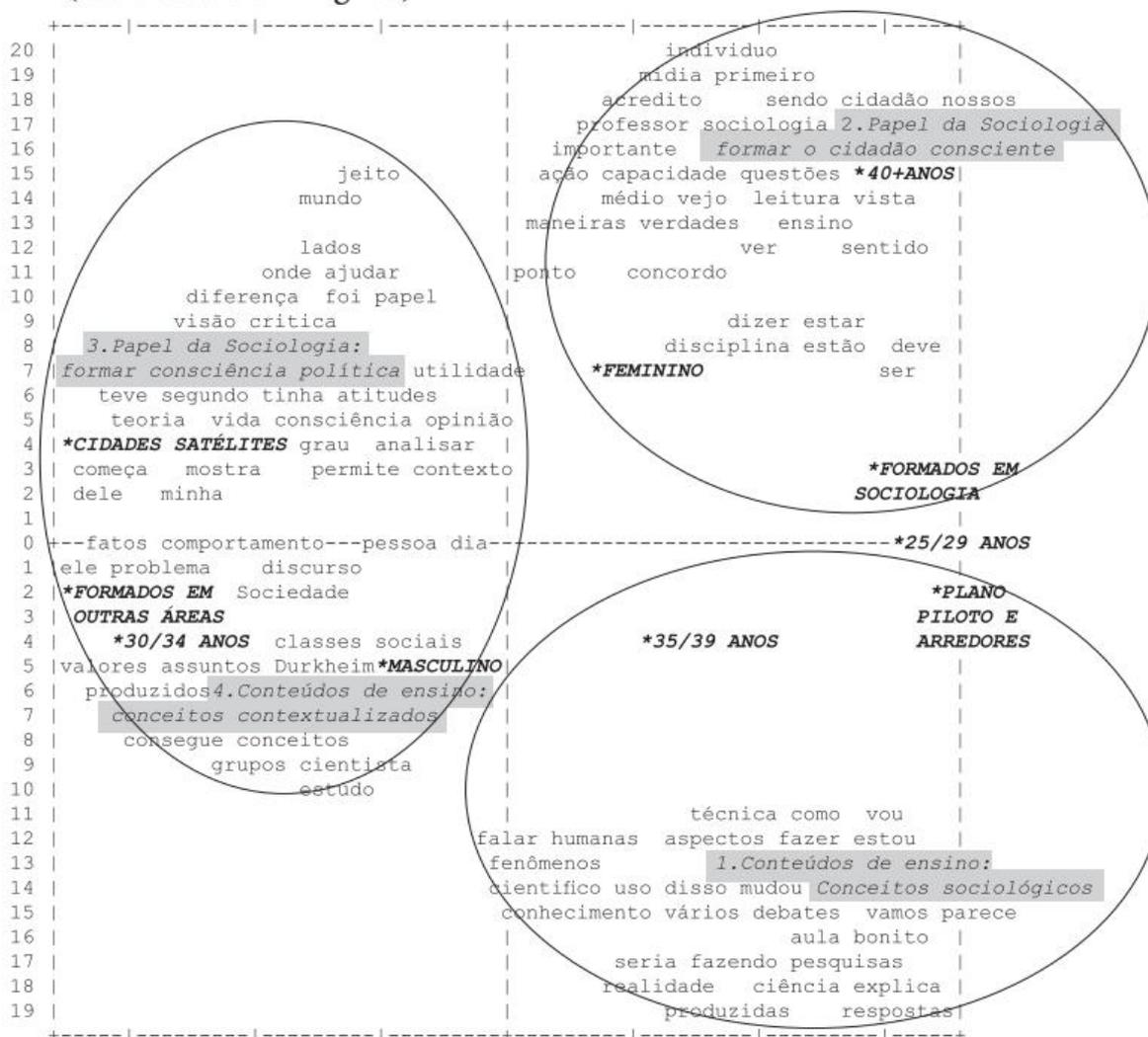
Desse modo, a visão dos professores acima citada, seria aquilo que Doise denomina mapa mental, ou o jornal, sob o ponto de vista de Bourdieu. Um mapa ou jornal que servirá aos sujeitos como um princípio gerador de tomada de posição. Para Doise, sob essa lógica, é aceitável a suposição da existência de variações e diferenças sistemáticas entre as posições de indivíduos e grupos.

Nesta fase, como foi assinalado, buscar-se-á, justamente, o entendimento dessas variações e diferenças entre os grupos de professores. Para tanto, de início, será usado o recurso da Análise Fatorial de Correspondência (A.F.A). Como já foi assinalado, trata-se de uma análise que possibilita visualizar numa representação gráfica, as relações e oposições entre fatores: classes, palavras e variáveis.

Tais fatores são representados espacialmente, por pontos no gráfico fatorial. Quanto maior a proximidade, maior a ligação entre eles. Em consequência da proximidade entre os fatores, eles podem ser visualizados como se estivessem formando nuvens. A figura abaixo mostra a representação gráfica decorrente da Análise Fatorial de Correspondência realizada, com o auxílio do ALCESTE, a partir da Classificação Hierárquica Descendente. Classificação feita pelo programa, ainda na 1ª Fase da qual, como foi visto, surgiram 4 classes.

Figura 2

Projeção das palavras, classes (numeradas e em cinza) e variáveis (estreladas e em negrito)



Fonte: Pesquisa de campo.

Observa-se que as palavras projetadas sobre as classes e variáveis formam pelo menos três nuvens de fatores. Uma primeira nuvem formada relativa à classe 1, conteúdos de ensino: conceitos sociológicos. Uma segunda nuvem referente à classe 2, papel da Sociologia: formar o cidadão consciente. E uma terceira envolvendo as classes 3, papel da Sociologia: formar a consciência política e classe 4, conteúdos de ensino: conceitos contextualizados.

Essa configuração no plano fatorial sugere algumas possíveis oposições. Primeiro, estaria acontecendo uma oposição entre a nuvem em torno da classe 1 e a nuvem formada pelas classes 3 e 4. Ou seja, existiria uma tensão entre discurso que enfatiza os conceitos clássicos como os conteúdos essenciais no ensino Sociologia e o discurso que acentua a necessidade de contextualização e atualização dos referidos conceitos tendo em vista a formação de uma consciência política.

Segundo, estaria havendo outra oposição em nuvem em torno das classes 3 e 4. Desta vez, envolvendo, porém, a nuvem referente à classe 2. Com isso, haveria uma tensão entre o discurso que afirma a Sociologia como tendo o papel de formar o cidadão consciente e o discurso que enfatiza a formação de uma consciência política com base na aquisição de conteúdos contextualizados.

Pode-se visualizar oposições relacionadas com as variáveis. Salienta-se que quanto mais próxima uma da outra, menor a tensão entre elas. Esta parece ser a situação das variáveis, sexo feminino e sexo masculino. Observa-se que no plano fatorial, elas constituem o par mais próximo do centro.

Em situação diferente dessa, estão os pares de variáveis relacionados ao local de trabalho e tipo de formação superior. Em um extremo do plano fatorial, estão as variáveis, formação em Ciências Sociais e trabalho no Plano Piloto/Arredores e no outro extremo, as variáveis, formação em outras áreas e trabalho em cidades satélites.

Numa outra possibilidade de visualização considerando-se as oposições entre nuvens e variáveis acima, em conjunto, percebe-se então uma oposição entre de um lado, o discurso que enfatiza os conceitos sociológicos como conteúdos de ensino (classe 1) na formação do cidadão consciente (classe 2), discurso influenciado pelas variáveis, formação em Ciências Sociais e trabalho no Plano Piloto/Arredores e do outro lado, o discurso que acentua os conceitos contextualizados como base da formação de uma consciência política (classes 3 e 4), discurso sob influência das variáveis, formação em outras áreas e trabalho nas cidades satélites.

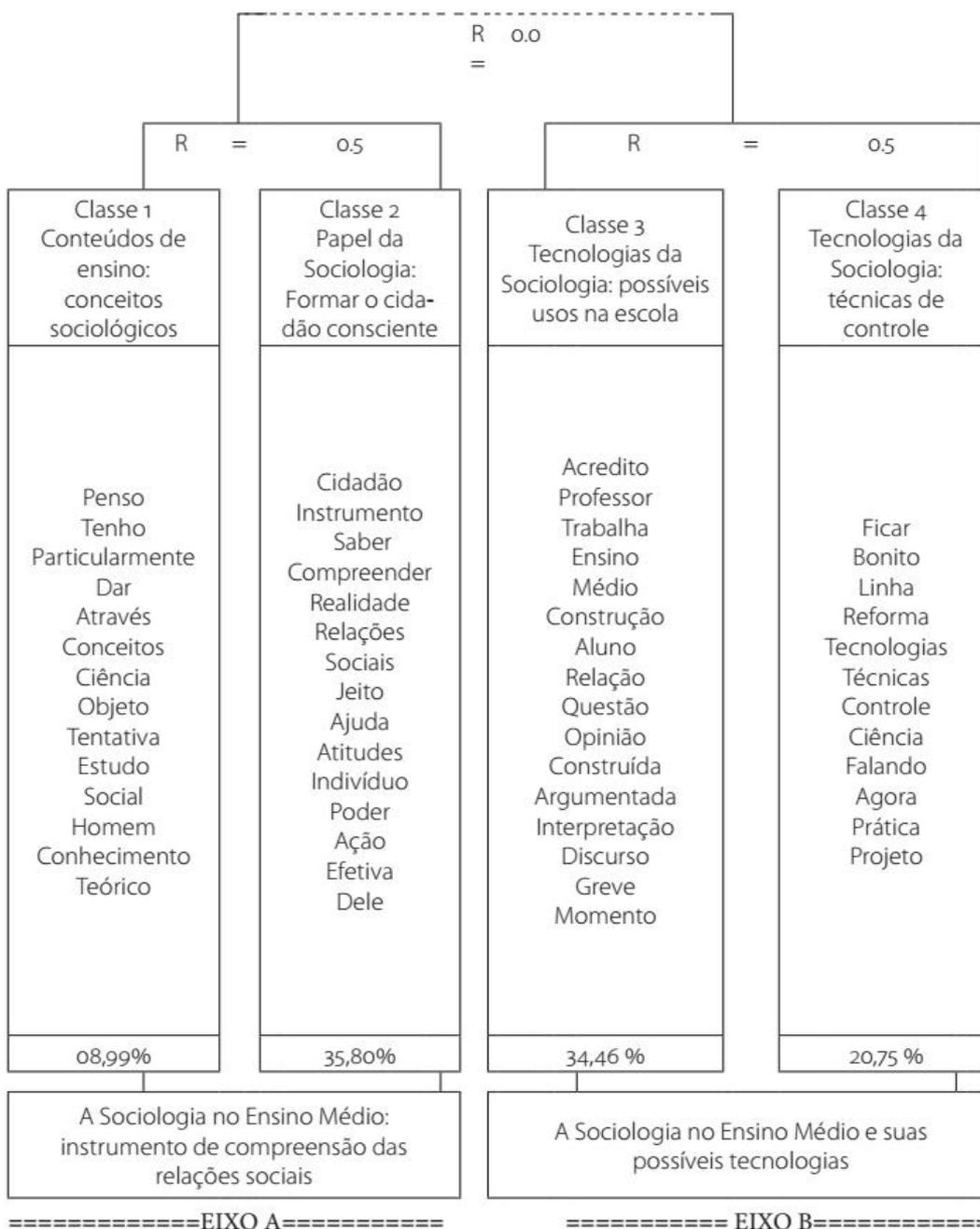
A análise acima nos indica então a existência diferenciações nos discursos dos professores, especialmente, levando-se em consideração as variáveis: local de trabalho e formação superior. Tendo em vista a necessidade de aprofundamento dessa análise, a seguir, serão investigadas as diferenciações grupais.

Grupo I – Formados em Ciências Sociais

Ressalta-se que nessa fase da análise, busca-se entender como o grupo se diferencia em relação ao campo comum das representações sociais. Com vistas a esse objetivo, optou-se por somente por lançar no ALCESTE os dados coletados dos professores com formação em Ciências Sociais.

Quadro 3

Classes de palavras referentes ao Grupo I -
Professores formados em Ciências Sociais



Fonte: Pesquisa de campo.

A) A Sociologia como instrumento de compreensão das relações sociais

A análise do *corpus* em questão *revelou* 4 classes de palavras. O Quadro 3 mostrou as 4 classes e o grau de interação entre elas. Nota-se uma relação entre as classes 1 e 2, sob índice 0.5 e uma relação entre as classes 3 e 4, também sob índice 0.5. Constata-se, então, a existência de dois eixos. O Eixo A se refere à Sociologia no Ensino Médio, seu papel e conteúdos e o Eixo B diz respeito à visão dos professores sobre a Sociologia e suas possíveis tecnologias no Ensino Médio.

No caso do Eixo A, a visão da Sociologia como meio de ampliação da consciência é uma referência. O conhecimento sociológico contribui para esse processo ao possibilitar ao educando uma compreensão sistematizada da estrutura social. Neste eixo palavras como *compreender, relações, sociais, realidade, instrumentos* fazem parte do discurso dos professores a respeito do papel da Sociologia no Ensino Médio (Classe 2). E palavras como, *conceitos, ciência, conhecimento*, indicam quais os conteúdos de ensino (Classe 1) que contribuem para que essa disciplina possa alcançar aquele papel. As duas classes correspondem a 44,79% do *corpus*.

Na classe 2 - papel da Sociologia: formar o cidadão consciente - o conhecimento sociológico é concebido como um instrumento de análise. Na perspectiva dos sujeitos do Grupo I, no Ensino Médio, ela ajudará o aluno a

perceber a realidade social que eles vivem. Compreender melhor as relações sociais, as relações interpessoais. Ai já começa ter ajuda.

Mas, o que significa essa melhor compreensão da realidade social? Do ponto de vista dos referidos sujeitos, com os estudos de Sociologia, o educando passaria a perceber a lógica subjacente em um acontecimento político, numa dada relação social, numa política social.

O aluno vai ter em mente. Vai ver o que está por trás dos fatos sociais; o que está aí. Ver que desse jeito está beneficiando alguém. Ter inflação de 30% ou de 3% beneficia quem?

Para os professores, o conhecimento sociológico também propicia ao aluno se perceber como sujeito, agente da história, membro de um grupo social.

Eu acho que a Sociologia permite o aluno se descobrir, enquanto indivíduo, enquanto membro de uma coletividade, enquanto cidadão. Um cidadão capaz de interagir. Capaz de transformar ou não a realidade.

Nota-se no discurso acima, a preocupação com a ampliação da consciência do educando relativa aos fatores que organizam e dinamizam a vida social. Uma outra preocupação consiste em situar o educando, não obstante, os condicionantes sociais, como sujeito, como agente, como um cidadão consciente.

Anteriormente, foi visto que estas são preocupações comuns aos professores. Ao que parece, o que irá diferenciar o posicionamento do grupo de professores com formação em Sociologia, é o fato dele não vincular o aumento da referida consciência a uma determinada prática social. Em outras palavras, a ampliação do conhecimento sobre a sociedade, sobre a história, sobre si mesmo, não estaria direcionada a algum projeto de mudança ou reforma social ou projeto de ingresso do aluno no mercado ou em um curso superior.

Na perspectiva dos referidos docentes, aquele conhecimento possibilita a aquisição de instrumental que permite o aluno fazer opções na sua vida social.

Eu dou os instrumentos para que você identifique, por exemplo, quais os tipos de governo, de lideranças, na visão de Weber. O que seria um governo entre aspas tipicamente carismático? Você acha que isso é correto? Então beleza opte por ele. Se você não acha, faça outras opções? A Sociologia ajuda você poder optar.

Nesse sentido, a Sociologia no Ensino Médio não estaria vinculada a uma ação ou projeto específico. Na visão dos sujeitos do Grupo I, o que ela propicia é uma clareza, uma consciência no educando acerca das possibilidades e consequências da sua ação no meio social.

Torna mais efetiva a ação social dele. Mostra como ele foi produzido, como ele se reproduz no meio social. Definir o que eles são socialmente. O que é a sociedade.

A Sociologia ainda mostra ser a ação do educando relacionada a valores. Ela possibilita ao aluno justamente analisar quais são esses valores e

quais são as consequências desses valores. Na medida, em que eles conhecem isto, eles têm o poder de optar. Optar entre caminhos.

Assim, para os professores desse grupo, a Sociologia no Ensino Médio não teria exatamente o objetivo de preparar o aluno para a inserção no mercado de trabalho ou para o vestibular ou para promover mudanças práticas no seu cotidiano, na escola, na família. Ela serviria como um instrumento para o aluno compreender as relações sociais. Um instrumento de descoberta do educando enquanto agente social, capaz de fazer opções. Inclusive um agente capaz de fazer a opção de agir ou não no sentido de transformar a realidade social.

Talvez, essa diferenciação na posição dos professores formados em Ciências Sociais esteja relacionada com a concepção acerca da própria Sociologia, na qual, a ênfase é na dimensão teórica daquela ciência.

A Sociologia ajuda o aluno a fazer várias leituras. Ela seria um instrumento de reflexão para ele. Para ele, ela seria um instrumental de análise, de observação das várias relações sociais.

Esse discurso dos professores lembra o posicionamento de Berger sobre o papel do conhecimento sociológico. Para ele, certa imagem que associa Sociologia e reforma social baseia-se em um equívoco visto que a “Sociologia não é ação e sim uma tentativa de compreensão. É evidente que essa compreensão pode ser de utilidade para quem age [...] Nada porém, existe de inerente à atividade sociológica de tentar compreender a sociedade que leve necessariamente a essa ação, ou qualquer outra”. (1986, p. 13)

Para o autor, não obstante, os desejos, os temores e esperanças do sociólogo, como profissional, ele busca perceber o que existe. Faria parte de sua formação, a capacitação para tentar controlar preconceitos, convicções, emoções. Nas palavras do autor,

O sociólogo é uma pessoa, um profissional que se ocupa de compreender a sociedade de uma maneira disciplinada. Isto significa que aquilo que o sociólogo descobre e afirma a respeito dos fenômenos sociais que estuda ocorre dentro de um certo quadro de referência de limites rigorosos. Como cientista, o sociólogo tenta ser objetivo, controlar suas preferências e preconceitos pessoais, perceber claramente ao invés de julgar normativamente. (BERGER, 1986, p. 13)

Ao que parece, o professor com formação em Ciências Sociais, em especial, aquele que trabalha no Plano Piloto e arredores, tem sua visão sobre a inserção dessa disciplina na escola, influenciada pelo olhar do sociólogo. Um olhar de especialista, sob o qual, a ciência em questão, primordialmente, será um “instrumento para compreender as relações sociais”.

Nessa perspectiva, na escola, o instrumental sociológico permite ao educando entender que diante dos fatos sociais, ele pode fazer leituras diferentes daquela que faria baseado no senso comum. Contudo, agir em um sentido ou em outro; ou mesmo não agir é uma opção do indivíduo. A Sociologia apenas contribui para que os alunos ampliem a compreensão acerca da realidade social, conseqüentemente “na medida, em que eles conhecem isto, eles têm o poder de optar”

Dessa forma, frente aos dados acima, não parece adequado definir como uma representação social, o posicionamento dos professores desse grupo sobre a questão do papel da Sociologia no Ensino Médio. De fato, uma das suposições dessa dissertação era a existência de representações sociais referente a essa questão, mesmo entre os docentes com formação em Ciências Sociais. Acreditava-se que os professores pudessem partilhar de uma visão baseada em um conhecimento cotidiano - uma visão menos especializada construída no âmbito dos universos consensuais.

Entretanto constata-se que os professores diante da problemática referente à função da Sociologia na escola, posicionam-se como sociólogos. E assim sendo, debatem e discursam buscando fundamento no saber acadêmico, em um conhecimento específico típico dos universos reificados. Eles apresentam enfim, uma teoria sistematizada sobre a questão e não uma teoria do senso comum.

Assim, tudo indica que a diferenciação de posicionamento dos sujeitos do Grupo I esteja relacionada com a identidade desse grupo. Um grupo que se reconhece e procura ser reconhecido como portador de um conhecimento especializado.

Em síntese, a classe 2 indicou ser o papel da Sociologia contribuir para a formar um educando com a capacidade de compreender as relações sociais. Por sua vez, na classe 1 indicou que os conteúdos que contribuiriam para alcançar aquele objetivo seriam os conceitos provenientes do conhecimento sociológico.

Particularmente, penso que tenho que dar um norte a partir dos conceitos de Sociologia, a partir da Sociologia que se produziu.

Ressalta-se que essa proposição estaria assentada numa concepção de Sociologia, como uma ciência pronta e consolidada. Para os professores, ela seria uma ciência estabelecida visto que

Traz em si, todo um arcabouço teórico. Ela vem através das suas teorias, através dos seus conhecimentos teóricos, através dos seus conceitos que são mais ou menos estáveis, mais ou menos definidos, analisar os fenômenos que ocorrem na sociedade.

Os professores admitem o conhecimento sociológico sendo influenciado por outras saberes.

Há o conhecimento sociológico que vem da literatura também. Vem da música, vem da rua, vem de coisas que não são consideradas tradicionalmente ciência.

Para eles, esse conhecimento poderia também ser objeto das aulas de Sociologia.

Esse conhecimento pode ser trabalhado na sala de aula, mas tomando sempre cuidado para não cair no espontaneísmo.

Os docentes também admitem que a produção do conhecimento sociológico atendendo interesses econômicos.

O conhecimento sociológico, ele vem do meio científico, desse meio científico que preza o conhecimento objetivo. Mas os teóricos da ciência mostram a gama de interesses, de contradições, do jogo econômico que está por traz da comunidade científica.

Em resumo, os professores reconhecem que a Sociologia não é um conhecimento tão estável, tão definitivo e isolado do contexto social. Reconhecem, inclusive, ser esse conhecimento também constituído de saberes originários de outros lugares sociais, lugares diferentes da academia. E reconhecem que esses diversos saberes podem ser abordados em sala de aula. Porém, temem o espontaneísmo, ou seja, temem uma abordagem centrada nos interesses, nos temas cotidianos, nos conhecimentos dos alunos.

Mas, o que estaria por trás desse temor? O que estaria em jogo? Tudo indica que os professores temem perder uma certa autoridade. Temem perder um certo status de especialista.

O aluno pode sim trazer alguma coisa, trazer algo que seja inovador, mas, particularmente, penso que estou certo de que sou um portador do conhecimento e represento uma autoridade naquele conhecimento na sala de aula.

Dessa forma, a presença dos conceitos sociológicos como elementos centrais no processo de ensino e aprendizagem, parece significar a afirmação da importância de um conhecimento científico e conseqüentemente a afirmação da identidade dos sujeitos portadores desse conhecimento. Sujeitos que se percebem no espaço escolar, como especialistas, ou como foi visto na classe 2, como sociólogos.

Assim, as duas classes referentes a esse eixo nos indicam que os professores não compartilham representações sociais sobre a questão da Sociologia no Ensino Médio. No discurso, percebe-se que eles fazem pouca diferenciação entre a disciplina acadêmica e a disciplina escolar. Por isso, diante da questão proposta, de imediato, o discurso reporta-se ao conhecimento adquirido no curso de Ciências Sociais.

Aprendi na universidade que a Sociologia é a ciência da sociedade. Tenho um conceito clássico de ciência e em princípio não dá para abrir mão que a ciência se define a partir de um objeto.

B) A Sociologia e suas possíveis tecnologias no Ensino Médio

Neste eixo palavras como aluno, opinião, interpretação, construção fazem parte do discurso dos sujeitos do Grupo I, acerca das possibilidades e usos das tecnologias da Sociologia (Classe 3). E palavras como: reforma, tecnologias, ciência, técnicas, controle, indicam as preocupações dos referidos sujeitos com as implicações da utilização daquelas tecnologias. As duas classes correspondem a 55,21 % do *corpus*.

Na classe 3 - tecnologias da Sociologia: possíveis usos - o discurso dos sujeitos do Grupo II procura descrever aquelas situações didáticas nas aulas de Sociologia que poderiam significar uso das tecnologias da ciência sociológica.

Para esses sujeitos, uma dessas tecnologias seria o tratamento da informação. Ela estaria sendo usada na análise dos temas da conjuntura política. Em função de greves, eleições e outros eventos, diversos conceitos estariam sendo utilizados na mídia como: estado, desobediência civil, governo, democracia, classes, dentre outros. Na sala de aula, faz-se uma análise do modo como esses conceitos estão sendo apropriados.

Os grevistas contrariaram uma norma judicial significa que eles estão agindo de uma maneira incorreta? A gente foi levantando uma série de questões, questão da desobediência civil. A tecnologia da Sociologia serviu como meio de elucidação de um conhecimento, de análise de um discurso que estava sendo veiculado pelos meios de comunicação com relação a esse fenômeno da greve.

Um outro exemplo seria a possibilidade oferecida pela Sociologia no sentido de estruturação de uma argumentação. Isto é importante visto que para os professores, as aulas organizam-se em torno de diálogos, de manifestações de opiniões, de exposições e debates em torno de conceitos.

A gente que trabalha com Sociologia, a gente conversa muito. A gente lê, debate. Por isso, a relação, a interação com as ideias do aluno é mais intensa do que o habitual.

Para os sujeitos, o trabalho com essas possíveis tecnologias tem sido gratificante.

Eu ia falar, vou falar agora. Muitas alegrias que a gente tem enquanto educador é quando os alunos te procuram. Um aluno me disse: professora, uma coisa muito legal aconteceu depois de passar ter aula contigo. Eu comecei a ter mais facilidade de falar, de escrever, de analisar.

Além da gratificação, o tipo de trabalho acima, na perspectiva dos professores, gera uma aceitabilidade da Sociologia no Ensino Médio por parte dos alunos.

Acredito que ela seja vista de uma maneira bastante simpática. Inclusive, na época daquela votação lá no Senado em que foi aprovada a possibilidade de inclusão da Sociologia em todo Brasil, ficaram muito contentes, mas, bem decepcionados quando o governo vetou.

Ressalta-se que os sujeitos do Grupo II, apesar dos exemplos postos, admitem o pouco conhecimento sobre o tema.

Uma coisa ainda estar incipiente, quer dizer, acho que a gente não tem uma construção suficiente para estar abordando essa questão. Eu imagino, estou aqui exatamente imaginado o seguinte, de repente, a gente possa associar tecnologia ao mundo em transformação.

Nota-se que os próprios exemplos dados pelos professores demonstram ser o uso tecnologias da Sociologia na escola uma questão nova para eles. Por isso, ora, eles associam tecnologia a um conteúdo, ora, associam a uma técnica de ensino, ora associam às transformações na sociedade moderna. Poderia se dizer, que eles estão buscando uma ancoragem para seus posicionamentos.

Não obstante, esse processo, salienta-se que são sujeitos, cujo discurso - um discurso típico de formados em Ciências Sociais que trabalham nas cidades satélites - denota uma preocupação em estar em interação com alunos. Uma preocupação em incorporar as contribuições dos alunos, pelos diversos meios possíveis.

Acredito em termos de Ensino Médio, o estudante, ele também é habilitado. Ele tem a capacidade de apresentar sua interpretação do mundo sociologicamente falando.

Na classe 3, o discurso dos sujeitos do Grupo I procurou relacionar algumas práticas pedagógicas com um possível uso das tecnologias da Sociologia. Na classe 4 - tecnologias da Sociologia: técnicas de controle - o discurso gira em torno das razões que levaram os elaboradores da Reforma do Ensino Médio a inserirem as tecnologias no currículo.

O nome tecnologia pra mim era pra ficar bonito, agora, eu estou percebendo que ele vem pra deixar claro a coisa da aplicabilidade.

Sob a ótica dos referidos sujeitos, a ênfase na aplicabilidade do conhecimento estaria refletindo a concepção de Ensino Médio posta pela política educacional do atual governo.

Tanto não é pra ficar bonito que está refletindo numa prática que ela está falando agora de projeto que é fruto dessa visão de tecnologia. A visão de que Ensino Médio é pra vida, então não é pra preparar pra vestibular. É pra vida e assim tem que ter uma relação com a prática e a relação com a prática é tecnologia.

Percebe-se que do ponto de vista dos professores, as concepções da Reforma do Ensino Médio, de fato já estariam presentes em aulas de Sociologia, como por exemplo, no trabalho com projetos.

Os alunos estão sendo adestrados para o trabalho. Eles fazem um bom trabalho de projeto que é transformar alguns conhecimentos em trabalhos práticos. Isto que parece que era para ficar bonito é uma realidade na escola que está mudando a prática.

No discurso dos sujeitos, há uma preocupação com o significado dessas práticas no ensino de Sociologia. Para eles, tecnologia está associada com controle.

Tecnologia seria o resultado aplicado da ciência. No caso da Sociologia ou das ciências humanas são técnicas de controle sobre o comportamento humano.

Os professores, entretanto, afirmam que o referido controle baseado no conhecimento sociológico, não é necessariamente, benéfico ou maléfico.

Como eu disse a ciência acontece de várias maneiras. Por isso, controle não percebo só como dominação, eu vejo outras possibilidades.

Talvez, a diferenciação entre o discurso desta classe e aquele presente na classe anterior sobre as tecnologias esteja relacionado com a variável local de trabalho. Como foi assinalado, na classe 3, o discurso é típico dos profissionais que trabalham nas cidades satélites. Profissionais, cuja preocupação parece se direcionar para a busca da aplicabilidade do conhecimento.

Por sua vez, na classe 4, o discurso é característico dos sujeitos que lecionam no Plano Piloto/Arredores. Sujeitos pelo menos nesse caso, mais preocupados em fazer uma análise sociológica dos fundamentos da Reforma do Ensino Médio.

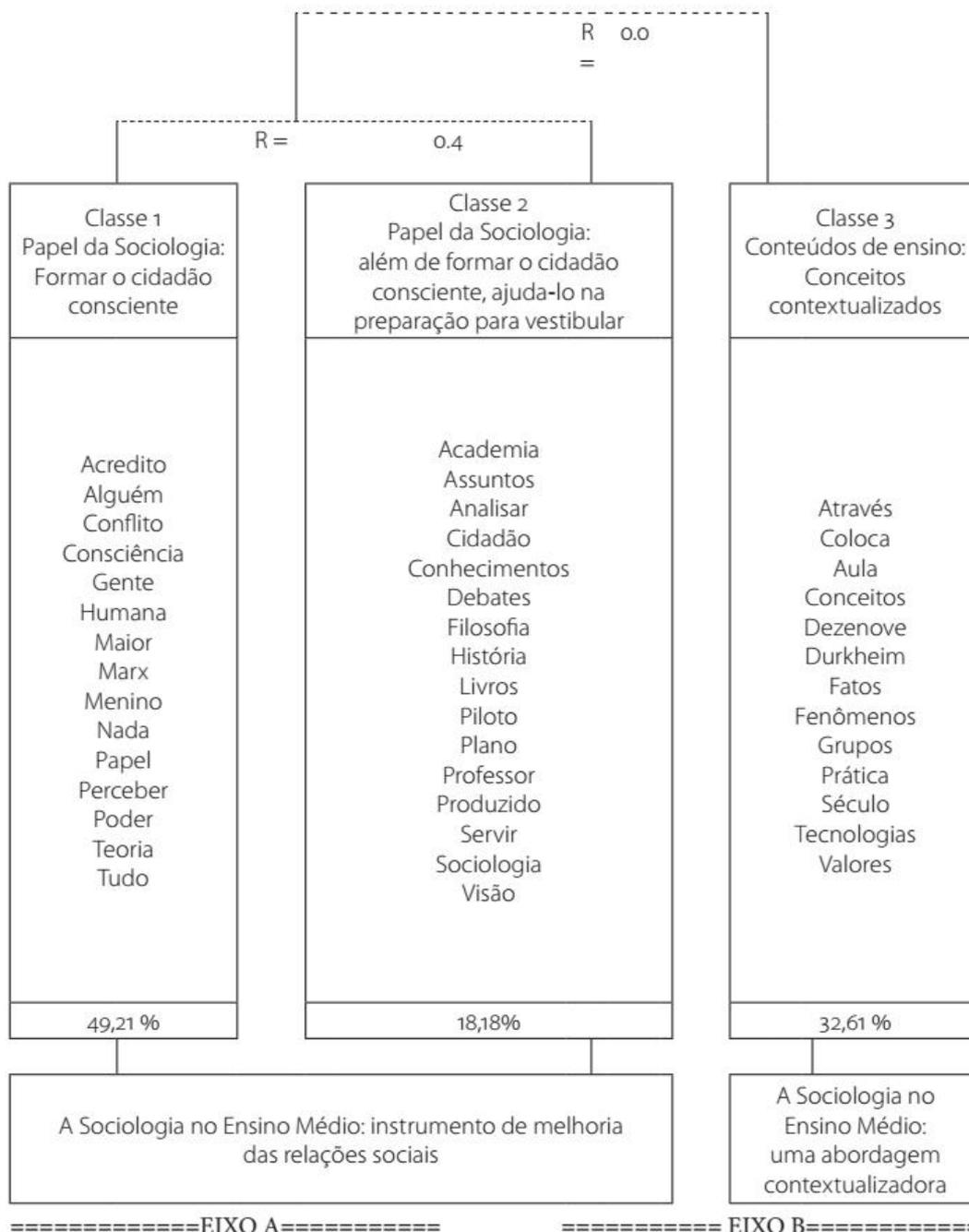
De qualquer modo, constata-se que nesse eixo, as tecnologias da Sociologia não foram tratadas exatamente como conteúdos de ensino, como está proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. De fato, como foi analisado na classe 1, para os sujeitos do Grupo I, os conceitos sociológicos, estes sim, constituem os conteúdos fundamentais no ensino de Sociologia.

Grupo II – Formados em outras áreas

Reitera-se que nesta parte da análise busca-se compreender como o grupo em questão se diferencia em relação ao campo comum. Tendo em vista esse objetivo, lançou-se no ALCESTE, apenas os dados coletados relativos aos professores com formação em outras áreas. Na análise desse programa foram reveladas três classes palavras. O Quadro 4 nos mostra que elas estão organizadas em dois eixos. Um englobando as classes 1 e 2 que mantêm entre si, uma relação mediana, sob índice 0.4 e outro eixo constituído pela classe 3. O Eixo A refere-se ao papel da Sociologia no Ensino Médio e o Eixo B diz respeito aos conteúdos dessa disciplina.

Quadro 4

Classes de palavras referentes ao Grupo II - Professores formados em outras áreas



Fonte: Pesquisa de campo.

A) A Sociologia como instrumento de melhoria das relações sociais

No presente eixo, o discurso dos sujeitos do Grupo II relaciona-se com o papel da Sociologia na vida do educando. Assim, palavras como maior, consciência, poder, papel, fazem parte do pensamento dos sujeitos a respeito do papel do conhecimento sociológico, (Classe 1). E palavras como, Sociologia, servir, História indicam uma possível função complementar para a referida disciplina. Essas duas classes representam a maior parte do discurso dos professores, cerca de dois terços do *corpus*.

Na classe 1 – papel da Sociologia: formar o cidadão consciente – a visão da Sociologia com instrumento de conscientização é referência para o discurso dos professores. Para eles essa disciplina ajuda a formar um cidadão consciente de uma lógica presidindo os acontecimentos históricos e os fatos sociais.

Com a Sociologia, a gente tem consciência de tudo que está acontecendo. Sabe que nada acontece por acaso.

“Nas aulas, acontece essa tomada de consciência mesmo. Para mim, a Sociologia vai ajudando o menino a se perceber , parte de um todo.

Sob o ponto de vista dos professores desse grupo, essa tomada de consciência implica em mudanças na vida do aluno. O conhecimento sociológico instrumentaliza o educando para que ele possa resolver problemas, conflitos nas suas relações cotidianas.

Acredito que esse material, esse suporte permite o fazer, o agir concretamente na vida dele. Permite ele entender que tem um problema, um conflito e pode buscar uma solução viável, humana.

Nessa perspectiva, a Sociologia gera a consciência no aluno de que o encaminhamento de alternativas para os problemas sociais depende da ação dos seres humanos.

A Sociologia permite uma ação coerente dele pra resolver o conflito e não ficar esperando uma solução mágica, de uma fada madrinha ou alguém que tem um poder sobrenatural pra vim resolver.

Assim, ao que parece, o que diferencia o Grupo II, é o vínculo que no seu discurso se estabelece entre o processo de conscientização e uma ação do educando no sentido de solucionar os problemas sociais. Essa posição distingue-se do Grupo I, sujeitos com formação em Ciências Sociais. Anteriormente, constatou-se que para esses sujeitos, a Sociologia possibilita ao aluno, uma clareza, uma consciência acerca dos limites e dos possíveis desdobramentos de suas escolhas.

Para os sujeitos do grupo II, todavia, a tomada de consciência acerca dos fundamentos de um problema gera uma ação na busca de sua solução.

Se o menino compreende que há uma divisão de classes sociais que a classe trabalhadora é explorada. Se ele perceber que alguém já fez essa crítica antes, porque ele, um trabalhador irá ficar a mercê da exploração.

Na visão dos referidos sujeitos, o conhecimento sistematizado e acumulado sobre a realidade social propicia um planejamento, uma mobilização tendo em vista uma mudança dessa realidade.

Por que agora sabendo das coisas, a gente vai cair no mesmo erro? Por que a gente não vai se mobilizar em associações, em sindicatos e cooperativas e até se candidatar para essas coisas aí?

Nessa perspectiva, a Sociologia é instrumento de reflexão, mas também, de ação. Por isso, para os sujeitos é importante vincular no trabalho pedagógico, teoria e prática.

Em sala de aula, eu acho que tem que ter uma coisa, assim mais concreta, não pode ficar falando para o menino, olha, Karl Marx disse isto. Emile Durkheim disse aquilo.

Nesse sentido, cabe ao professor mostrar a Sociologia, como um conhecimento útil na organização e execução das mais diversas ações que visem alterar uma situação, seja na comunidade, na escola, na família.

Um mutirão, por exemplo, é um fenômeno social. Como fazer um mutirão? O conhecimento da Sociologia sobre grupos pode ajudar na organização, talvez. Assim para o aluno, ela é uma teoria, é um embasamento, é uma análise crítica para melhorar suas relações sociais.

Salienta-se que esse discurso é típico dos sujeitos atuantes nas cidades satélites. Por isso, talvez, a necessidade de vislumbrar um trabalho em sala de aula, no qual, o conhecimento sociológico seja visto, pelos alunos, como uma ajuda na solução dos problemas por eles enfrentados naquelas cidades. Um conhecimento importante na organização da comunidade, na melhoria da argumentação relativa aos direitos, na compreensão dos fundamentos dos problemas sociais.

A Sociologia permite a consciência crítica, que permite a coragem para agir. A gente se sente com maior poder de argumentação para resolver as coisas, para barganhar, para negociar, para tentar encontrar soluções humanas.

A ideia do conhecimento sociológico como instrumento de formação para a cidadania também está presente na outra classe desse eixo, a classe 2 – papel da Sociologia: além de formar o cidadão consciente, ajudá-lo na preparação para o vestibular.

A Sociologia vai servir para formar o cidadão com todas as letras. Cidadão integral que sabe onde está.

Para os sujeitos do Grupo II, essa disciplina propicia essa formação, pois, ela trabalha justamente as temáticas sociais postas pela sociedade contemporânea. Essa disciplina contribui para o aluno entender essas temáticas de uma forma mais elaborada, para além do senso comum.

A Sociologia permite trabalhar com temas do dia-a-dia, a partir de materiais de jornais, internet. Como professor, você instiga o aluno a analisar como cidadão, analisar a sociedade numa visão mais ampla, crítica.

É importante ressaltar que para os sujeitos desse grupo, além do papel formativo, a Sociologia ainda poderia contribuir na preparação para os exames vestibulares, mesmo de modo indireto. Ela contribuiria no desenvolvimento de habilidades cada vez mais exigidas nesses exames, como, por exemplo, interpretar e produzir textos.

Uma proposta seria integrar a Sociologia com a Filosofia, História, mas também com Português. Aí você bota o aluno para ler, entender um texto. A Sociologia seria também para o aluno aprender a ler, concentrar. E indiretamente, estaria ajudando o aluno em outras matérias e no vestibular.

Conforme os professores, a Sociologia também ajuda o aluno e o próprio professor na compreensão de conceitos utilizados nas outras disciplinas da área de Ciências Humanas.

Ela explica de uma forma simples, a diferença entre capitalismo, socialismo e comunismo que os alunos não sabem. E às vezes, eu confundia. Ela serviu para aumentar meus conhecimentos. A Sociologia é muito útil para detalhar questões.

Cabe observar que esse discurso é característico dos sujeitos atuantes no Plano Piloto/Arredores. Nesses locais, como já foi pontuado, as expectativas relativas ao Ensino Médio relacionam-se fortemente ao ingresso em um curso superior, por isso, talvez, os questionamentos dos alunos em relação ao estudo de uma disciplina que não estaria presente nos vestibulares.

Não sei em Samambaia e outras cidades, mas aqui, no Plano Piloto, de cara o aluno te pergunta, professor, Sociologia cai no vestibular? Os alunos não têm uma visão do que seja a disciplina.

Na perspectiva dos professores, um trabalho integrado da Sociologia com outras disciplinas seria uma resposta a essas demandas.

A integração de Sociologia com outras matérias poderia servir pra mudar essa visão do aluno, sem perder o objetivo principal que é formar o cidadão consciente.

Assim, percebe-se nesse eixo, uma preocupação dos sujeitos em legitimar a posição dessa disciplina no Ensino Médio. Para tanto, em primeiro lugar, ela está representada pelos professores como uma matéria detentora de diversas potencialidades pragmáticas. Um conhecimento dinâmico, flexível, prático posto no currículo visando preparar o aluno para enfrentar as necessidades colocadas pela sociedade presente. Ela pode, por exemplo,

ajudá-lo no encaminhamento de soluções relativas aos problemas que enfrenta na sua escola, no seu trabalho, na sua família, e em outros grupos. Como também, pode ajudá-lo na superação de suas dificuldades de aprendizagem, especialmente, nas disciplinas da área de Ciências Humanas.

Poderia se dizer que ao tentar visualizar dessa forma pragmática a Sociologia, o discurso dos sujeitos se aproxima da visão oficial. Na perspectiva dos formuladores da Reforma do Ensino Médio, em primeiro lugar, essa disciplina não existe de forma isolada no currículo, pois, ela faz parte de uma área de conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Em consequência, ela necessariamente deve ser abordada em um trabalho de caráter interdisciplinar envolvendo especialmente a História, a Geografia e a Filosofia. O objetivo seria possibilitar ao aluno, desenvolver competências, como por exemplo, aquela citada pelos professores relativa à distinção entre sistemas econômicos (capitalismo, socialismo, comunismo).

Além dessa abordagem interdisciplinar, o discurso oficial preconiza ainda a contextualização.

A construção de conhecimentos, competências e habilidades na escola implica em recorrer a contextos que tenham significados para aluno e que possam mobilizá-los a aprender, num processo ativo, em que ele é protagonista e não mero coadjuvante. (BRASIL, MEC, 2000, p.3)

Numa perspectiva semelhante, os professores afirmaram a necessidade nas aulas de Sociologia, de “uma coisa, assim mais concreta, não se pode ficar falando para o menino, olha, Karl Marx disse isso, Emile Durkheim disse aquilo.”

De acordo com o discurso oficial, numa abordagem contextualizada, educa-se para a vida e nesse sentido, aprende-se nas mais diversas situações cotidianas. Aprende-se, por exemplo, Matemática na progressão geométrica, a partir da incidência de juros no preço de uma televisão, Português, na leitura de artigos de jornal e Arte em sua programação visual.

No caso das Ciências Humanas e suas Tecnologias, o bairro, a quadra, a cidade onde moram os alunos, constituiria uma privilegiada referência para contextualização.

Aprende-se Geografia na organização do espaço urbano e Sociologia nos usos sociais dos diversos lugares da cidade onde a escola está. (BRASIL, MEC, 2000, p. 3)

Ou como sugerem os professores, aprende-se Sociologia fazendo um mutirão e se aprende fazer um mutirão estudando Sociologia. Nessa perspectiva, essa disciplina teria um significado prático na vida do aluno, pois, ela é “uma teoria, é um embasamento, é uma análise crítica para melhorar suas relações sociais”.

Enfim ressalta-se que essa visão sobre o papel da Sociologia, parece-nos compatível com a própria concepção oficial acerca do papel da educação no Ensino Médio, sintetizada no slogan: “Educar para a vida é educar para viver melhor” (BRASIL, MEC, 2000, p. 3)

B) Sociologia no Ensino Médio: uma abordagem contextualizadora

Nesse eixo, a questão da contextualização no ensino de Sociologia também está posta. Agora, entretanto, a ênfase relaciona-se com os conteúdos de ensino. Na classe 3, a única articulada por esse eixo, o discurso dos professores está sintetizado em palavras como *conceitos*, *aula*, *fatos*, *prática*.

Na classe 3 – conteúdos de ensino: conceitos contextualizados – os sujeitos do Grupo II, da mesma forma que os sujeitos do Grupo I, colocam os conceitos sociológicos, como instrumentos fundamentais que possibilitam ao educando ampliar sua consciência sobre a dinâmica e organização da vida social.

Os conceitos sociológicos são importantes para entender melhor a realidade em que ele vive. O conceito de isolamento, por exemplo.

Outrossim, nesse grupo, os sujeitos ressaltam a necessidade, no trabalho em sala, de uma adaptação, atualização, contextualização dos conceitos sociológicos, em especial, aqueles formulados pelos autores clássicos da Sociologia.

Eu acho que se pode pegar os autores do Século Dezenove e aplicar na atualidade. Nós fazemos isso, nas aulas de Sociologia. Você pega o conceito, mostra como ele foi formado e diz a relação dele com o hoje.

Na perspectiva dos professores, essa abordagem é necessária em função da relação da Sociologia com a dinâmica social, da reflexividade dessa ciência. O conhecimento é produzido em um dado contexto histórico e social. Assim, as teorias clássicas foram produzidas no contexto dos problemas sociais e temáticas do Século Dezenove.

Quando existiu um movimento gay no Século Dezenove, ou um movimento ecológico? Marx, quando escreveu o capital não existia Carrefour, rede de bancos, etc.

Para os professores, esses conceitos quando abordados de forma contextualizada ajudam o educando a entender fenômenos atuais e próximos da sua realidade, como por exemplo, a violência em lugares como Distrito Federal e Rio de Janeiro.

Por exemplo, Durkheim coloca os fatos sociais, as forças coercitivas. O que é patológico dentro de uma sociedade e o que é um fato normal.

Teoricamente, se pegarmos esses conceitos, ai que Durkheim falou lá no Século Dezenove e colocarmos hoje sabe. Brasília, nossa sociedade é patológica? Não! Não! Porque aqui não houve a inversão de valores que acontece no Rio de Janeiro . Isto lá é um fenômeno patológico.

É interessante notar que essa postura didática frente aos conceitos sociológicos vai ao encontro das diretrizes e parâmetros estabelecidos pela Reforma do Ensino Médio. Naqueles documentos, em relação à contribuição dos pensadores clássicos, a orientação é que de fazer uma avaliação da “operacionalidade dos conceitos e categorias utilizadas por cada um desses autores, no que se refere à compreensão da complexidade do mundo atual”. BRASIL, MEC, 2000, p. 36)

Ressalta-se também ser esse um discurso típico dos sujeitos atuantes em cidades satélites. Talvez, por isso, na perspectiva desses sujeitos, no processo de contextualização, viabiliza-se um ensino de Sociologia onde se articula a teoria com a análise da realidade social concreta dos alunos. Uma realidade marcada por diferenças sociais, carências materiais, negação de direitos básicos.

Você sai daquele discurso teórico. Na prática o aluno vive a violência, vive a fome, a falta de moradia. A Sociologia explica isso com propriedade. A gente consegue explicar essa realidade através dos conhecimentos teóricos.

Todavia, na visão dos professores, a Sociologia não se constitui para o aluno somente como um instrumento de análise dos problemas sociais presentes na sua vida. Ela também é um instrumento na solução desses problemas.

A Sociologia além de observar e explicar os fenômenos, ela consegue também dar solução. Olha você vive isso por isso. Na sua rua há um buraco, falta esgoto por você está desorganizado socialmente. Que tal fazer uma associação de moradores.

Em síntese, nesse eixo, como no eixo anterior, a Sociologia também é concebida como um conhecimento dinâmico, flexível e prático. Um conhecimento constituído de conceitos importantes na explicação das mudanças na sociedade contemporânea e dos problemas sociais decorrentes dessas mudanças. Contudo, mais que explicar estes problemas, aquela ciência apontaria meios de solucioná-los.

Assim, da análise desse eixo e do anterior, pode-se concluir que os sujeitos do Grupo II tendem a compartilhar a visão de que a Sociologia contribui para a formação da cidadania, ao fornecer instrumentos ao aluno para que ele possa compreender e intervir no sentido de melhorar as relações sociais.

Anteriormente, constatou-se que para os professores do Grupo I, a Sociologia contribui para a formação de um cidadão com capacidade de compreender a realidade social, contudo, ela não está implicada com nenhum projeto de intervenção nessa realidade. A seguir, buscar-se-á identificar justamente as inserções sociais, experiências e valores dos dois grupos que ancoram essas duas diferentes posições.

3ª Fase: a análise da ancoragem das diferenciações grupais

O processo de retorno da Sociologia aos currículos escolares iniciou-se, em meados da década de 1980, no contexto da transição democrática. Conforme Fernanda Sobral (2000), o país vivia um momento de crise de legitimidade do Estado, de aumento de incremento dos movimentos sociais,

de discussão das políticas públicas na construção da democracia. Nesse contexto, a educação passa a ser concebida sobretudo como promotora da cidadania. Ela possibilitaria ao indivíduo uma maior participação nas esferas do poder.

Nesse período, apontou-se para Maria Lúcia Maciel (1986), teria ocorrido uma maior aproximação entre as Ciências Sociais e sociedade, com uma maior participação dos profissionais dessa área na televisão e na grande imprensa, como também, em várias associações, como partidos políticos e sindicatos. A participação de antropólogos, cientistas políticos e sociólogos nesses espaços e na mídia visava atender demandas de um público interessado em compreender temas como, os movimentos sociais, as instituições políticas, a questão agrária, os movimentos culturais e a questão feminina.

Foi justamente, nesse contexto de maior reflexividade das Ciências Sociais e da própria sociedade devido ao processo de democratização que a Sociologia como disciplina conquistou espaço no antigo 2º grau, a partir da reivindicação de movimentos sociais em estados como São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

No início da década de 1990, as reivindicações em torno da presença da Sociologia no Ensino Médio são postas no âmbito do Congresso Nacional, primeiro, devido ao início da tramitação do projeto de nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Depois, em 1996, em função do projeto de lei do deputado Padre Roque do Partido dos Trabalhadores (PT-PR). Como já foi abordado, esse projeto tornava obrigatória a oferta de Sociologia e Filosofia em forma de disciplinas em todas as escolas de ensino médio, públicas e privadas.

Nos dois casos, o argumento central da reivindicação era o mesmo, ou seja, as contribuições específicas e indispensáveis das referidas disciplinas para a formação do cidadão. Como consequência, a nova LDB, Lei nº 9394/96 afirma, no seu Artigo 36, que “os conteúdos, a metodologia, as formas de avaliação, serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: [...] domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.”

Assim, a visão da Sociologia como tendo o papel de formar o cidadão confunde-se com a própria história recente dessa disciplina no Ensino Médio. Em síntese, ela está nas bandeiras dos citados movimentos sociais,

nos estatutos legais, parâmetros e diretrizes que regem o Ensino Médio e em como já foi assinalado nos livros didáticos.

Por isso, provavelmente, a referida visão seja um elemento presente no campo comum das representações sociais dos professores. Aliás, cabe ressaltar que, apareceu tanto na 1ª como na 2ª fase da análise, tanto em relação ao Grupo I, como em relação ao Grupo II, uma classe denominada papel da Sociologia: formar o cidadão consciente. O quadro seguinte nos permite visualizar essa situação. Nela a referida classe está em destacada em negrito.

Quadro 5

Distribuição das classes em função das fases de análise

1ª FASE - o campo comum -	2ª FASE – as diferenciações grupais	
	GRUPO I	GRUPO II
Papel da Sociologia: formar o cidadão consciente	Papel da Sociologia: formar o cidadão consciente	Papel da Sociologia: formar o cidadão consciente
Conteúdos de ensino: concei- tos sociológicos	Conteúdos de ensino: conceitos sociológicos	=====
Conteúdos de ensino: conceitos contextualizados	=====	Conteúdos de ensino: conceitos contextualizados
Papel da Sociologia: formar a consciência política	=====	=====
=====	Tecnologias da Sociologia: Possíveis usos no Ensino	=====
=====	Tecnologias da Sociologia: técnicas de controle	=====
=====	=====	Papel da Sociologia: além de formar o cidadão, ajuda-lo na preparação para o vestibular

Fonte: Pesquisa de campo.

É importante lembrar que essa visão sobre o papel da Sociologia constitui um referencial comum e como tal, propicia o desencadear de diferentes posições, como se constatou na fase de análise anterior. Verificou-se que para o Grupo I – formados em Ciências Sociais, a Sociologia contribui para formar o cidadão consciente, na medida em que, possibilita ao educando compreender as relações sociais.

É possível relacionar essas posições com duas diferentes concepções de acerca da Sociologia e da ciência em geral. Gibbons (1998) aponta a

existência de dois modelos que fundamentam a produção do conhecimento nas sociedades contemporâneas. Haveria o Modo 1, tradicional, no qual, a ciência, com seus conceitos, descobertas, tecnologias, é produzida, sobretudo, na universidade, em conformidade com os interesses, dinâmica e critérios estabelecidos pelo cientista, a partir da lógica da ciência. E existiria o Modo 2, contemporâneo, no qual, a produção do conhecimento ocorre em diversas instituições (universidades, empresas, ONGs) e visa atender demandas e problemas colocados pelas práticas sociais.

Assim, para aqueles que visualizam prioritariamente, a Sociologia, a partir da perspectiva do Modo 1, como parece ser o caso dos sujeitos do Grupo I, ela será vista sob a ótica da universidade e será apresentada, provavelmente, como uma área de saber consolidada, nas palavras dos sujeitos, “a ciência da sociedade”; como uma “ciência” definida pelo seu “objeto”; com “todo um arcabouço teórico”, e com “conceitos que são mais ou menos estáveis, mais ou menos definidos”. As frases abaixo representam essa posição:

Aprendi na universidade que a Sociologia é a ciência da sociedade. Eu tenho um conceito clássico de ciência e em princípio não dar para abrir mão que ciência se define a partir de um objeto.

Ela traz em si, todo um arcabouço teórico. Ela vem através das suas teorias, através dos seus conhecimentos teóricos, através dos seus conceitos que são mais ou menos estáveis, mais ou menos definidos, analisar os fenômenos que ocorrem na sociedade.

Por sua vez, para os sujeitos que percebem a Sociologia, sob a ótica do Modo 2, ela será concebida como uma ciência dinâmica, adaptável, produzida socialmente e aplicável na solução dos problemas sociais de uma época. As frases abaixo estão associadas a essa percepção.

A Sociologia além de observar e explicar os fenômenos, ela consegue também dar solução. Olha você vive isso por isso. Na sua rua há um buraco, falta esgoto por você está desorganizado socialmente. Que tal fazer uma associação de moradores.

Quando existiu um movimento gay no Século Dezenove, ou um movimento ecológico? Marx, quando escreveu o capital não existia Carrefour, rede de bancos, etc.

Enfim, as diferenciações estão ancoradas em duas visões distintas acerca da produção do conhecimento. O primeiro grupo visualiza a ciência sociológica a partir de um modelo mais clássico, mais disciplinar, mais orientado pelos interesses e valores da academia. O segundo grupo percebe aquela ciência a partir de um modelo baseado na interdisciplinaridade, na diversidade institucional, na aplicabilidade do conhecimento e na participação de diversos atores sociais.

Quadro 6

Síntese da ancoragem das diferenciações grupais

	GRUPO I	GRUPO II
Contribuição da Sociologia para formar o cidadão consciente	Instrumento de compreensão das relações sociais	Instrumento de melhoria das relações sociais
Concepção de Sociologia	Concepção clássica Modo de produção do conhecimento tradicional	Concepção contemporânea Novo Modo de produção do conhecimento

Fonte: Pesquisa de Campo.

3

A Vez e a Voz dos Alunos¹

“O jovem não é o amanhã, é o agora”
(Herbert de Souza, o Betinho) –
Inscrição no portão do Centro de
Ensino Médio 417 de Santa Maria – DF.

Primeiras Palavras

O instrumental de formação para o exercício da cidadania constitui referência comum para os professores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. A pesquisa foi realizada com dois grupos de professores: um com formação superior em Ciências Sociais e o outro não. O primeiro concordou que a disciplina teria o caráter de formação para o exercício da cidadania, na medida em que propicia a compreensão sistemática das relações sociais. O segundo, por sua vez, concordou que a Sociologia ajuda na formação do cidadão, na medida em que conscientiza o aluno acerca da necessidade de sua intervenção na realidade, visando mudanças no âmbito da comunidade, da família, da vida pessoal e do trabalho.

No entanto, isso é o que pensam especialistas e professores. Mas, e os alunos? Quais são as representações sociais da Sociologia em sua formação? Como o aluno percebe o papel da Sociologia em sua formação escolar? Após a expansão da Sociologia para as três séries do Ensino Médio é possível se sustentar que essa nova situação do ensino de Sociologia mostrou-se favorável

1. Partes do presente capítulo foram publicadas em: RÊSES, Erlando da Silva. *Representações Sociais dos Alunos da Rede Pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino Médio. Mediações – revista de Ciências Sociais da UEL*. v. 12, nº 1(jan/jun. 2007). Londrina: Midiograf, 2007, p. 177-194.

ao desenvolvimento de nossa pesquisa de campo sobre as representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal. O aluno da 3ª série do ensino médio, que foi o nosso informante, cursou uma carga horária maior de aulas de Sociologia. Portanto, é possível supor, a partir da análise desenvolvida pelo psicólogo social Serge Moscovici, que a disciplina é um objeto de pesquisa em representações sociais por fazer parte do cotidiano dele. O aluno discute, debate e apresenta concepções a respeito dela.

1. Metodologia da pesquisa

Participaram dessa pesquisa 79 sujeitos adolescentes, com idade entre 16 e 20 anos, estudantes da 3ª série do ensino médio de escolas públicas do Distrito Federal, dos sexos masculino e feminino. A escolha da série aconteceu de forma intencional, uma vez que o aluno já obteve conhecimentos de Sociologia na 1ª e 2ª séries, portanto, considera-se a acumulação de certo grau de aprendizagem. Sobre o componente curricular em questão, outro fator foi determinante para a escolha desse grupo, o pouco tempo de existência da disciplina em todo o ensino médio. Ela só passou a vigorar nas três séries do ensino médio no DF a partir do ano 2000, portanto, não se pode falar ainda, em ensino de Sociologia consolidado.

A seleção dos sujeitos foi realizada de forma aleatória na própria sala de aula em que estudam, a partir da listagem, disposta no diário de classe. Realizou-se um sorteio com todos os alunos presentes naquele dia. O aluno escolhido manifestava o seu interesse em participar ou não da pesquisa. Quando a resposta era negativa, realizávamos novos sorteios de participantes, até formar o número limite da sala de aula. Chegou-se a variar de 02 a 05 sujeitos, dependendo do número de turmas de 3ª série existentes na escola. A escolha dos informantes também teve um caráter intencional para que atendesse ao critério da segmentação dos grupos, ou seja, entrevistas com alunos moradores do assentamento de Santa Maria e com alunos moradores da Região Administrativa de Brasília, especificamente a Asa Norte. O sujeito escolhido que não fosse morador da localidade, era substituído por outro que o fosse por meio do sorteio. Nem sempre o local de estudo do aluno é o mesmo de moradia. Há alunos que se deslocam de uma região para outra,

alegando eficácia na aprendizagem. A variável local de moradia assumiu, portanto, uma posição central nessa pesquisa.

O critério de segmentação por locais de moradia é relevante para a análise das realidades sociais diferenciadas de inserção do aluno e para a percepção do papel da Sociologia nesse contexto. Quais são as representações sociais da Sociologia em sua formação? Haveria pontos em comum entre os dois grupos? O que os diferencia? Tais diferenças estariam assentadas ou ancoradas em quais fatores: nas necessidades sociais derivadas dos estratos ou classes sociais, nas quais, esses grupos estão inseridos? Questões essas que levaram à utilização da proposta de Doise e colaboradores, que buscaram construir o que consideraram uma abordagem societal na investigação das representações sociais. Mais adiante, explicitaremos os resultados dessas questões.

A tabela abaixo apresenta algumas informações sociodemográficas sobre os sujeitos que foram participantes da pesquisa.

Tabela 1

Distribuição dos alunos segundo sexo, local de moradia e idade

VARIÁVEL	F	%
Sexo		
Masculino	30	38
Feminino	49	62
Local de Moradia		
Santa Maria	40	50,6
Asa Norte	39	49,4
Idade		
Até 16 anos	02	2,5
De 17 a 19 anos	65	82,2
De 20 a 22 anos	11	14
De 23 a 25 anos	01	1,3

Fonte: Pesquisa de campo com aplicação de questionário.

Na coleta dos dados, utilizamos entrevistas coletivas. A pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação, em que as palavras são o principal meio de troca e, não é apenas um processo de mão única, em que, o entrevistado passa para o entrevistador. Trata-se de uma troca de ideias e de significados, onde várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Nesse sentido, tanto o entrevistado como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento. Assim, esses sujeitos, acreditamos, são produtores/portadores de saberes e não apenas receptores de informação.

Na realização das entrevistas coletivas realizamos a discussão dos temas por meio de grupos focais que conforme assinalado seguiram critérios do tipo moradia/local de estudo. Por ser uma técnica pouco usual nas pesquisas acadêmicas, convém fazer uma breve exposição a seu respeito.

Grupo Focal é um grupo de discussão informal, cujo objetivo principal é revelar percepções dos participantes acerca de itens postos para o debate. Trata-se, portanto, de uma técnica não-diretiva para obtenção de dados qualitativos. Fundamenta-se no princípio epistemológico em que a interação grupal, por meio do diálogo, propicia uma livre produção e circulação de ideias, sentimentos e imagens sobre um tema. Krueger define como pessoas reunidas em uma série de grupos, que possuem determinadas características e que produzem dados qualitativos sobre uma discussão focalizada (KRUEGER, 1994).

Segundo Celso Sá, o interesse dos grupos focais para o campo das representações sociais reside nessa técnica que, de certo modo, simula as conversações espontâneas, pelas quais as representações são veiculadas na vida cotidiana. Em sua análise:

Seis a oito pessoas de uma dada população são reunidas para discutir um determinado assunto – o foco externo do grupo, um objeto de representação – sob orientação de um moderador (...). A análise do conteúdo ou do discurso é a forma de tratamento desses dados. Um número de sessões pode ser conduzido com diferentes indivíduos da mesma população (SÁ, 1998, p. 93)

Gomes e Barbosa (1999) salientam que nos grupos focais os participantes são homogêneos, com níveis socioeconômicos e culturais semelhantes. A idade, posição social, posição hierárquica, conhecimento dos participantes e outras variáveis, podem influenciar na discussão. A homogeneidade possibilita um espaço mais adequado para a discussão, visto que evita constrangimentos, inibição, acordos tácitos. Essas informações foram relevantes para a escolha da segmentação dos grupos moradia/local de estudo.

Krueger assinalou, a tradicional entrevista com perguntas fechadas revela desvantagem porque limita as respostas acerca de elementos oferecidos, pois as descobertas podem ser influenciadas por interferência ou omissão do pesquisador. Ao passo que, nas entrevistas não-diretivas, as suposições do entrevistador são limitantes quando enfatizam a realidade do entrevistado, propiciada pelas questões abertas. Segundo o autor, essa técnica foi durante muito tempo esquecida no meio acadêmico, sendo retomada pela publicidade no estudo da psicologia do consumidor, e só recentemente, os cientistas sociais a redescobriram.

Essa técnica de pesquisa tem como principal característica o trabalho com a reflexão expressada por meio da “fala” dos participantes, permitindo que eles apresentem seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema. As informações produzidas são de cunho essencialmente qualitativo. A “fala” que é trabalhada nos grupos focais não é meramente descritiva ou expositiva. É uma “fala em debate”, pois todos os pontos de vista, impressões, visões e concepções de mundo expressos devem ser discutidos pelos participantes. Se o pesquisador deseja conhecer as concepções de um participante sem a interferência de outros do grupo, a ideia de grupo focal não é a mais adequada.

Por ser uma técnica que visa coletar dados qualitativos, não há fórmulas matemáticas para determinar o número de grupos focais, portanto, não há fechamento com relação à amostragem. O que deve ocorrer é o esgotamento do(s) tema(s). Nessa linha de raciocínio, não há necessidade de recrutar todas as pessoas que compõem o público alvo. É primordial não inferir informações válidas para todo o universo da pesquisa.

Na condução das entrevistas foi utilizado um roteiro-guia com questões que enfocaram a relação do aluno com a Sociologia (anexo 4). E para o desencadeamento do debate foi utilizada a técnica da evocação, momento em que o aluno participante da pesquisa listava as quatro respostas que lhes viesse à cabeça. Depois desse procedimento foi solicitado a ele marcar as três respostas mais importantes e ao final, assinalar aquela mais importante de todas. A partir dessa última resposta se desencadeava a “fala debate” dos participantes do grupo focal. Essa técnica, conhecida por Associação Livre, permite o acesso ao conteúdo e à estrutura das Representações Sociais. São formas de conhecimentos organizados em campos semânticos possuindo estruturas estáveis e um teste de associações que induz a expressão de significados, gerando termos induzidos. Esses significados podem ser descritos como uma parte do conteúdo das representações.

Realizamos três grupos focais em Santa Maria e três na Asa Norte, sendo que os da Asa Norte, aconteceram no turno matutino. Em Santa Maria, por existir somente dois centros de ensino médio, realizamos dois grupos focais no turno matutino e um grupo no turno vespertino. No anexo II é apresentado uma síntese das discussões nos grupos focais por meio da linguagem artística em cartazes.

Tabela 2

Características dos Grupos Focais, segundo a escola, o número de alunos e o sexo

ESCOLA	GRUPO FOCAL	LOCAL	Nº DE ALUNOS	SEXO	
				Masc.	Fem.
Centro de Ensino Médio Paulo Freire	01	Asa Norte	12	08	04
Centro de Ensino Médio 404	02	Santa Maria	14	03	11
Centro de Ensino Médio Asa Norte	03	Asa Norte	14	07	07
Centro Educacional Gisno	04	Asa Norte	13	03	10
Centro de Ensino Médio 417- matutino	05	Santa Maria	13	09	04
Centro de Ensino Médio 417- vespertino	06	Santa Maria	13	04	09

Fonte: Pesquisa de campo com aplicação de questionário.

2. Resultados e discussão

1ª Fase: análise do campo comum das representações sociais

Nesta fase da análise, o discurso dos sujeitos é reconstruído com vistas à identificação do conteúdo comum das representações sociais. O pressuposto é que os alunos ainda que pesem as diferenças de idade, local de moradia, de sexo e de renda, partilham referenciais comuns.

Para alcançar esse objetivo, fizemos a opção de lançar todas as variáveis misturadas no programa ALCESTE: sexo, idade, renda, local de moradia, número de pessoas no lar, escolaridade dos pais, trabalho, decisão após o ensino médio e participação em movimento social. Feito isso, os materiais resultantes dos seis grupos focais constituem um só o *corpus*.

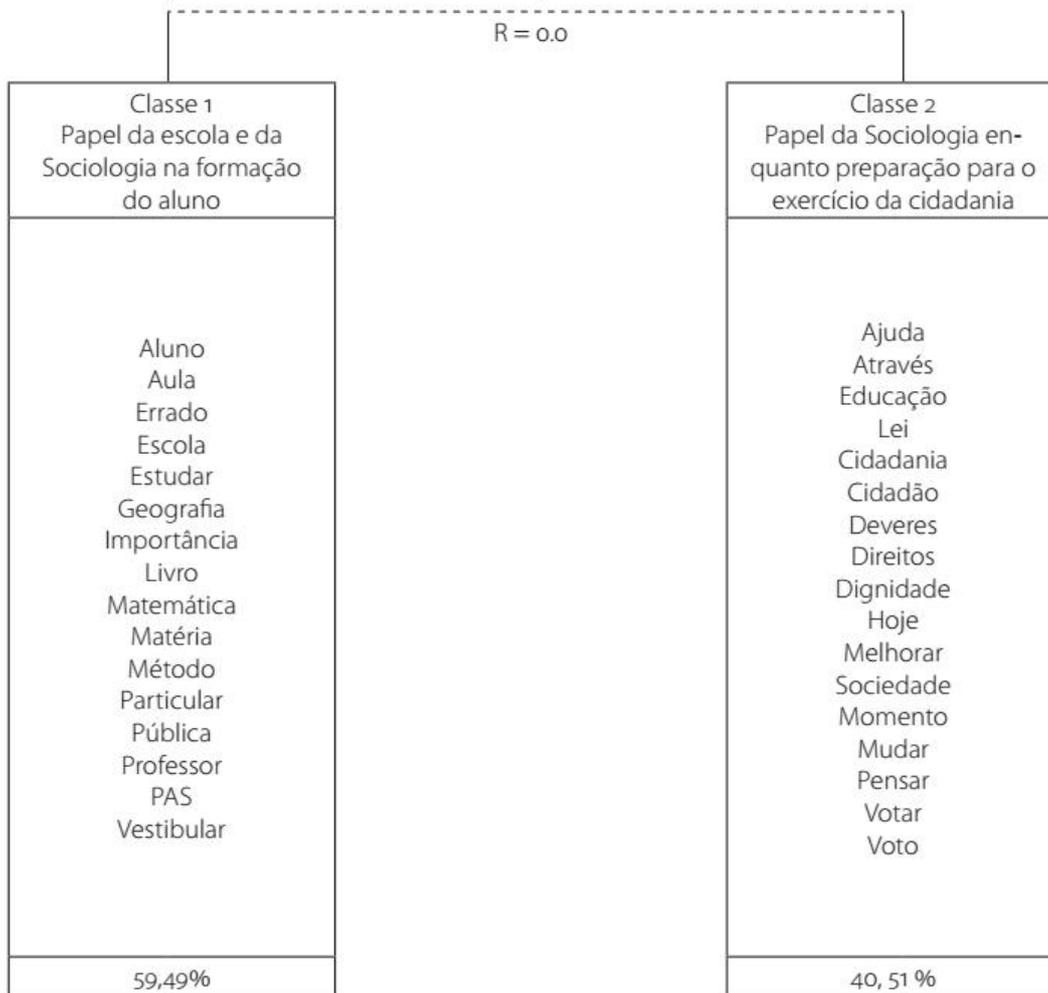
A análise do referido *corpus* demonstrou a existência de duas classes de palavras indicadoras de possíveis representações sociais. O quadro 07 demonstra essas classes e o grau de interação entre elas. A classe 01 refere-se ao papel da escola e da Sociologia na formação do aluno; a classe 02 refere-se ao papel da Sociologia enquanto preparação para o exercício da cidadania. A relação entre as duas existe ($R=0.0$). Significa que as palavras selecionadas na classe 01 dão sentido ao todo, não se relacionando com as selecionadas na classe 02. Ou seja, os sentidos que compõem cada classe não se relacionam aos significados relativos à outra classe.

Como foi descrito no capítulo 2, o programa fornece as Unidades de Contexto Elementar (UCE's). São segmentos do texto original ou frases típicas, nas quais estão inseridas as palavras constitutivas da classe. A análise das (UCE's) permite reconstituir o significado de cada termo e possibilita construir o sentido para a classe.

Ressaltamos que os trechos referentes aos discursos dos alunos, a partir das Unidades de Contexto Elementar – (UCE's) serão apresentadas destacadas por 'aspas' e 'itálico' e as palavras referentes à classe social dos alunos aparecerão destacadas em 'itálico' e sublinhadas.

Quadro 7

Classes de palavras referentes ao campo comum



Fonte: Pesquisa de campo.

A) O papel da escola e da Sociologia na formação do aluno

O estudo das unidades de contextos (UCEs) na classe 01 indica o discurso do aluno acerca do papel da escola e da Sociologia em sua formação e representa 60% do total do *corpus*. A análise de conteúdo no discurso dos alunos revela uma reflexão a respeito de sua vida escolar. Nessa classe as palavras chave foram: *aluno*, *importância* e *matéria*.

O aluno apresenta a necessidade do ensino de Sociologia, na sua formação escolar:

Os alunos devem se interessar ainda mais pela Sociologia, porque isso vai estar no aprendizado dele, na formação dele. Quem precisa disso, somos nós, alunos (Sujeito 53, grupo focal da Asa Norte).

Ele retrata essa necessidade de formação da disciplina, situando-a no mesmo patamar de importância que das outras disciplinas do ensino médio:

Não adianta você estar sendo guiado pelas matérias comuns, e por que a Sociologia ser opcional, entendeu? Porque a Sociologia é uma matéria de porte como qualquer outra. Eu acho que é fundamental, ela vai dar mais embasamento para a pessoa (Sujeito 02, grupo focal da Asa Norte).

E essa importância da Sociologia está na responsabilidade dela pela formação da consciência crítica:

Nós fomos adaptados a crescer numa sociedade fechada, criados pela mídia, educados nesse sistema medíocre, entendeu? Então, eu acho que a Sociologia é fundamental, é de fundamental importância (...) Quais são os problemas dele e se engajar socialmente e ter voz ativa, ocupar uma posição e não, simplesmente, assistir à Rede Globo todo dia e, ser feliz com isso. Teve um bimestre que a gente estudou violência urbana e a gente deu muito enfoque à questão da cidadania, porque a gente tende a criar uma postura de acomodação, entendeu? Ao invés de você buscar soluções concretas, você cria estratégias de defesa, ou seja, ao invés de você ir lá e buscar a raiz do problema e combater isso, você fecha a porta da sua casa, põe um cadeado, não anda de tênis chique a noite, não anda sozinha. Então, eu acho que a cidadania consiste em não apenas se defender, mais atacar (Sujeito 02, grupo focal da Asa Norte).

Este modelo de formação só tem sentido se o professor atuar com debates e análises sociopolíticas das situações cotidianas da realidade social e não simplesmente, conduzir a sua prática pedagógica por meio do livro didático. A classe também apresenta palavras como aula, escola, livro, estudar e professor:

Porque assim, aqui na escola a gente tem uma matéria à parte, que é projeto. A gente faz redação, interpretação, mas principalmente, debate, discussão, crítica... (Sujeito 02, grupo focal da Asa Norte).

O professor que utiliza essa dinâmica em sua sala de aula não tem despertado o interesse do aluno para a Sociologia:

mas ai tem o interesse dos alunos. O interesse deles em estudar Sociologia, porque se você estudar, simplesmente baseado no livro, tudo que está escrito no livro, ele não se interessa (Sujeito 33, grupo focal da Asa Norte).

Além do professor, o aluno inclui outros agentes sociais da escola na responsabilidade de despertar o interesse deles pelo ensino de Sociologia:

eu acho que Sociologia deveria ser mais conscientizada e aceita pelos alunos. Se não tem o interesse em si, como é que vai ter a Sociologia na formação. Vai por interesse do aluno. Dos alunos, da escola, dos professores, diretores (Sujeito 53, grupo focal da Asa Norte).

O aluno reclama da restrição do ensino de Sociologia ficar vinculado ao que está disposto em livro didático, tendo que utilizar as palavras do autor do livro. A sua participação com opiniões e pontos de vista próprios fica vedada:

ele sempre passa os questionários no quadro com questões difíceis de responder e eu coloco com as minhas palavras o que eu entendo, o que eu absorvi de toda a aula, mas ele não aceita e quer com as palavras do livro. Isso eu acho errado, entendeu? Porque ele segue o livro, tem que ser aquilo, o que tiver no livro, eu tenho que aprender o que tiver no livro. E o que eu penso? E o que eu acabei absorvendo da aula? (...) Por mais que esteja certo, se tiver errado, não que esteja errado, mas ele pode dar tipo uma orientação. Só que essa obrigação de você ter que colocar as palavras dos outros, você tendo que se expressar em cima dele, eu acho isso errado (Sujeito 36, grupo focal da Asa Norte).

Além da postura metodológica do professor, o aluno entende que a disciplina deveria se diferenciar das demais, por exemplo, considerar os vários pontos de vista e opiniões. Essa posição remete ao trabalho de Antônio Cândido, quando ressaltou a inspiração a qual o ensino de Sociologia estaria vinculado. Para o autor, esse ensino seria abordado de diferentes maneiras -

como *ponto de vista*; como *técnica social*; como *ciência particular*. E que, para a orientação do desenvolvimento da disciplina seria necessário definir o nível em que a reflexão sociológica considera. O estudante reforça a necessidade de expor o seu ponto de vista e acredita ser a Sociologia a disciplina que abre tais possibilidades assim:

(...) Não a minha opinião, mas, o meu ponto de vista, porque pra eu ter uma noção básica da Sociologia eu tenho que entender os outros e a mim também (Sujeito 33, grupo focal da Asa Norte).

Nesse sentido, ele aborda uma diferenciação entre a *escola particular* e a *escola pública*. Para ele esta última escola está mais preocupada com a formação do senso crítico que a particular:

ano passado eu estudava em *escola particular*, eu sempre estudei em *escola particular*, e em nenhuma das *escolas* tinha Sociologia, só Filosofia, no máximo. Mas, por exemplo, é como se a *escola pública* estivesse mais preocupada com a formação, com a cabeça do estudante. Preocupada em ensinar a falar, a conviver. Não só ensinar *matemática*, português, ali, pra ele passar no *vestibular*, ensinar ele também a ter uma vivência. É porque olha, você na *escola particular* paga para passar no *vestibular*. Por exemplo, eu estudava na *escola particular* e via que, por exemplo, ninguém se esforçava pra *estudar*, nem nada, aqui eu vi, nossa! Eu nunca estudei um sábado na minha vida sabe, aí por causa de certos *professores* aqui na *escola* eu tive que ficar estudando, estudando, e fazendo. Assim, é muito diferente da *escola particular*, porque lá ninguém fica ligando pra nada. Ah, tá pagando, então, eu vou ter que passar de qualquer jeito (Sujeito 03, grupo focal da Asa Norte).

Observamos neste discurso acima, que também há manifestações acerca do grau de importância das disciplinas, tendo em vista a continuação dos estudos no ensino superior. Como foi manifestado no discurso abaixo:

tem gente que acha que deveria ter muito mais *aulas* de *matemática*, de química, do que de Filosofia e Sociologia, porque não têm *importância* no *vestibular* (Sujeito 41, grupo focal da Asa Norte).

O aluno chega a perceber que os conceitos e temáticas pertinentes ao conhecimento sociológico estão presentes em outras áreas do conhecimento, como História e *Geografia*; nas provas tanto do *PAS* quanto do *vestibular* e que, por isso, não há necessidade de existir uma prova específica para a disciplina nos referidos exames seletivos:

acho que ela está englobada em outras matérias, só que de uma forma não tão explícita como seria, por exemplo, uma prova específica mesmo. Mas, de outras formas como História, Geografia. (...) Eu acho que está refinando a prova é muito importante no *PAS*, no *vestibular*. Então eu acho assim, que quanto mais interdisciplinaridade tivesse, quanto mais contextualizado, melhor, que não adianta a gente ficar preso a uma só ciência (Sujeito 69, grupo focal de Santa Maria).

O discurso do aluno se aproxima de postulados e parâmetros de avaliação do PAS, qual seja: “adotar como eixos estruturadores da avaliação a contextualização e a interdisciplinaridade, com ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades.” Esse programa, seguindo orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, adota desde 2001 uma estrutura de avaliação que se compõe em blocos: Artes (visuais, cênicas ou música); Língua Estrangeira (inglesa, francesa ou espanhola); Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa; Ciências Sociais; Ciências da Natureza e Matemática. Essa estrutura objetivou a tendência de se construir objetos de avaliação articulados em uma só prova, sem divisão de rótulos disciplinares. O aluno que está inscrito no Programa já é conhecedor desse modelo de avaliação, por isso, expressa com facilidade a forma de funcionamento das provas. Quando ele explicita que os conhecimentos sociológicos estão englobados nas provas de História e Geografia, demonstra apropriação de conceitos sociológicos e consegue enxergar a presença da interdisciplinaridade.

Essa tendência para a interdisciplinaridade demonstrada nos objetos de avaliação do PAS teria reflexo nas provas do exame vestibular da UnB, a partir de 2004, depois de decorridos três anos – prazo necessário para superação da avaliação nas três etapas avaliativas. Foi o que realmente ocorreu com o último vestibular (1º/2004).

O sujeito que está explicitando uma preocupação com os mecanismos de desenvolvimento do ensino no interior da escola também manifesta preocupação com a preparação para o processo seletivo do PAS (Programa de Avaliação Seriada) e para o vestibular, sobretudo, o da Universidade de Brasília. Ressaltamos que os sujeitos são alunos da 3ª série do ensino médio, portanto, candidatos potenciais ao ensino superior. Brasília apresenta elevada oferta no mercado do ensino superior, que permite realizar diversas escolhas tanto de curso como Faculdade/Universidade. Infelizmente, esta crescente oferta de cursos superiores nem sempre se converte em maior inserção das camadas sociais menos abastadas.

Contudo, nesse contexto de discussão acerca do interesse no prosseguimento dos estudos no ensino superior, há posicionamentos diferentes quanto à presença da disciplina, sociologia, no *PAS* e *vestibular*:

eu creio que a Sociologia tem que estar mais presente no *PAS*, porque se a História está lá, a matéria História, tipo na Grécia, aconteceu assim tal, tal, por que que a Sociologia não está lá também? Por que que a Filosofia não está também? Não tem que ser desvalorizada, tem que estar lá, se a *Geografia*, tem uma prova só de *Geografia*, escrito *Geografia* em cima. Está certo que é interdisciplinar, tem várias outras coisas, tem várias questões, mas é *Geografia*, cadê a Sociologia? Tem que ter, tem que estar ali, mostrando que é importante pra gente (Sujeito 36, grupo focal da Asa Norte).

Constatamos, em síntese, que nessa classe a Sociologia é discutida na perspectiva escolar: quanto ao conteúdo pedagógico, à metodologia de ensino do professor, ao conhecimento da área, a presença no PAS e no vestibular e em relação a outras disciplinas. Mesmo diante de duas diferentes posições há a presença dela nos dois exames avaliativos. Observamos que o aluno percebe sua importância na formação escolar.

B) O papel da Sociologia enquanto preparação para o exercício da cidadania

A Classe 02, o papel da Sociologia enquanto preparação para o exercício da cidadania representou 40,51% dos discursos. O aluno demonstra de forma

recorrente o entendimento que tem sobre o ensino da disciplina. Na análise das Unidades de Contexto Elementar (UCE's) é recorrente a presença de palavras como: sociedade e mudar:

a Sociologia visa a sociedade. Então, a partir do momento em que o homem convive em grupo, vive em sociedade, é preciso que alguma ciência estude isso, e a Sociologia tem esse papel (Sujeito 56, grupo focal de Santa Maria)

Portanto, para ele a Sociologia é o estudo da sociedade e o seu ensino ajuda na compreensão das relações sociais e na possibilidade de mudança social:

(...) Eu coloquei a relação entre homens, porque eu acho que sociedade é basicamente isso, é o homem convivendo com o próprio homem. E a partir do momento que você sabe se relacionar com ele, você vai viver melhor em sociedade. Eu acho que a Sociologia é esse estudo, da sociedade, da relação com o homem. E se você quiser, você pode também mudar alguma coisa (Sujeito 56, grupo focal de Santa Maria).

A compreensão das relações sociais vincula-se à construção do senso crítico. Assim destaca:

Eu acho que a Sociologia trabalha muito bem as desigualdades entre pessoas. A riqueza, entendeu, é mal distribuída, aqui pra gente, assim, entre as classes, entre as raças também. A Sociologia trabalha muito bem isso. Eu acho importante isso, porque a Sociologia mostra cada ponto pra gente, sobre as desigualdades sociais que existem na sociedade (Sujeito 06, grupo focal da Asa Norte).

A necessidade de construção do senso crítico pelo ensino da Sociologia já havia sido apresentada em 1949, no Simpósio sobre o Ensino da Sociologia, conforme já destacado no capítulo I. Nesse evento, Costa Pinto sugere:

de todas, a preocupação comum – e esse é o escopo do ensino da Sociologia na escola secundária – é estabelecer um conjunto de noções básicas e operativas, capazes de dar ao aluno uma visão não estática nem dramática da vida social, mas que lhe ensine técnicas e lhe suscite

atitudes mentais capazes de levá-lo a uma posição objetiva diante dos fenômenos sociais, estimulando-lhe o espírito crítico e a vigilância intelectual que são social e psicologicamente úteis, desejáveis e recomendáveis numa era que não é mais de mudança apenas, mas de crise, crise profunda e estrutural.

A perspectiva para o ensino da Sociologia apresentada acima se associa a um grupo de palavras que aparecem nessa classe: cidadania, cidadão, deveres, direitos:

eu acredito que a Sociologia ajuda muito a formar o cidadão mesmo. Porque o cidadão tendo consciência dos seus direitos e deveres, ele vai realmente exercer bem o seu papel de cidadão e cooperar com a sociedade. Eu acho que é uma questão de conscientização (Sujeito 42, grupo focal da Asa Norte).

O aluno sustenta que a cidadania só será alcançada a partir da soberania da nação brasileira e que, estas duas características são fundamentais para a superação da ausência de dignidade humana. Nesse caso, a Sociologia ajuda a despertar para tal importância:

eu acho que a política é uma coisa muito importante para o país. É o que está movendo o país atualmente. É o único meio que a gente tem de transformar o país que a gente vive. Eu não conheço outro meio. A Sociologia, pra mim, se resume em três fundamentos da Constituição: soberania, cidadania e dignidade. A soberania porque o povo deve ser mais soberano, o povo nacional atualmente anda muito submisso. Uma maneira de tornar o povo mais soberano é através da Sociologia, porque eu acho que é o meio mais fácil, mais acessível. A cidadania porque, se o povo tem soberania, conseqüentemente, ele vai começar a exercer a sua cidadania. É o que não acontece ultimamente. E o terceiro é a dignidade, que também se relaciona à soberania. Se ele é soberano, ele vai ser mais digno. Ultimamente, o povo não tem dignidade. O povo não tem respeito por si próprio e eu acho que a Sociologia é um meio de despertar isso nas pessoas (Sujeito 54, grupo focal de Santa Maria).

Na visão do aluno, os conceitos da Sociologia são aplicáveis ao cotidiano, porque eles estão vinculados à atualidade da realidade social e ajudam a compreender a sociedade moderna:

a sociedade é importante, por quê? Porque o homem é um animal racional, que não consegue viver no mundo individualmente, ele convive em sociedade. Muitas vezes, os conceitos que a gente estuda na sala de aula, especificamente na aula de Sociologia, são coisas bem atuais, dentro de nossa realidade. Então, fala tanto de política, tanto de economia, também de relações humanas (...) Então, você tem essa visão, você tem esses conceitos que você precisa aplicá-los no seu dia-a-dia (Sujeito 56, grupo focal de Santa Maria).

O aluno apresenta a importância do conhecimento sociológico para a compreensão da vida em sociedade. Essa demonstração é enfatizada quando ele propõe que a disciplina seja ensinada antes mesmo do ensino médio:

já que nasceu a Sociologia, eu acho que foi pra melhorar, porque estuda leis, direitos e deveres. E isso ajuda o mundo a ficar melhor (...) Países de raízes subdesenvolvidas como Brasil, Argentina, não têm uma educação com Sociologia e Filosofia desde o ensino fundamental. Eu acho que a Sociologia e a Filosofia devem aparecer antes do ensino médio, porque aí o aluno já está mais preparado pra pensar sobre direitos, deveres, sociedade, cidadania, soberania, dignidade e ideologia também (Sujeito 64, grupo focal de Santa Maria).

Com relação a essa perspectiva de inclusão da Sociologia no Ensino Fundamental, nos interamos de uma proposta apresentada à Prefeitura de Goiânia pela Professora Ângela Mascarenhas da Universidade Federal de Goiânia (UFG), quando da realização da I Jornada de Sociologia do Centro-Oeste, ocorrida nos dias 07, 08 e 09 de agosto de 2003, em Pirenópolis-GO. A professora apresentou a proposta “*As Ciências Sociais no Ensino Básico*” na Mesa de Comunicações Coordenadas: “*Experiências Didáticas e Curriculares em Ciências Sociais*”, ocasião em que também apresentamos o nosso projeto de pesquisa do mestrado.

Por fim, nessa fase de estudo percebemos uma tendência que vai ao encontro de nossa hipótese. Nela sugerimos que as representações sociais

dos alunos sobre a Sociologia indicariam a valorização da disciplina, no que tange ao entendimento maior sobre a sociedade moderna, as instituições e os grupos sociais, à construção do senso crítico e à formação da cidadania. Nesses aspectos, a valorização do conhecimento sociológico é recorrente na “fala debate” nos grupos focais, ou seja, o aluno percebe a importância da disciplina em sua formação escolar.

Contudo, o local de moradia faz alguma diferença no discurso do aluno? É isso que veremos na próxima fase de estudo.

2ª Fase: análise das diferenciações grupais

Doise considera que são os estudos de Serge Moscovici que fornecem elementos para construir uma psicologia societal, que imbrique o estudo de sistemas cognitivos (nível individual) no estudo dos sistemas relacionais e sociais (nível posicional e ideológico). É nesse contexto que tal autor entende as representações sociais como princípios geradores de tomada de posição, ligados às inserções sociais específicas, organizando os processos simbólicos que interferem nas relações sociais.

Segundo Ângela Almeida, essas referências de estudo são as heterogêneas na tomada de posição em relação a um dado objeto representado.

Salientamos que nessa fase da análise, pretende-se compreender como os grupos se diferenciam em relação ao campo comum das representações sociais. Com vistas a esse objetivo, optamos por lançar os dados no ALCESTE, considerando somente a variável: grupo focal.

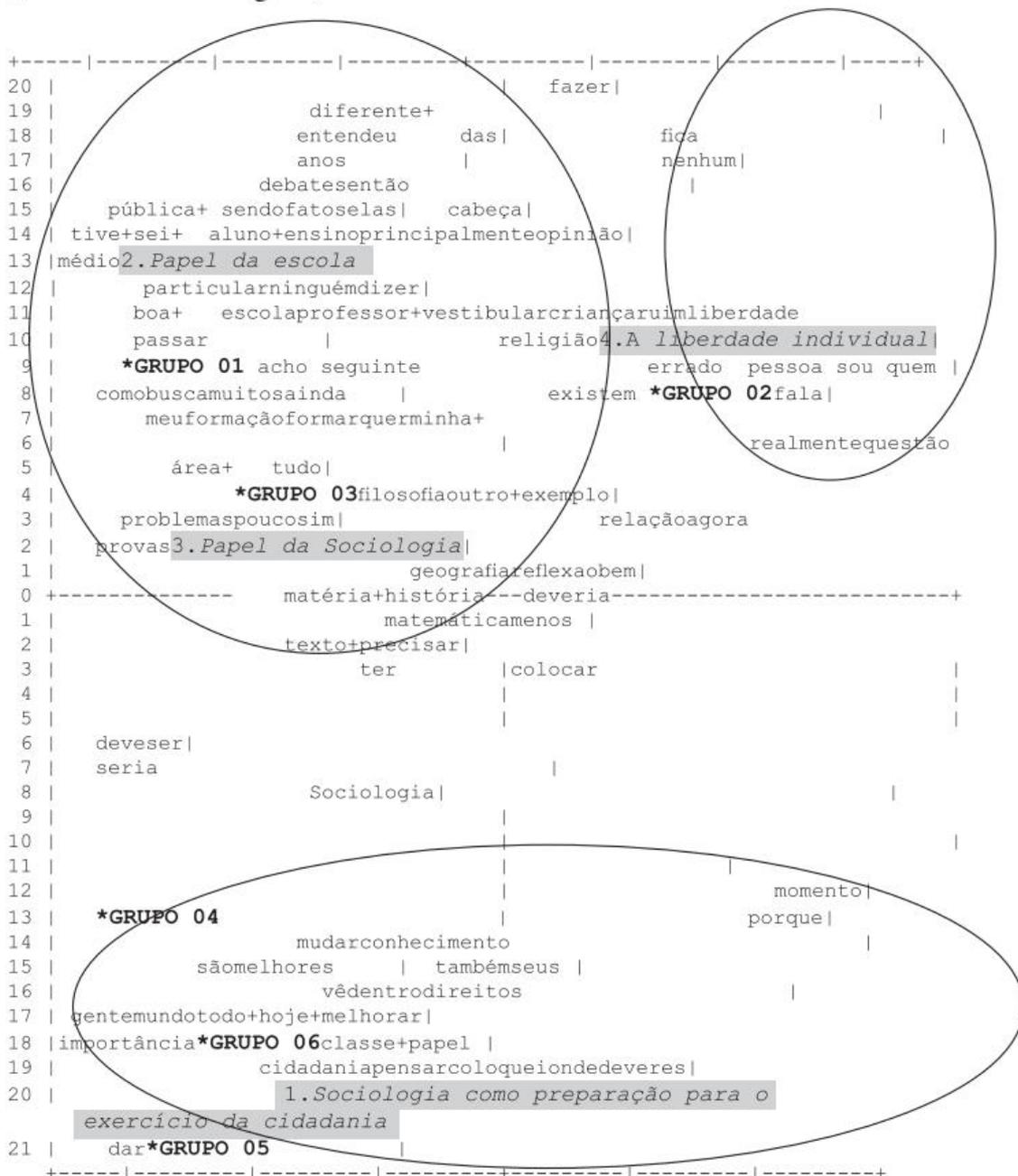
A análise do referido *corpus* revelou 04 classes de palavras. O Quadro 08 demonstra essas classes e o grau de interação entre elas. Notamos uma forte relação entre as classes 02 e 03, sob índice 0.8 e uma ligação entre elas. Embora fraca haja relação com a classe 01, sob índice 0.2. Percebemos ainda a inexistência de uma proximidade entre essas três e a classe 04, registrada sob índice 0.0.

Constatamos, então, a existência de três eixos. O Eixo “A” se refere ao papel da sociologia como um conhecimento pragmático para a vida em sociedade. O Eixo “B”, constituído pelas classes 02 e 03 contendo o discurso dos sujeitos sobre o papel da escola e da sociologia na formação do aluno. E o Eixo “C”, diz respeito à visão dos alunos quanto ao significado da liberdade individual ou a relação entre indivíduo e sociedade.

Para que se visualize melhor o entendimento das variações e diferenças entre os grupos focais apresentamos, a seguir, a Análise Fatorial de Correspondência (AFC). Essa análise possibilita ver, numa representação gráfica, as relações e oposições entre diferentes fatores: classes, palavras e variáveis. Quanto maior a proximidade, maior é a ligação entre elas. Essa proximidade entre fatores pode ser visualizada como se estivesse formando nuvens.

Figura 3

Projeção das palavras, classes (numeradas e em cinza) e variáveis (estreladas e em negrito)



As palavras projetadas sobre a classe formaram três nuvens de fatores. A primeira nuvem refere-se à classe 01: sociologia como preparação para o exercício da cidadania. A segunda nuvem refere-se às classes 02 e 03: O papel da escola e da sociologia. E a terceira nuvem, refere-se à classe 04, que apresenta a discussão sobre a liberdade individual.

A visualização das nuvens permite observar oposições. Uma primeira oposição seria entre a nuvem que envolve a classe 01 e a nuvem que envolve as classes 02 e 03. Não há interação no discurso que percebe o papel da sociologia como a preparação para o exercício da cidadania, em que há proximidade das variáveis grupo 05 e grupo 06, com o discurso que destaca o papel da escola e da sociologia na formação do educando, em que há proximidade das variáveis grupo 01 e grupo 03. Importante lembrar que quanto mais próximas as variáveis uma das outras, maior a interação entre elas.

Uma segunda oposição seria entre as classes 02 e 03 e a classe 04. Nessa situação, o discurso que ressalta sobre a dinâmica de funcionamento da escola e a formação do aluno não tem interação com o discurso sobre a liberdade individual ou a relação entre indivíduo e sociedade, em que houve proximidade da variável grupo 02.

Outra possibilidade de visualização de oposição acontece entre a nuvem que se refere à classe 01, com o discurso de percepção da sociologia enquanto preparação para o exercício da cidadania e a nuvem que se refere à classe 04, que apresenta o discurso da relação indivíduo e sociedade.

Percebemos, portanto, diferenciações nos discursos dos alunos quando utilizamos a variável grupo focal. Para facilitar a visualização dessas diferenciações, informamos a ligação de cada grupo por local de moradia.

- a) Grupos da Asa Norte – GF 01; GF 03 e GF 04.
- b) Grupos de Santa Maria – GF 02; GF 05 e GF 06.

Na classe 01, que percebe a sociologia enquanto preparação para o exercício da cidadania predomina o discurso dos grupos focais de Santa Maria. Nas classes 02 e 03, que destacam o papel da escola e da sociologia na formação do aluno, predomina o discurso dos grupos focais da Asa Norte. E na classe 04, que se refere à discussão da liberdade individual, prepondera o discurso de um grupo focal de Santa Maria. A seguir, discutiremos essas diferenciações grupais.

A) Papel da sociologia: um conhecimento pragmático para a vida em sociedade

Esse eixo A foi o mais expressivo entre as classes, representando 56,33% do total do *corpus* analisado. Os sujeitos percebem a sociologia como um conhecimento fundamental para a mudança social. Ressalta-se, nessa ordem de entendimento, que a sociologia instrumentaliza para a necessidade de conhecer e conquistar direitos:

(...) Dentro da sociedade, a Sociologia define os nossos direitos. É a forma de se socializar. Eu conheci mais os meus direitos a partir da leitura de livros, que ensinam muito a se defender da picaretagem (...). Ela (a Sociologia) influencia as pessoas a exercerem os seus direitos e deveres dentro da sociedade, como cada indivíduo coletivo (Sujeito 70, grupo focal de Santa Maria).

Há uma associação entre conquista de direitos e exercício da cidadania. Nesse caso, a participação popular, social e política ganham sentido no discurso do aluno:

a sociologia nos ajuda a abrir os olhos, a ir atrás. Participar mais da política do nosso país. Eu acho também, que a gente tinha mais que acordar um pouco, porque isso não é de hoje. É desde o tempo dos coronéis, desde quando o Brasil é Brasil. Eu acho que a nossa geração, a geração que vai vir de nós, tem que abrir os olhos pra não deixar isso mais acontecer (Sujeito 22, grupo focal de Santa Maria).

Florestan Fernandes discutindo as finalidades do ensino de sociologia defendeu que esta deveria formar pessoas aptas à participação política: “*de fato, é de esperar-se que a educação pelas ciências sociais crie personalidades mais aptas à participação das atividades políticas, como estas se processam no estado moderno.*”

Esse exercício de cidadania também se manifesta em outros contextos, como é o caso da eleição aliada à participação:

eu penso assim, a sociologia, igual ele está falando, me ajudou pelo fato de que a gente que bota os poderosos no poder, não é? Os governadores, os presidentes. Então, nós temos o direito de dar nossa opinião

também. Mas, eles não abrem isso pra gente, que é o nosso próprio direito. E a Sociologia, realmente, ajuda a ver esse ângulo. Você votou num deputado, ele te prometeu alguma coisa e até hoje não cumpriu, vai lá no gabinete dele e procura, porque até hoje ele não cumpriu o que está prometendo. O governador, todo mundo, o que for, nós temos o direito de chegar nele e cobrar o que prometeu. Porque se ele prometeu ele tem que cumprir (Sujeito 22, grupo focal de Santa Maria).

Um momento crucial no âmbito da intervenção na realidade social se insere no contexto de percepção sobre a cidade, ainda que seja de pessimismo, quanto à possibilidade de mudança social em sua própria localidade:

só conseguimos mudar alguma coisa, não aqui em Santa Maria, mas em cidades maiores, através de passeatas (Sujeito 58, grupo focal de Santa Maria)

Esse discurso do aluno está em consonância com o que foi propugnado como formação específica para o campo das ciências sociais nos Parâmetros Curriculares Nacionais. O documento salienta que os conhecimentos dessas ciências são imprescindíveis para o desenvolvimento pleno do cidadão. A atribuição está também pensada pelos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal. O grupo de professores pesquisado por Santos concordou que a sociologia teria o caráter de formação para o exercício da cidadania, seja para a compreensão das relações sociais, seja para a necessidade de sua intervenção na realidade, visando mudanças no âmbito da comunidade, da família, da vida pessoal e do trabalho.

Conforme já visto, a formação para a cidadania é bastante recorrente nos textos oficiais que determinaram a reforma do ensino médio. A linha de raciocínio apresentada a partir do discurso permite inferir que essa formação estaria assentada numa orientação pragmática e técnica, em que a atuação dos cidadãos por demandas sociais estariam voltadas principalmente para o nível local e diretamente associadas à melhoria da qualidade de vida da cidade, do bairro ou até mesmo de uma instituição. Nesse sentido, a Sociologia assume o papel de aplicabilidade na realidade social, de forma intervencionista.

B) O papel da escola e da sociologia: um conhecimento pragmático na formação do aluno

Esse eixo é formado por duas classes que apresentam uma ligação muito forte, sob índice 0,8. Lembramos que no procedimento iterativo da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), quanto mais próximo do 1,0, mais forte é a ligação entre as classes.

A discussão do grupo de alunos optou por temas como: contexto escolar, dinâmica de funcionamento da escola, abordagem teórico-metodológica do professor, comparação entre escola pública e privada, da crítica à formação do aluno e a preocupação com o seu ingresso no ensino superior. Esta situação apresentou outro problema em relação ao ensino de sociologia. Nesse caso, o que prevalece é a posição que o ensino no âmbito da escola pública e ensino médio como deve ser tratado rumo ao ensino superior. Assim, duas posições se destacam:

- a) Cobrança inclusiva e disciplinar no sistema de ingresso ao ensino superior.
- b) Percepção indireta de temas sociológicos na prova de Ciências Sociais (História e Geografia).

Aqueles que defendem a inclusão da disciplina no sistema de ingresso no ensino superior acreditam que ela seria mais valorizada e haveria mais seriedade por parte do aluno, e aqueles que defendem que já existem temas sociológicos na prova de Ciências Sociais, acreditam que já há disciplinas demais para estudar e que a tendência do exame para o ingresso no ensino superior é cada vez mais interdisciplinar.

Essa última posição do aluno se aproxima da posição da Diretoria Acadêmica do CESPE/UnB (vide íntegra da entrevista no anexo 10). Em entrevista, realizada por nós, em setembro de 2003, o diretor acadêmico assim se posicionou:

A Sociologia não está prevista no Programa de Avaliação Seriada, não com uma cobrança explícita. A gente tem a Filosofia e a Sociologia como tema transversal. Então, nos objetos de avaliação, se você for

procurar você não localiza uma cobrança, uma sinalização de que vai haver algo específico de Sociologia, mas ela pode está permeada por trás dos textos, dos temas, etc., assim como a Filosofia.

Posição análoga foi manifestada por documento da Comissão Especial de Acompanhamento do PAS, dirigido aos participantes do “*Ciclo de Palestras sobre a Visibilidade das disciplinas como Filosofia e Sociologia, no PAS e no Vestibular da UnB*”, em 27 de outubro de 2003, no qual dispõe:

(...) Não se pensa em definição de mais componentes disciplinares no conjunto dos objetos de avaliação. Mas tão-somente no realçar de competências, em um espírito também explicitado pelos professores de Sociologia, que implica abordar, ‘oficialmente, temas sociológicos, antropológicos e políticos’ – e filosóficos, acrescentaríamos. A preocupação reflete a tendência em se construírem objetos de avaliação efetivamente articulados em uma só prova, sem divisão de rótulos disciplinares, o que vai, entendemos, ao encontro do próprio intento ora coordenado pelo Departamento de Filosofia com a participação ativa do Departamento de Sociologia.

Nesses capítulos aparecem palavras como *ensino, índice, escola, particular, pública*. O contexto de formação do aluno aparece na discussão do perfil da escola pública em comparação com o da escola privada:

eu vejo que muitos desses alunos que passam no vestibular e entram na UnB não têm uma consciência social, como têm alguns alunos das escolas públicas (...). Muitos alunos de escola particular, quando você vai conversar, eles só sabem falar de física e matemática e não sei o que de fórmula. Tanto que você vê, Galois, ah, a escola que mais aprova alunos no vestibular! O Sigma, não sei o quê! Então, eu acredito muito que estão criando robôs, entendeu? (Sujeito 09, grupo focal da Asa Norte).

Outro discurso reforça essa análise, lembrando, inclusive, que se trata de uma aluna que saiu da escola particular e foi para a escola pública:

(...) Eu entendo o ponto de vista dela, no sentido de que ela encontrou mais a visão política dentro da escola pública, e de alguma forma estão à frente das escolas particulares (Sujeito 02, grupo focal da Asa Norte).

Nesse momento, os sujeitos também apresentam uma concepção de cidadania diferenciada daquela apresentada no eixo anterior. Aqui os sujeitos destacaram a escola pública, se preocupa mais com o processo de conscientização do aluno, ao passo que a escola particular mecaniza o aluno para a aprovação nos exames de avaliação para o ingresso no ensino superior. Percebemos, portanto, a presença da cidadania, mas pela ótica da formação do aluno.

O aluno exemplifica sua assertiva com escolas privadas de Brasília e reforça sua posição com mais ênfase na diferenciação dos dois modelos de escola. Ele sustenta que a escola pública prepara melhor o candidato para o ingresso no ensino superior que a escola particular:

a escola pública está mais preocupada com a formação intelectual e a escola particular com o individualismo. Penso assim, geralmente as escolas particulares, elas visam o quê? Índices, números, entendeu? A gente vai fazer o quê? A gente vai é ensinar os alunos e fazer com que a maioria deles passe no vestibular (...). O aluno de escola pública aprende algo que é essencial para ingressar na Universidade, que é a autonomia, a busca, entendeu? Mas é o seguinte, aqui não tem exatamente essa aplicação, uma coisa é a teoria de chamar uma escola de Paulo Freire, de chamar uma escola de social, de consciente, entendeu? Sendo que isso não existe na prática (Sujeito 09, grupo focal da Asa Norte).

Outros pontos surgem no contexto da “fala debate” dos alunos, tais como, *Sociologia, vestibular, PAS, matérias, formação, Filosofia, Física, Geografia, História, Matemática, Português*. Por serem alunos concluintes do ensino médio e situados geograficamente na área central de Brasília, eles demonstram interesse em discutir aspectos relacionados ao sistema de ingresso na Universidade, pelo PAS e pelo vestibular tradicional e criticam a escola particular por não incluir em seu currículo o ensino de Sociologia:

acho que a Sociologia é um dos ramos de conhecimento que te ajuda a perceber a estrutura, a perceber as bases disso tudo. Inclusive, eu sou absolutamente contra as escolas particulares não terem Sociologia, ou então quando se é aplicada, ela ser aplicada de uma forma metódica, sistemática, como ainda continua sendo nas escolas. Ela é muito ampla, muito prática, muito aplicável (Sujeito 02, grupo focal da Asa Norte).

É recorrente, na prática pedagógica, professores do ensino médio, preocuparem-se em vincular o conteúdo em sala de aula de forma correspondente ao PAS, sobretudo na escola particular. Ainda que não haja determinação curricular orientando essa prática. A ausência da Sociologia na maioria das escolas particulares do DF reforça tal situação. Como a disciplina não é componente curricular presente nos exames de avaliação para ingresso no ensino superior no Distrito Federal, sua presença nos programas curriculares é dispensável.

Há apelo para que a Sociologia e também a Filosofia sejam tratadas com mais seriedade e com maior valorização no ensino médio, ainda que o parâmetro de referência do aluno seja a Universidade:

eu acho que tanto a Sociologia como a Filosofia tinham que estarem mais próximas da Universidade. Na Universidade, os debates são mais sérios. Têm uns amigos meus que falaram que a Filosofia e a Sociologia na Universidade é totalmente diferente do ensino médio. Aqui tem uma visão muito restrita(...). O ensino da Sociologia está muito complexo porque quase ninguém leva à sério, principalmente nas escolas. Eu acho que todo mundo leva muito na brincadeira. Isso não é de modo geral, mas com Sociologia e Filosofia é mais frequente. Eu acho que quase ninguém leva a serio porque não cai em vestibular. Eu te garanto que se tiver uma pesquisa aqui no colégio e perguntar para os alunos quais as matérias que eles dão menos importância, vai ser Sociologia e Filosofia (Sujeito 33, grupo focal da Asa Norte).

Essa situação permite considerar que há uma desvalorização quanto ao ensino da Sociologia, porque não faz parte do PAS ou vestibular. Porém, observamos que o sujeito não toma para si a responsabilidade por essa desvalorização, mas atribui a outrem. Essa desvalorização é reforçada quando o aluno relata a respeito da prática pedagógica do professor ministrante da disciplina:

eu acho que, a professora que me perdoe, mas é extremamente autoritária, moralista, conservadora, direitoista, ela está com medo porque ela não dá espaço para o debate, ela discorda da gente, não aceita nossa

opinião. É muito limitado, muito limitado, todos os alunos usam a aula dela para dormir, essa é a real, não que eu não aproveite, pô, tem gente que tira proveito, que realmente debate, que busca, mas, eu acho muito fechado (Sujeito 02, grupo focal da Asa Norte).

Ainda que haja ponderações, acabam reforçando o discurso acima,

É o seguinte, ela é uma boa professora, mas eu acho como a Sociologia ensina você a compreender a sociedade, as pessoas de uma forma mais sensata, eu acho que ela não tem muito haver. Porque ela geralmente, tem um preconceito muito grande. Então, eu acho que está muito limitado, como a Ana falou, entendeu? Tem que ter uma abertura maior, eu acho que a gente tem que assistir palestra, a gente tem que, sei lá, fazer alguma coisa além do que ela faz na sala (Sujeito 09, grupo focal da Asa Norte).

O aluno ressalta a importância do dinamismo nas aulas de Sociologia. Todo momento é citada a necessidade de realização de debates. Ele considera que o ensino de Sociologia é “secundarizado”, inclusive, e de forma geral, fora das barreiras territoriais do DF:

(...) Mas fugindo um pouco da focalização do professor, eu acho que, geralmente, o estudo da Sociologia é meio que desprezado. O meu ensino médio, nos três anos, estudei em três escolas diferentes, sendo que uma foi em outro Estado e não mudou muita coisa, não. A Sociologia, dentro da sala de aula, continua essa coisa meio maçante, chata mesmo. Ninguém tem vontade de aprender, e é uma coisa necessária. Eu acho que todo mundo, todo cidadão tem que ter uma noção básica de Sociologia. (Sujeito 36, grupo focal da Asa Norte).

Contudo, o aluno ressalta a importância da disciplina. Apesar de *chata e maçante* ele considera que esta é fundamental em sua formação.

Depreendemos desse debate em torno do papel da escola na vida estudantil do aluno que a definição da identidade do grupo de pesquisados nessa localidade (região da Asa Norte) foi primordial para o surgimento desse eixo de debate. Andrade nos apresenta que, na inserção em diferentes grupos sociais, os indivíduos assumem diferentes identidades coletivas, buscando

a identificação com esses grupos e sentimentos de pertencimento, porém tendem a diferenciar-se, tornando-se autônomos e afirmando-se como indivíduos, sujeitos e atores sociais.

Nesse eixo, o discurso girou em torno do papel da Sociologia relacionado ao papel da escola, ou seja, a disciplina é percebida como fundamental para o processo de conscientização na formação escolar do aluno.

C) A relação indivíduo e sociedade

Nesse eixo, a porcentagem da classe em relação ao *corpus* analisado correspondeu a 14,31%. Nele, aparecem palavras como: livre, religião, acredito, liberdade, lei, definição.

Os discursos dos sujeitos revelaram concepções acerca da liberdade individual e, conseqüentemente, situaram a relação existente entre indivíduo e sociedade:

a constituição diz que somos livres, mas ela própria se contradiz. É igual o professor estava falando na sala, ele estava falando sobre liberdade e igualdade nesse bimestre. Ele falou que a gente, pela constituição, é livre. Ele perguntou: 'o que vem primeiro para você, liberdade ou igualdade? Eu acho assim, que a gente não é livre, porque a partir do momento que a gente tem que viver naquela regra, ninguém é livre. Mas a constituição fala que você é livre. Mas eu dei o exemplo do voto. Quando a gente é livre, realmente, a gente pode fazer o que a gente quer, sem ter nenhuma repressão. Então, qualquer coisa que a gente resolve, que a gente tem que fazer, a gente é obrigado a fazer, não é pela nossa livre e espontânea vontade. Ela falou assim, de que, a partir do momento que a sociedade impõe alguma obrigação para você fazer, você não é livre (...). Nós estamos submetidos à coisas que a natureza impõe, então nós não somos livres, nem pela sociedade, nem pela natureza. (Sujeito 18, grupo focal de Santa Maria).

Essa discussão do aluno nos lembra do conceito durkheimiano de fato social. Sobretudo, em sua característica de coercitividade, que se baseia na conformação dos indivíduos aos códigos de conduta ou às regras da sociedade em que vivem, independentemente, de sua vontade ou escolha.

O novo currículo de Sociologia do DF faz alusão a essa perspectiva de formação do aluno, quando explicita em uma de suas habilidades: “Compreender que as situações do seu cotidiano podem ser tratadas cientificamente, numa perspectiva durkheimiana, como fatos sociais inseridos numa totalidade”.

Os fatos sociais têm existência própria e independem do que pensa e faz cada indivíduo em particular. Podemos notar, no interior de qualquer grupo, formas padronizadas de conduta e pensamento, muito embora, todos possuam sua “consciência individual” e seu próprio modo de se comportar e interpretar a vida. Durkheim procura mostrar que a mentalidade do grupo não é a mesma que a dos indivíduos; que os estados de *consciência coletiva* são distintos dos estados de consciência individual, e que “um pensamento encontrado em todas as consciências particulares ou um movimento que todos repetem não são por isso fatos sociais”, mas suas encarnações individuais. Os fenômenos que constituem a sociedade têm sua sede na coletividade e não em cada um dos seus membros. É nela que se deve buscar as explicações para os fatos sociais e não nas unidades que a compõem. Portanto, os fatos sociais são formados pelas representações coletivas, isto é, “como a sociedade vê a si mesma e ao mundo que a rodeia”, através de suas lendas, mitos, concepções religiosas, crenças morais, etc. Essa diferença entre a consciência coletiva e a consciência individual é constantemente evocada na fala dos sujeitos:

nós somos livres, entre aspas. Eu sou evangélica, a minha igreja não permite usar calça, mas eu sou livre pra usar calça ou não. Eu não me sinto bem usando calça, agora, eu me sinto feliz aonde eu estou, embora tenham as leis. Se eu entrei, igual a menina falou, eu estou sujeita às leis. Agora, a partir do momento que eu não concordo com as leis eu saio na maior, eu sou livre, eu tenho o direito de ir e vir. Então, se hoje eu sou evangélica eu não uso calça, eu não uso outros costumes, eu não bebo, eu não fumo, foi uma opção minha, pra mim isso é um direito de liberdade (Sujeito 22, grupo focal de Santa Maria).

Ou ainda

se você entrou nessa religião é porque você concorda com isso, não é? Então, você está fazendo porque você concorda, então se você está

fazendo o que você gosta, aquela lei não restringe a sua liberdade, porque você está fazendo o que você quer, a liberdade é isso, fazer o que você quer. Se você está de acordo com a lei, você é livre, essa é a minha definição de liberdade (Sujeito 23, grupo focal de Santa Maria).

Esse debate dos alunos se aproxima do que Pascal Moliner sustenta. Para esse autor, as representações sociais mediatizam a relação entre indivíduo e sociedade. Sendo assim, cada sujeito define sua identidade em função das representações grupais. Isto reforça a afirmação da identidade do próprio grupo. Nesse sentido, o autor sintetiza o seu pensamento, afirmando que ao contribuir:

para a edificação de identidades individuais, as representações contribuem para afirmação da existência de grupos sociais (MOLINER, 1996, p. 33-48).

Recordamos também a proposição de Moscovici, em que não existe um indivíduo abstrato, portador de esquemas mentais e lógicos universais aplicáveis a qualquer situação, mas sim, indivíduos localizados em diferentes grupos sociais concretos, nos quais, compartilham, constroem e reafirmam representações sociais.

Conforme podemos perceber pela visualização do gráfico da Análise Fatorial de Correspondência (AFC), esse eixo apresentou proximidade da classe com a variável denominada grupo focal 02. Esse grupo focal é de Santa Maria e foi constituído pela presença de alunos filiados à religião evangélica. Fator preponderante para a existência desse eixo e para o predomínio do debate em torno da religião. A percepção é de que Sociologia também assume a noção de pragmatismo na aplicação do entendimento acerca das instituições, nesse caso, da instituição religiosa.

O discurso do aluno demonstra que a experiência religiosa, que no caso é coletiva, está tão internalizada nos indivíduos, que eles não a percebem como uma coerção, mas como se fosse uma escolha propriamente individual. Depreendemos dessa observação que, onde a ideia de liberdade é mais discutida, a coerção é maior através da religião, mas ao mesmo tempo, serve de amparo ou suporte diante das dificuldades econômicas, sociais e educacionais.

A etapa seguinte nos permitirá ancorar as diferentes tomadas de posição. Por que os dois grupos sociais tomaram caminhos diferenciados sobre um mesmo objeto posto para discussão?

3ª Fase: a análise da ancoragem das diferenciações grupais

Essa etapa considera que as representações sociais, além de exprimirem um consenso entre indivíduos, marcado por certas modulações ou oposições individuais, são também caracterizadas por ancoragens das tomadas de posição em outras realidades simbólicas coletivas. O consenso de que se fala não significa similitude de opiniões. Mas deve ser entendido de uma forma mais ampla, ou seja, como um conjunto de referências partilhadas em comum por um grupo. As representações sociais, nesse caso, se explicitam nas hierarquias de valores, nas percepções que os indivíduos constroem das relações entre grupos e categorias e nas experiências sociais que eles partilham com o outro, em função de sua pertença e posição. Refere-se, portanto, à ancoragem das diferentes tomadas de posição no interior de um grupo social ou de uma população. Supõe-se que concepções, visões de mundo, valores, história, inserção política, situação de classe sejam moduladores das diferentes tomadas de posição.

Para o grupo de alunos da periferia ou da região administrativa de Santa Maria, a percepção em torno do ensino de Sociologia, foi de uma disciplina pragmática, de rápida aplicação na realidade social, como bem expressou um dos entrevistados: *“Ela é muito ampla, muito prática, muito aplicável”*. Nessa direção, sustentamos que essa percepção está em consonância com os fundamentos postulados nas diretrizes, parâmetros e currículos que orientam a sua forma de intervenção na formação do aluno, qual seja: preparar o educando para o exercício pleno de sua cidadania e ainda, que a Sociologia seria um conhecimento dinâmico, adaptável e prático.

Mas, o que é a cidadania da qual se fala? Não é por demais lembrar que essa reforma do ensino médio no Brasil se insere no projeto neoliberal ensino médio no Brasil se insere no projeto neoliberal global, que redefine a educação e a cidadania em termos de mercado, em que o agente político se transforma em agente econômico e os cidadãos em consumidores.

A ideia fundamental é que os serviços de ensino deveriam ser comercializados livremente, sem barreiras e com melhor acesso aos mercados.

A formação para o exercício da cidadania como finalidade da educação ou como fundamento do ensino de Sociologia prescinde de definições precisas e garantias de certas condições de operatividade. Por si só, ela não diz nada. É necessário explicitar os fundamentos do conceito de cidadão, os valores que o suportam e as condições objetivas para efetivá-lo. Nesse caso, discutiremos noções e conceitos de cidadania que ancoram o pensamento do aluno.

Os textos dos documentos oficiais da reforma do ensino médio, não ressaltam nenhuma concepção ou entendimento acerca de cidadania. O termo, no entanto, é muito presente no discurso dos alunos, como foi visto na análise das fases anteriores. Buscamos ancorar esse discurso do aluno, com base no entendimento que eles pretenderam construir com o uso do termo. O estudante faz alusão ao termo e procura estabelecer relações com outros conceitos conhecidos por ele.

A palavra cidadania, muito mais que o seu conceito, faz parte da maioria dos discursos contemporâneos que circulam em torno da questão política, econômica e social. O uso ambíguo da palavra 'cidadania', na atualidade, demonstra a pouca clareza do termo. Fala-se em cidadania, muitas vezes, de forma adjetiva, ilustrativa ou, no máximo, prospectiva, como algo a ser alcançado. Mas como acontece com todas as noções amplas demais, a de cidadania acabou servindo para tudo, o que é o mesmo que não ter serventia alguma. Portanto, é algo que muito se fala e pouco se sabe. Contudo, o aluno apresenta a sua noção sobre o termo. Para ele, é fundamental que ela seja exercida, a partir da conscientização e conquista dos direitos.

Quando se fala em cidadania, faz-se recorrência imediata a Marshall, maior referência quando se trata desse conceito em sua forma tripartite: como conquista de direitos civis, políticos e sociais. Em sua obra clássica *Cidadania, classe social e status*, Marshall (1967) desenvolveu o conceito de cidadania a partir de uma descrição cronológica. Cada forma assume uma evolução autônoma e incorpora cada vez mais amplas camadas da população na condição de cidadão. A cidadania configurou-se num duplo processo: de fusão geográfica - propiciando a formação das nacionalidades e - separação funcional, originando instituições responsáveis pela administração de grupos distintos de direitos.

Neste contexto, os direitos de cidadania foram agrupados em três categorias:

- **Civil** – compreende os direitos relativos à propriedade privada e à liberdade individual. São os direitos de ir e vir, acesso universal à justiça, livre manifestação oral e escrita, liberdade religiosa e propriedade privada;
- **Político** – compreende a participação nos processos de formulação e decisão sobre políticas. São os direitos de representação, associação a partidos políticos e eleitorais, votar e ser votado;
- **Social** – compreende iniciativas que visam garantir a todos os indivíduos um padrão mínimo de bem-estar econômico e social. São os direitos de trabalho, tutela da saúde, educação, assistência social e previdência.

A cidadania proveniente do discurso do aluno transita por essas três categorias, propugnadas por Marshall; sendo que no discurso do grupo de alunos de Santa Maria essas categorias são mais evidentes. Na análise das diferenças grupais, aparece o eixo da relação indivíduo e sociedade, onde o aluno discute a respeito de liberdade individual, utilizando como parâmetro a abordagem religiosa. Nesse aspecto, esse eixo se aproxima do direito civil. No eixo A, em que, o aluno discute o papel da Sociologia enquanto exercício da cidadania; e no eixo B, o aluno discute a Sociologia na perspectiva da vida escolar. Podemos aproximar as categorias de direito político e direito social.

Essa cidadania propugnada por Marshall aparece como uma concessão ou doação dos proprietários aos não-proprietários. É uma visão harmoniosa da história da cidadania sob o capitalismo, onde não aparecem as lutas. Os conflitos são encarados como ameaça e as conquistas vistas como simples doação que, sugerem uma lógica de correspondência necessária entre a ampliação da cidadania e a redução das desigualdades sociais.

Boaventura de Souza Santos reconhece que o mérito em Marshall, está na articulação que ele opera entre cidadania, classe social e nas consequências que dela retira para caracterizar as relações tensionais entre cidadania e capitalismo. O autor argumenta que, concessão de direitos sociais, das instituições, que o distribuíram socialmente representa a expressão da expansão e o aprofundamento dessa obrigação política. Esse processo de integração das classes trabalhadoras no estado capitalista significou o aprofundamento da regulação em detrimento da emancipação. Daí, que as lutas pela cidadania social, tenham culminado na maior legitimação do Estado capitalista e em um capitalismo mais hegemônico.

A partir dessa versão harmoniosa da cidadania, é que se situa o discurso do aluno. Para ele, falar de cidadania é falar do cotidiano no qual ela se desenvolve. É também falar do indivíduo que está inserido no cotidiano e a desenvolve. No contexto dessa pesquisa, é o mesmo que falar da vida do aluno em suas relações sociais. É possível perceber essa vinculação da cidadania com a cotidianidade no discurso a seguir:

eu acho que os movimentos são importantes. Mas, eu acho que antes desses movimentos, a gente tem que pensar dentro da nossa comunidade, cada um fazer a sua parte. Dentro da Sociologia, a gente vê isso, cidadania. E o quê que é cidadania? A gente tem que ter os nossos direitos, mas também temos que cumprir nossos deveres. Então, a partir do momento que a gente tem isso em mente, que a gente busca realizar os nossos deveres, que é de ser um bom cidadão, muitas vezes você vê em pequenos atos, acaba ajudando a comunidade como um todo. Então, um exemplo é a gente, pode até ser banal, jogar lixo na rua. Está ligado à cidadania. Se você for ver, se cada um pensar dessa forma, ah, isso é uma coisa banal, todo mundo joga lixo na rua, eu vou jogar também. E aí você vê a cidade poluída, você vê a sujeira, a aparência em si, e eu estou só falando da aparência. Então, se a gente, no nosso dia-a-dia, for ver e tentar consertar isso, pra sermos realmente cidadãos, eu acho que mudaria o mundo. Cada um fazendo a sua parte (sujeito 56, grupo focal de Santa Maria).

Segundo Heller, a cidadania é o cotidiano, pois, a vida cotidiana, é a vida de todo homem. Toda a ação do homem está ligada ao cotidiano, mesmo ações políticas e sociais. Mas também, não há nenhum homem que viva somente a sua cotidianidade, pois todos estão inseridos num contexto global. Portanto, “o indivíduo é sempre ser particular e genérico”. O espaço doméstico, segundo Santos, é um espaço privilegiado de luta e poder. A sua politização traduz a democratização das relações sociais legitimadas e produzidas a partir de discriminações.

Boaventura apresenta uma perspectiva em que, o indivíduo é também um criador de direitos e não somente um receptor deles, como na visão harmoniosa da cidadania. Portanto, é um indivíduo que desenvolve a cidadania

em seu cotidiano de forma ativa. Cidadania ativa é caracterizada por critérios de participação social e política e cidadania inativa é caracterizada pela apatia política, a não atuação em canais legais e legítimos de participação². Nesse aspecto, procuramos verificar essa situação pela ilustração da tabela abaixo, que caracteriza a situação dos sujeitos pesquisados quanto à sua atuação em movimentos sociais e/ou canais de participação.

Tabela 3

Participação do aluno em movimentos sociais por local de moradia³

CANAIS DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL	TOTAL		SANTA MARIA		ASA NORTE	
	F	%	F	%	F	%
Grêmio Estudantil	05	6.1	00	00	05	100
Sindicato ou Associação Profissional	00	00	00	00	00	00
Grupo de Bairro ou Associação Comunitária	00	00	00	00	00	00
Igreja ou grupo religioso	33	40.7	21	63	12	37
Partido Político	01	1.2	01	100	00	00
ONG (Organização Não-Governamental)	02	2.5	01	50	01	50
Clube Recreativo ou Associação Esportiva	08	10	03	37	05	63
Nenhum	32	39.5	15	47	17	53
TOTAL	81	100	41	50.6	40	49.4

Fonte: Pesquisa de campo com utilização de questionário.

2. José Murilo de Carvalho (1987) utiliza as expressões cidadãos ativos e cidadãos inativos para caracterizar comportamentos diferenciados entre os indivíduos nos primeiros anos da República Brasileira. Os inativos se caracterizavam pela apatia política e queriam principalmente que o governo os deixasse em paz, enquanto que os ativos empreenderam uma das mais espetaculares ações populares da época: a Revolta da Vacina. A revolta foi consequência da obrigatoriedade da vacina contra a varíola a todos os cidadãos, considerada um “despotismo sanitário” para manter a “pureza” da República.

3. Observamos que, para as categorias apresentadas no questionário, o sujeito poderia dar mais de uma resposta. Esta situação fez com que o total de respostas fosse maior que o número total de sujeitos respondentes. Nesse caso, as frequências não são excludentes. A leitura da tabela deve ser feita de forma horizontal e vertical

A maior participação do aluno registrada em Igreja ou grupo religioso dá fundamento ao 3º eixo (eixo C) da 2ª etapa, a análise das diferenças grupais. Nesse eixo, o debate girou em torno de concepções sobre a liberdade ou da relação indivíduo e sociedade, com forte vinculação com o aspecto religioso, onde o controle social é mais efetivo:

você chega na pessoa e chama ela pra jogar futebol, ir no cinema, e aquela pessoa fala: ‘ não, eu não vou porque isso é errado’. De acordo com a minha religião isso é errado. Você considerar aquela pessoa como fazendo uma atitude certa ou errada. Então, eu acho que a religião altera muito a relação que você tem com a outra pessoa (Sujeito 23, grupo focal de Santa Maria).

Mas, por outro lado, percebemos na análise de conteúdo do discurso dos sujeitos que a participação popular é fundamental para os processos de mudança:

eu acho também que a gente tinha mais que acordar um pouco, porque isso não é de hoje. É desde o tempo dos coronéis, desde quando o Brasil é Brasil. Eu acho que a nossa geração, a geração que vai vir de nós, tem que abrir os olhos pra não deixar isso mais acontecer. Você votou num deputado, ele te prometeu alguma coisa e até hoje não cumpriu, vai lá no gabinete dele e procura porque até hoje ele não cumpriu, o que está prometendo. O governador, todo mundo, o que for, nós temos o direito de chegar nele e cobrar o que prometeu. Porque se ele prometeu ele tem que cumprir. Temos que participar mais da política do nosso país E a Sociologia nos ajuda a abrir os olhos, a ir atrás (Sujeito 22, grupo focal de Santa Maria).

Ou ainda:

só conseguimos mudar alguma coisa, não aqui em Santa Maria, mas em cidades maiores, através de passeatas (Sujeito 58, grupo focal de Santa Maria).

No entanto, essa percepção dos sujeitos, não se reflete em mecanismos de ação efetiva de participação no meio social em que vivem. O sujeito utiliza a afirmação: “(...) *E a Sociologia nos ajuda a abrir os olhos, a ir atrás*”, para

demonstrar que a disciplina instrumentaliza para o exercício da participação social. Essa informação do aluno coincide com a defesa da finalidade do ensino de Sociologia feita por Florestan Fernandes e, mais recentemente, com que o está disposto no currículo de Sociologia. O eixo estruturador da 3ª série do ensino médio é: *Indivíduo, Estado e participação política* (grifo nosso) e, no conjunto de dez habilidades há duas que se destacam para análise desse enfoque:

- a) Aplicação dos conhecimentos das Ciências Sociais no entendimento de questões pessoais vinculadas à participação em movimentos estudantis, partidos políticos, associações, movimentos sociais, ONGs, sindicatos, dentre outros.
- b) Identificar as diferentes formas de participação política na relação entre o indivíduo, o Estado e a sociedade civil organizada.

Em uma das nossas visitas, para realização de um grupo focal em Santa Maria, pudemos observar que uma das atividades desenvolvidas pelo professor da disciplina, tinha relação com nosso encontro. Acontecia naquele momento um debate sobre homossexualidade, com a presença de palestrantes externos à escola. O evento estava sendo realizado no auditório e contava com a presença de alunos do ensino médio. Em conversa com o professor responsável por essa atividade, fomos informados que diferentes atividades estavam sendo realizadas pelos alunos, com o tema movimentos sociais.

Com base nos dados da tabela, é possível inferir que a participação do aluno está concentrada na Igreja ou em grupos religiosos, ou então, não está participando de nada. Percebemos, portanto, uma contradição na relação do discurso com a prática social dos sujeitos. Eles acreditam na aplicabilidade do conhecimento sociológico para o exercício da cidadania e para a mudança social. No entanto, não participam de movimentos sociais, que seria um forte indicador para mecanismos de mudança. A participação está vinculada a movimentos religiosos, que muitas vezes, são indicadores de controle social e não orientam para a emancipação e a conquista de direitos. A participação maior em grupos religiosos foi registrada em Santa Maria, enquanto que dos respondentes que assinalaram a participação em Grêmios Estudantis, em sua maioria, moradores da Asa Norte, observamos também

a maior participação, destes últimos, em Clubes Recreativos ou Associações Esportivas. A única participação registrada em Partido Político ocorreu na região de Santa Maria.

Isso implica dizer que a cidadania que melhor define essa situação é a cidadania inativa, nos moldes em que José Murilo de Carvalho nos apresenta acima. Ainda que seja possível observar, conforme o discurso acima, que haja necessidade de intervenção na realidade social. Como já dissemos, o grupo de Santa Maria faz alusão à necessidade de conquista de direitos sociais. Esse discurso do aluno se ancora na realidade socioeconômica apresentada pela região. Visualizaremos alguns indicadores empíricos para sustentar essa tomada de posição do aluno, como é o caso da renda, grau de instrução e a da relação emprego/desemprego.

Tabela 4

Distribuição de famílias do DF por renda mensal em salários mínimos e por estratos sociais⁴

Grupo	Setores urbanos	Renda média de Salário Mínimo (SM)
01	Plano Piloto (Asas Sul e Norte), Lago Norte e Lago Sul	Entre 32,5 SM no Plano Piloto e 65,8 SM do Lago Sul. Neste grupo, 35,1% das famílias têm rendimento acima de 40 SM.
02	Cruzeiro, Guará, Núcleo Bandeirante, e Taguatinga	Entre 16,1 SM de Taguatinga e 29,05 SM do Cruzeiro. Neste grupo, 36,2% das famílias têm rendimento médio entre 10 e 25 SM.
03	Gama, Sobradinho, Riacho Fundo e Candangolândia	Entre 09 SM do Gama e 11, 4 da Candangolândia. Neste grupo, o maior percentual das famílias (49,8%) tem média de 02 a 10 SM.
04	Brazlândia, Ceilândia, Planaltina e Samambaia	Entre 6,1 SM de Planaltina e 7,6 SM de Samambaia e Ceilândia. A grande maioria das famílias (60,3%) tem rendimento médio mensal entre 02 e 10 SM, sendo que é bastante expressivo o percentual daquelas com renda de até 02 SM (20,5%).
05	Paranoá, Recanto das Emas, SANTA MARIA e São Sebastião	Entre 4,6 SM do Paranoá e 5,3 SM de São Sebastião. Neste grupo, 65,7% das famílias têm renda média mensal de 02 a 10 SM.

Fonte: CODEPLAN, Perfil Socioeconômico das famílias do DF, 1997.

4. Os dados constantes desta tabela e das seguintes referentes ao perfil socioeconômico das famílias do DF e divisão por cidades não se alteraram nas pesquisas subsequentes realizadas pela CODEPLAN. Cf. www.codeplan.df.gov.br

O grupo 01, formado pelas Regiões Administrativas (RA's) do Plano Piloto, Lago Sul e Lago Norte que representa 19% da população que vive com uma renda de 40 a 60 salários mínimos (SM) e possui as melhores alocações de equipamentos e serviços coletivos e compõe a região “centro” da capital. As RA's do Cruzeiro, Guará, Núcleo Bandeirante, Taguatinga, Sobradinho e Candangolândia representam 24% da população brasileira e vivem com uma renda entre 10 e 25 SM. Nesse conjunto de RA's, a oferta de bens coletivos está consolidada, como por exemplo: asfalto, saneamento básico, luz, postos de saúde, centros culturais etc. Essas RA's distam em média 20 km do centro urbano de Brasília. As demais RA's compostas por: São Sebasto, Planaltina, Gama, Ceilândia, Brazlândia, Paranoá, Recanto das Emas, Riacho Fundo, Samambaia e Santa Maria, representam 57% da população e vivem com uma renda entre 02 e 10 SM. No caso dessas RA's, os bens coletivos se apresentam em condições mais precárias do que nas RA's anteriores e em algumas delas há até ausência de bens coletivos, como escolas, postos de saúde e saneamento básico.

A RA de Santa Maria também apresenta um perfil de escolaridade baixo. A tabela abaixo revela essa realidade.

Tabela 5

Grau de instrução dos membros da família de Santa Maria, segundo os níveis de escolaridade

Nível de escolaridade	%
Superior incompleto e completo	0
Ensino médio (2 grau) completo	6
Ensino médio incompleto	4
Ensino fundamental (1 grau) completo	7
Ensino fundamental incompleto	59
Analfabetos, sabem ler e escrever, pré-escola e menores de 7 anos sem escola	24

Fonte: CODEPLAN, Pesquisa de Informações Socioeconômicas das Famílias do DF-PISEF/DF, 1997.

Segundo informações da CODEPLAN, utilizando-se a renda média familiar como parâmetro, podem-se agrupar as RAs do DF, segundo suas particularidades econômicas, em cinco conjuntos. A RA de Santa Maria se encontra no quinto grupo, que apresenta o menor rendimento médio das RAs do DF. Ela possui 59% de sua população com ensino fundamental incompleto e uma renda mensal de 4,9 salários mínimos.

Nessas RAs, as baixas taxas de escolarização e de renda, aliadas ao desemprego, revelam o quadro de pobreza. A tabela abaixo completa esse tripé.

Tabela 6

Taxa desemprego por grupos de Regiões Administrativas do DF

Grupos de Regiões Administrativas	%
Plano Piloto, Lago Sul e Norte	9,7
Gama, Taguatinga, Sobradinho, Planaltina, Núcleo Bandeirante, Guará, Cruzeiro, Candangolândia, e Riacho Fundo	19,80
Brazlândia, Ceilândia, Samambaia, Paranoá, São Sebastião, Santa Maria e Recanto das Emas	29,65

Fonte: CODEPLAN, Pesquisa de Informações Socioeconômicas das Famílias do DF-PISEF/DF, março 2000.

Esta situação socioeconômica, dicotômica entre a região “central” de Brasília e a RA de Santa Maria, marca as diferenças nos discursos dos estudantes. Conforme já assinalado, o pragmatismo existente nesses discursos de Santa Maria se ancora na realidade vivenciada. Baseado nessa situação é possível inferir que, em Santa Maria, os chamados direitos fundamentais sequer foram garantidos ou respeitados. Diferentemente dos alunos moradores da Asa Norte, quando tais direitos já estão consolidados. Recordamos aqui da tese marxista, pois, afirma que, “sem acesso aos benefícios materiais da economia, é impossível a existência de cidadania em termos políticos.”

Na Asa Norte, a inquietação do aluno é de outra ordem, como foi possível perceber, a todo instante, o discurso girou em torno da preocupação com a escola, com os mecanismos de funcionamento dela e com o ingresso no ensino superior.

Contudo, essa situação não implica em dizer que não há discussão sobre a cidadania. No caso, do grupo de alunos da Asa Norte, ela não se apresenta relacionada somente ao perfil socioeconômico diferenciado, mas também

relacionada ao pragmatismo imediato de ascensão educacional. Portanto, a cidadania também é parte da cotidianidade deles. Um fator determinante que permite ancorar essa situação encontra-se no capital cultural proveniente dos pais desses alunos. A tabela abaixo informa a diferença desse capital cultural entre os dois grupos.

Tabela 7

Grau de instrução dos pais dos alunos, segundo o nível de escolaridade

NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PAIS	SANTA MARIA		ASA NORTE	
	F	%	F	%
DA MÃE				
Não alfabetizada	05	12,5	00	00
Ensino Fundamental incompleto	20	50	05	12,8
Ensino Fundamental completo	05	12,5	06	15,4
Médio completo ou incompleto	09	22,5	11	28,2
Superior incompleto	00	00	03	7,7
Superior completo	00	00	05	12,8
Pós-graduação	01	2,5	09	23,1
TOTAL	40	100	39	100
DO PAI				
Não alfabetizado	05	12,5	01	2,5
Ensino Fundamental incompleto	19	47,5	03	7,7
Ensino Fundamental completo	07	17,5	08	20,6
Médio completo ou incompleto	06	15	12	30,8
Superior incompleto	00	00	05	12,8
Superior completo	01	2,5	06	15,4
Pós-graduação	00	00	03	7,7
Não informado	02	05	01	2,5
TOTAL	40	100	39	100

Fonte: Pesquisa de campo com aplicação de questionário.

No levantamento acima, percebemos que o intervalo entre a categoria não-alfabetizada e que possui o ensino fundamental completo, representa 75 % das mães dos alunos de Santa Maria, e para os pais, desses mesmos alunos, a representação nessa faixa de escolaridade, é de 77%. Já no caso das mães de alunos da Asa Norte, essa mesma faixa de escolaridade, é de apenas 28% e entre os pais é de 30%. O nível de escolaridade dos pais dos alunos da Asa Norte, apresentou índices 70% maiores no que se refere à faixa que vai do ensino médio até a pós-graduação. Ao passo que, nessa mesma faixa de escolaridade, o percentual entre os pais dos alunos de Santa Maria foi de apenas 10%. Percebemos que os resultados desses dados, coincidem com os resultados dos dados levantados pela CODEPLAN na tabela 05, em que predomina o ensino fundamental incompleto entre as famílias de Santa Maria (59%). Portanto, sustentamos que, quanto mais elevado o nível de escolaridade dos pais dos alunos, maior será o pensamento e o direcionamento para a continuidade da formação escolar.

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

Constatamos que a percepção do aluno do ensino médio da rede pública do Distrito Federal a respeito da Sociologia aproxima-se das orientações e postulados dispostos nos documentos oficiais da reforma do ensino médio. A característica fundamental, apresentada nesta reforma, para o ensino da Sociologia é a formação para o exercício da cidadania. Os dois grupos de alunos pesquisados concordaram com essa perspectiva de formação, sob olhares diferentes: um grupo com um olhar na melhoria das condições de vida e outro com um olhar na progressão escolar.

Cidadania e Espaço Público a partir da Escola

“Já não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais, (...) de ‘estudo’, de ‘trabalho’, de ‘recreação’, de ‘reunião’, de ‘administração’, de ‘decisão’, de vida e de convívio no mais amplo sentido desse termo.”

Anísio Teixeira

Como vimos nos capítulos anteriores, a cidadania é um elemento comum nas representações sociais dos sujeitos acerca do papel da Sociologia no Ensino Médio. Além disso, a visão da sociologia varia de acordo com o contexto em que cada escola está inserida. Os estudantes traduzem em seus discursos as marcas sociais de seus meios, assim como os professores se adequam, em alguma medida, às demandas de seus públicos. Assim, cada escola é um organismo vivo de interações e processos sociais dialéticos. Ela é um espaço coletivo de construção, apropriação e ressignificação das representações sociais mais amplas.

Em nossa sociedade capitalista altamente tecnológica os tempos e espaços de interação presencial coletiva, assim como os valores públicos, parecem estar em retração. Isso é um fenômeno que pode dificultar o estabelecimento ou a compreensão do que é cidadania. Como essa questão aparece na escola? Qual o significado de cidadania para cada comunidade escolar? Como o ensino de Sociologia atua/interage com as diversas representações de cidadania, espaço público e escola?

Propostas e ideais são edificados a partir da escola ou para que ela os realize. Por outro lado, reproduz, atualiza, consolida ideologias e relações sociais, tanto seculares quanto recentes, anteriores a ela. O passado, presente

e futuro de uma sociedade multifacetada estão em constante reapresentação no palco escolar. Enfim, diversos vetores sociais influenciarão a dinâmica escolar, o espaço público (que pode ou não constituir) e as possíveis cidadanias que se espera consolidar. Os discursos e vivências externas às tramas mais imediatas da unidade educativa influem na fala e postura dos sujeitos. A voz dos atores sociais e dos espaços é construída cotidianamente em suas interações. O significado que dão à escola, à cidadania, ao espaço público está em constante reconstrução dialética. Mas quais as relações que os sujeitos traçam entre estas três categorias? Como avaliam as aulas de Sociologia neste processo de construção de referências e interferências sociais?

Para contemplar a diversidade de localização social e de ancoragem, seguindo a linha das dissertações anteriores, a pesquisa de campo foi realizada em três centros de ensino médio: um público (CEMSO)¹ no plano piloto, um público de periferia (CENTRÃO de São Sebastião) e outro privado (GALOIS), também no plano piloto. As três unidades escolhidas, voltadas exclusivamente ao ensino médio, abrangem a diversidade socioeconômica do DF e possibilitando comparações a partir de padrões razoavelmente bem definidos. Todavia, é importante ressaltar que as três têm, a priori, um aspecto em comum que as distinguem de grande parte das instituições educacionais: dentro das possibilidades do seu público, todas são as escolas mais cobiçadas pelas comunidades que atendem.

Cada realidade escolar exigiu adaptações dos grupos focais e entrevistas realizadas. O roteiro geral seguido foi: contato inicial com a direção e observação dos espaços; realização grupo focal com alunos do terceiro ano do Ensino Médio, na própria aula de Sociologia; os estudantes formavam 6 grupos para confecção de cartazes (2 para cada conceito - Cidadania, Espaço Público e Escola) aos quais seriam insumos iniciais para os grupos focais e entrevistas seguintes; debate dos professores, da turma de terceiro ano investigada, no horário de coordenação interdisciplinar; entrevistas com a coordenação, direção ou secretários; questionários serviriam de apoio para a delimitação do perfil dos sujeitos. O objetivo desta proposta foi identificar os discursos dentro das situações que já estavam integradas ao cotidiano do colégio, contrapô-los com as observações dos espaços e dos outros sujeitos, sempre entrevistando os mais influenciáveis primeiro.

1. Centro de Ensino Médio Setor Oeste é também conhecido pelo antigo nome Centro Educacional Setor Oeste (CESO).

Cada grupo ou indivíduo contribui de forma peculiar e tem percepção setorizada do que ocorre no ambiente escolar. A proposta aqui é cruzar os diversos discursos e vivências produzidos dentro da escola e traçar relações com os disseminados fora dela. Em alguns aspectos ou condições, ela se expressa em função contrária ao que formalmente se espera. Muitas vezes, comporta-se como depósito de gente, ou mero ranking classificatório de concorrentes. Essas nuances procuraremos detalhar para compreender melhor a dinâmica escolar adentrando em seus espaços.

1. O que os espaços nos revelam?

O espaço não é mero arcabouço físico, mas um construto eminentemente humano e, portanto, intrinsecamente simbólico. Nos espaços e a partir deles os indivíduos e grupos se comunicam, deixam suas marcas, edificam identidades, normas e valores. É interessante observar, na entrada de cada escola, como são as cercas ou muros: bem fechados, cuidados, coloridos, frios? As paredes têm pichações, grafites, cartazes, trabalhos dos alunos, informativos, propagandas? Consegue-se entrar e transitar com facilidade nos diversos espaços? O que é aberto ao acesso e o que é limitado? Quais os lugares ocupados pelos alunos, professores e direção, onde interagem intra e extragrupo? Que valores, normas e ideais são transmitidos nos cantos, pilastras, jardins, salas e portas?

As contraposições entre os diferentes estabelecimentos de ensino médio potencializam o espanto em relação às construções e utilizações espaciais. Quando comparamos a brancura das paredes e pisos do Galois, com os grafites, desenhos e pichações do Centrão, várias conjecturas nos vêm a mente: será que a escola particular é mais preservada porque tem mais verba, ou porque as pessoas valorizam mais o que tem dono? Será que as regras são mais claras e o controle mais efetivo? Por que alunos picham: ato de revolta, descaso, egocentrismo, necessidade de expressão? Será que a criatividade e expressividade dos estudantes na escola pública são mais estimuladas, ou permitidas? A decisão estética e moral, do que se fazer com as paredes e muros, é tomada coletivamente ou imposta? Que repercussões isto traz para a identidade coletiva e interações a partir da escola?

Figura 4

Vídeos dos alunos do CEMSO



Fonte: Pesquisa de campo.

Figura 5

Cadeiras inutilizadas no Centrão



Fonte: Pesquisa de campo.

Figura 6
Corredores do Galois



Fonte: Pesquisa de campo.

Figura 7
Muro do Centrão



Fonte: Pesquisa de campo.

Quando confrontamos a extensa e contínua exposição de trabalhos nos murais e corredores das duas escolas públicas com a quase nula contribuição discente na decoração do Galois, refletimos: os estudantes da escola pública se sentem mais participantes da dinâmica escolar do que os da escola privada, ou estes últimos possuem outros canais de intervenção no colégio? O que consideram participação legítima para eles? Afinal, alunos e professores acham importante fazer e expor trabalhos, feitos geralmente em grupo? Sentem necessidade de mais espaço para comunicação de ideias, informações, opiniões? Isto faz diferença na formação acadêmica e cidadã em questão?

Ficamos intrigados ao verificarmos no CEMSO grades onde não havia antes, isolando o auditório que outrora foi palco de muitos eventos organizados pela comunidade escolar, mas hoje não é mais dela, nem existe como tal. O que está acontecendo? Qual a necessidade de se limitar a entrada ou saída de pessoas a um espaço destinado a ser público? A violência ou anomia está tão grande assim nesta região? Por que fechar o pavilhão onde fica a biblioteca na hora do intervalo? Segundo a servidora responsável, os alunos são baderneiros e não tem pessoal para cuidá-los neste horário. “Aquele mulher é doida”, nos asseguram algumas alunas referindo-se à atitude da servidora, mas que enfim é uma decisão da escola. Quais as causas sociais desta necessidade de controle? Por que alguns estudantes depredam o patrimônio que é de todos? Estas questões são discutidas democraticamente, com todos os setores envolvidos? Existe espaço para este debate? E por que os integrantes desta escola não lutaram pela manutenção do auditório, já que declaradamente faz falta? Quais as dificuldades que encontram para pressionar a ASEFE (Associação de Assistência aos Trabalhadores em Educação do DF) e retomarem o direito de uso, definido em contrato²? Por que há tanta reclamação, mas pouca intervenção neste sentido? O que estas pessoas esperam, o que elas necessitam para se articularem politicamente?

2. Esta associação não cumpriu o trato de revitalizar a área e disponibilizá-la ao uso do colégio. Na realidade construiu salas em volta do antigo prédio, destinadas à área administrativa do clube, e o auditório ficou no meio, deteriorando, sem acesso algum ao público externo. Para vê-lo tivemos que convencer uma funcionária do valor sentimental que este local tem para nós, ex-alunas do CEMSO. Passamos então por dentro de algumas salas e uma dispensa para chegar ao destino desejado. Não foi permitida a documentação por meio de filmagem nem fotos. Os trâmites sobre estes problemas são centralizados pelo Estado, a comunidade fica distanciada do processo e, geralmente, não sabe como intervir.

Figura 8

Espaço limitado



Fonte: Pesquisa de campo.

O CEMSO perde cada vez mais espaço territorial, enquanto instituições educacionais como o Galois expandem-se visivelmente. O controle neste último, sobre funcionários e alunos, também existe, parecendo ser mais eficaz. Os conflitos não são tão manifestos para um observador sem uma convivência mais perene no ambiente. Nas poucas incursões que fizemos neste estabelecimento (cerca de 4), os jovens demonstravam carinho no trato com professores, assistentes e direção. Pareciam bem à vontade, geralmente em grupinhos, nos corredores, saguão e jardim. Transmitem a alegria própria de pessoas desta faixa etária (o que também observamos nas outras escolas). Presenciamos um fato em que a orientadora chama atenção de um estudante com relação ao uso de sua bola no recinto escolar. O adolescente sorriu e sem reclamar obedeceu. Passando uns 10 minutos, ele volta a tocar a bola com o colega agora no gramado. A orientadora não o vigia todo o tempo, mas volta a alertá-lo mais tarde e o garoto se contenta em parar a brincadeira. Enfim, o controle estampado pela cerca, limpeza, organização, pelos seguranças, orientadores e direção (sempre presentes), não criavam um clima ofensivo ou tenso. Os indivíduos não pareciam sentir-se reprimidos de forma alguma, ao contrário aparentavam satisfação com aquela situação escolar.

O que cada escola propaga:

Figura 9

Cartaz no Galois



Fonte: Pesquisa de campo.

Figura 10

Faixa de boas-vindas no Centrão



Fonte: Pesquisa de campo.

Muitas vezes, o controle eficaz em inúmeras empresas se dá a partir da delimitação de regras inequívocas, que geralmente não são construídas nem reconstruídas com a participação ampla de todos os setores. Em outros casos, há uma homogeneidade de localização social entre os atores, com valores e práticas comuns facilitadoras da convivência. No entanto, este quadro é mais difícil de ocorrer em um cenário educacional onde a diversidade é muito grande e não existem “donos” que ditam as normas, como é o caso das escolas públicas. Para equacionar os conflitos e construir um contrato coletivo efetivo, algumas escolas adotam a criação de espaços para o diálogo constante. Este aparenta ser o caso do Centrão de São Sebastião. Quando avistamos o colégio vemos o colorido de seu muro, pintado por alunos e professores, contrastando com a cor de barro da cidade satélite. É de fato uma escola bem cuidada, principalmente considerando sua condição de ser pública e situada em uma comunidade pobre que não tem muita verba para mantê-la. As paredes são desenhadas com bonecos em tamanho de adultos. Os murais sempre trazem novidades, seja das datas comemorativas do mês, trabalhos de artes, reportagens, ou de projetos como cinema na escola. Possui duas grandes quadras para esporte, jardins bem zelados e decorados com enfeites de material reciclado confeccionados pelos jovens. A faixa de boas vindas diz: “TODOS EDUCAM... uns pelas palavras que dizem, outros pelos exemplos que dão – SEJAM BEM VINDOS”. Esta compreensão de educação como uma construção coletiva, na qual cada um pode ou deve contribuir, é perceptível em outras circunstâncias no Centrão. No primeiro contato recebemos do corpo dirigente um almanaque produzido em 2004, contando a condição socioeconômica da cidade, a história da escola, e os projetos, oficinas e eventos realizados naquele ano³. Este material representa um esforço coletivo de sistematização das realizações e ganhos desta comunidade escolar em riqueza de detalhes. Como mais um espaço

3. O Almanaque Novo Papel traz relatos, depoimentos, fotos, frases de efeitos, objetivos, metodologias, detalhando o processo de produção dos seguintes feitos: Projeto de reciclagem; Feira de Ciências; Espaço Cultural Fernando Pessoa para eventos e divulgação de trabalhos; espetáculos de dança e grupos de teatro; lendas em desenhos sobre papel reciclado; cinema na escola; cordel e Xilogravura; oficina de fotonovela; Rádio Centrão; Revitalização do Verde; jornal Folha Centrão; Paredes Didáticas, equipes desportivas; Mural da Cidadania; Feira de Artes; Arte terapia; Aniversário do Centrão.

de comunicação, provavelmente fortaleceu a identidade-nós destes sujeitos. Inserida no referido almanaque havia a frase: “Nosso Trabalho Ultrapassou os muros da escola”. De fato, ao final da tarde filmamos pessoas da comunidade que costumavam utilizar o espaço escolar para atividades de lazer como: futebol, andar de bicicleta e subir em árvores para pegar frutas. Este acesso livre de pessoas externas ao colégio e a utilização efetiva do espaço escolar pela população circunvizinha só foi observado neste centro de ensino.

No CEMSO também fomos bem acolhidos, mas tivemos que nos identificar na entrada e a direção pediu documento formal das instâncias competentes para a realização da pesquisa. Além disso, nas várias vezes que visitamos o local, não verificamos a presença de pessoas da comunidade. Ao questionarmos sobre este fato, o coordenador pedagógico nos informou que o acesso era um pouco limitado, a participação da população circunvizinha era nula e a dos pais pequena.

No GALOIS o acesso era mais restrito, assim como os espaços de encontros. Não existem reuniões de coordenação interdisciplinar periódicas, nem coletivas de pais. Também não houve possibilidade de utilização de aulas para realização do grupo focal com os estudantes, mesmo havendo muita receptividade da coordenação e abertura dos alunos, que nos atenderam com boa vontade ao final do ano letivo. Essa aceitação ao nosso trabalho não ocorreu nas tentativas feitas em outros três colégios particulares, pois entendiam que atrapalharia o processo pedagógico e o sucesso dos estudantes no vestibular.

Essas evidências foram questionadas nos grupos focais junto aos atores da escola, quando apresentavam suas representações a cerca de cidadania, escola e espaço público.

2. O olhar dos estudantes

Começaremos com o olhar dos estudantes do **CEMSO** sobre o tema **Cidadania**:

Figura 11

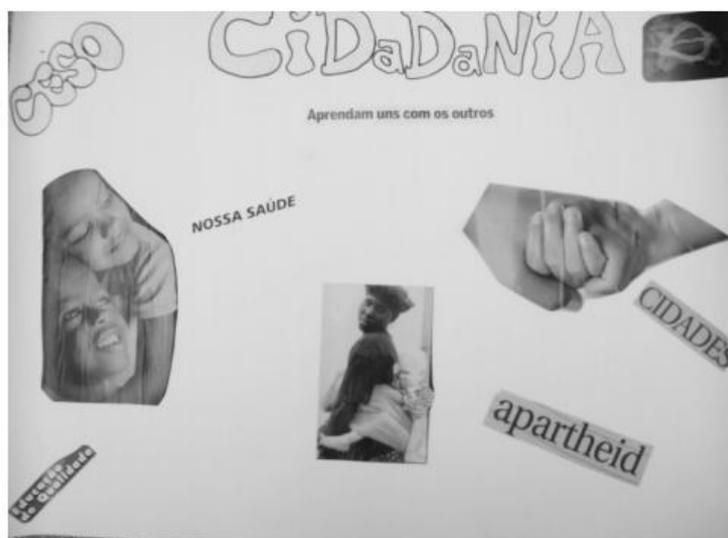
Grupo focal dos alunos do CEMSO



Fonte: Pesquisa de campo.

Figura 12

Grupo focal dos alunos do CEMSO



Fonte: Pesquisa de campo.

Partem do conceito formal do termo, relacionado aos direitos e ao pertencimento social da pessoa, apresentando:

Cidadão é quem habita uma cidade e goza dos direitos civis e políticos do estado. Aí a gente escolheu o Brasil que afinal de contas é a nossa bandeira, nós estamos aqui né, e umas figuras de impacto contraste de cor e de etnia e umas palavras fortes como saúde, educação (...). Direitos básicos de qualquer pessoa, uma frase de efeito que é aprendam uns com os outros cidadania (que as pessoas têm vários conceitos de cidadania) e apartheid que foi uma coisa que não cabe nem comentários de tão absurda que foi e cidades porque combina com tudo isso.

É interessante observar que em meio ao reconhecimento da cidadania enquanto identidade coletiva (enraizada na cidade, no país) e enquanto direitos humanos (básicos de qualquer pessoa, como a saúde e a educação), não deixam de perceber exclusões ocorridas em função da diversidade (*apartheid*).

O segundo cartaz já apresenta o tema trazendo a ideia de intervenção, de construção social do futuro:

Cidadania é nossos direitos como cidadãos e o que nós estamos fazendo como cidadãos. E aí é isso a gente estava falando sobre é o tempo o que as pessoas estão fazendo pela cidade. Aqui tem um indiozinho legal e está falando sobre o nosso futuro, também o que nós como cidadãos estamos oferecendo aos nosso filhos.

Quando questionamos por que acharam legal botar o indiozinho responderam:

Porque eles eram pra ser a cidade de hoje.

Está no discurso destes alunos a noção histórica da construção da cidadania, a percepção de que as regras, a realidade não é algo dado, mas transformado pelos humanos, nem sempre da melhor forma ou com bons resultados. De qualquer forma, é responsabilidade dos cidadãos suas ações, devendo preocupar-se com o futuro que, enfim, é coletivo. Além disto, o

índio representa novamente a diversidade, extinta ou presente, que vai sendo aprofundada na discussão:

cada pessoa tem o seu conceito de cidadania: eu vou usar o exemplo do Osama Bin Laden, o que ele está fazendo esses ataques e tal etc é a maneira deles de mostrar cidadania com o Afeganistão, com a etnia deles, com essa região e qualquer coisa que ele acredite na vida dele. Entendeu? E então é um coisa de aprendizado mútuo (...) é como cultura, como uma troca mesmo de conceitos.

Por ser algo cultural, não pode ser simplesmente definido por lei, norma ou conceito estático, homogêneo:

não é uma coisa constitucional: você é cidadão por isso, por isso e por isso. Também tem isso, mas, é a maneira que você encara, que você convive na sua cidade. Não é constitucional é que tem a sua constituição as coisas que você aprende que você assimila.

Assim, cidadania está intimamente ligada a aprendizado, a educação, pressupondo abertura, ou tolerância, ao outro, ao que não conheço, ao diverso.

Fecham esta discussão em bastante consenso:

a cidadania não é a verdade de um só, é a verdade de todo mundo.

Assim, cidadania na representação destes alunos está relacionada à aprendizagem coletiva. Como chegar a uma verdade de todos, a um consenso dentro de tanta diversidade e desigualdade, é uma questão que se amplia e gera bastante discordância quando apresentam e discutem o tema seguinte: **Espaço Público.**

Começam a apresentação diferenciando o público do privado.

Trazem à tona a questão do meu e do nosso, com os problemas e distorções que geralmente ocorrem:

o público não deixa de ser seu, mas é seu e é de todo mundo, então tem gente que confunde o que é público com: ah, eu tô pagando imposto então a escola também é minha. Mas é tua, mas é de todo mundo não é privado, é público.

Discutem a importância das regras e limites à apropriação individual do que é público.

O grande debate centra-se na percepção do acesso limitado ao que deveria ser de todos, em função das desigualdades sociais, e o que é legítimo ocorrer para que haja organização. Nesta questão, o movimento dos sem terra é emblemático e lembrado em todos os grupos focais de alunos, potencializando disputas discursivas:

No caso aí foi da terra, tipo, no caso aí a gente nem queria representar o movimento principal, mas a questão da terra entendeu que teoricamente seria pra ser de todos: pública (...) foi a única figura que a gente achou para representar uma coisa que deveria ser de todo mundo, mas não é (...)eu entendi que não é a questão dos sem terra, é o conglomerado de gente em ação.

Privada, foi comprada! (...) você acha certo o sem terra entrar na terra dos outros assim? Beleza, tem muita terra que eles invadem que podem até ser pública, que alguém foi lá e pegou, mas muitas terras que eles invadem também o cara trabalha a vida inteira pra comprar a terra anos de estudo eles vão lá e quebram tudo igual eles quebraram tudo lá.

A apresentação do segundo cartaz traz mais forte esta problemática do acesso, chegando a negar a existência de espaços efetivamente públicos:

o espaço público como um todo ele não existe, já que vários recursos que deveriam ser públicos são limitados pra certas certos grupos de pessoas, que têm mais poder (...) tá diminuindo cada vez o espaço público pra uma classe cada vez mais seleta de pessoas.

Esta proposição incendeia ainda mais a turma:

ele não falou que não existe espaço público ele falou que é restrito, tipo assim, o parque da cidade qualquer pessoa pode entrar lá, mas como é que você chega lá?

pra tudo tem um jeito: se quer chegar a um espaço público, à natureza, como ela deu exemplo, corre atrás e vai que é um direito seu (...) junta o dinheiro ou, sei lá, vem a pé (...) a pessoa tem que correr atrás.

A polarização é clássica: aqueles que pela visão macro, percebendo a dinâmica social capitalista, criticam a apropriação do que deveria ser de todos por uma classe socioeconômica; outros no prisma mais individual reconhecem a capacidade de cada um, apesar das determinações sociais, de buscar um “lugar ao sol”, sendo que esta última visão parece ser hegemônica, reforçada inclusive nos cartazes da direção da escola, analisados anteriormente.

Em meio a esta discussão sobre o acesso, como condição do espaço público, existe outra linha discursiva também entrelaçada. Ela foi mencionada no início e retomada com vigor ao final. Refere-se à restrição da apropriação e acesso ao que é público para haver organização, controle e preservação do bem comum. Um exemplo dado foi o Congresso Nacional, que possui limites para a quantidade de visitantes, assim como exigência de formalidades no trato e vestimentas. Segundo alguns alunos isto é necessário, mas não retira o caráter público deste espaço. Consideram público o que é direito e responsabilidade de todos, o que pertence à coletividade e, justamente por isto, os indivíduos não podem utilizar como desejam, indiscriminadamente. Defendem que mesmo algumas pessoas não tendo acesso concreto a determinado espaço público, este permanece simbolicamente de todos.

vocês estão generalizando (...) é um direito nosso e o governo nos da porque a gente paga imposto, porque a gente vive numa sociedade (...) direito nosso como cidadão ter acesso a isso. Não é que seja, ah, “é privado tem uma cerca não vai me deixar passar”, cara é seu direito como cidadão! É público porque é nosso e é assim que temos que pensar.

Ao final não chegam a um acordo, mas desde o início todos concordam que de fato existem limites ao uso do espaço público e este deve ser efetivamente de todos. Uns mantiveram-se críticos às restrições, para eles baseadas e reforçadoras das desigualdades. Outros otimistas ressaltam nas regras limitadoras a visão moral do bem comum, da organização e do controle. Nos dois polos, há ainda alguns que acreditam na superação individual das barreiras. De qualquer maneira, o grupo comunga da noção de mobilização, seja individual ou coletiva, como instrumento fundamental no resgate do direito ao espaço público.

Identidade coletiva, direitos e responsabilidades, desigualdade, exclusão, acesso, conquista por meio da boa vontade, apareceram aqui, antes na compreensão da cidadania e são retomados na análise da **escola**.

Figura 15

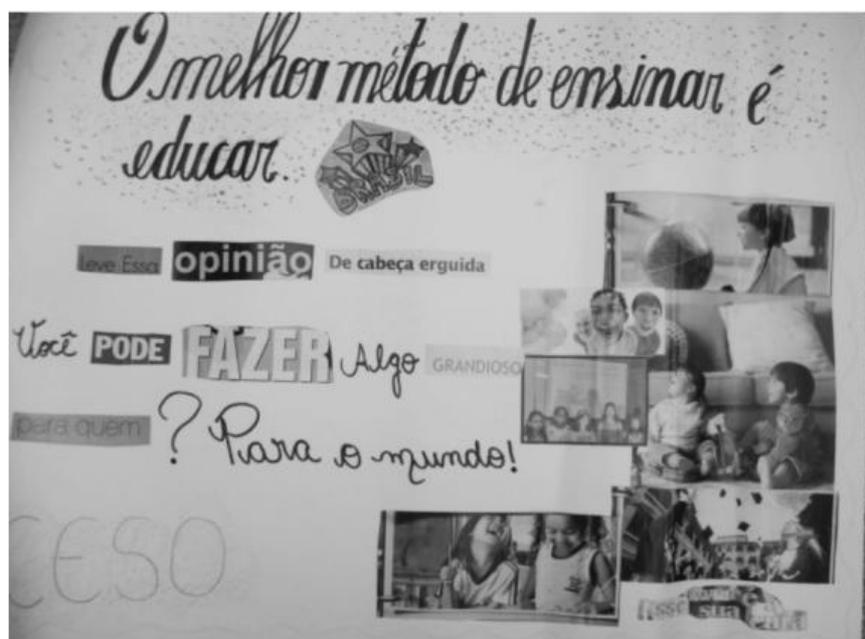
Grupo focal dos alunos do CEMSO



Fonte: Pesquisa de campo.

Figura 16

Grupo focal dos alunos do CEMSO



Fonte: Pesquisa de campo.

Com relação a esta categoria, tratam primeiramente o tema da educação partindo-se da criança, ressaltando a importância da família, da escola e a influência da mídia. Esta última pode influenciar positiva ou negativamente⁴.

Observam a dificuldade de acesso a escolas de maior qualidade como o CEMSO, pela questão do limite de vagas e da distância da periferia. Sentem o desânimo por parte significativa dos alunos e professores, que diminui a qualidade da formação escolar. Divergem sobre as causas deste desânimo e do despreparo dos estudantes: uns acreditam ser uma opção, ou força de vontade de cada um; outros atribuem à falta de estrutura material como laboratórios, computadores, recursos multimídia, bons salários aos professores, consideram que a educação pública não é prioridade governamental.

Com relação à questão de quem prepara melhor para a sociedade, o ensino público ou privado, colocaram que psicologicamente é o público pelo fato de ser mais enraizado na realidade social⁵; em termos de estrutura

4. A discussão sobre a mídia foi identificada a partir da figura da Xuxa. Foi um longo debate levantando-se aspectos positivos e negativos de sua influência sobre as crianças.

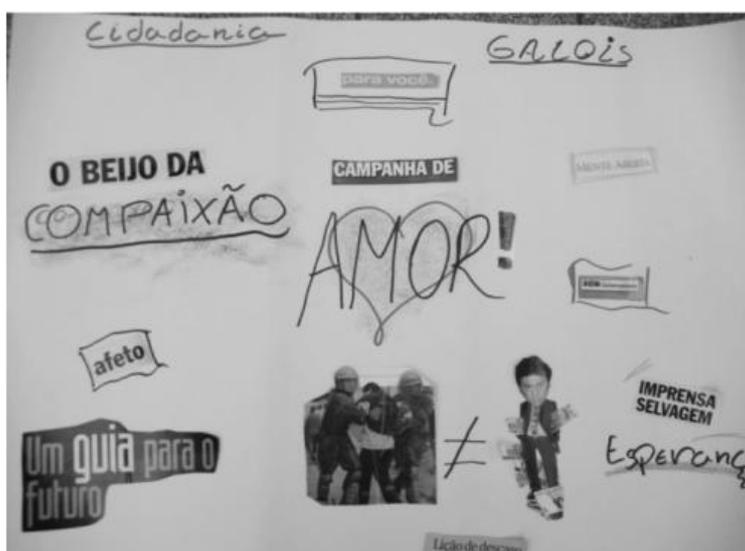
5. Esta discussão será melhor esclarecida quando analisarmos o quadro 03, onde levantamos os dados dos questionário pelo qual os alunos avaliam seu preparo frente à sociedade .

para a competição é o particular. É importante ressaltar que tivemos de estimular a comparação entre escola pública e privada, sendo a conclusão bem parecida com a dos alunos do Galois.

Voltemos, pois, nosso foco às representações do grupo focal discente no **GALOIS** referente à categoria **Cidadania**:

Figura 17

Grupo focal dos alunos do GALOIS



Fonte: Pesquisa de campo.

Figura 18

Grupo focal dos alunos do GALOIS



Fonte: Pesquisa de campo.

Aqui Cidadania foi relacionada à ideia de Compaixão. Só é possível acabar com o preconceito e a desigualdade, construir uma verdadeira cidadania, com amor, tolerância e solidariedade:

Compaixão muitas vezes é o que falta nas pessoas. Ambos, cidadãos. Da mesma sociedade, e assim sendo tratados como indiferentes (...). Isso a gente classificou como uma lição de descaso(...) o preconceito atrapalha, tipo, você olha, você, se fosse outra pessoa com outras características você ajudaria, mas você não vai ajudar. E também por que você tem um pensamento muito fechado, e muitas pessoas tem, tipo... “ele poderia tá trabalhando, alguma coisa assim... não vamos ajudar”.

O segundo cartaz apresenta o tema associado aos termos: Sociedade, direitos e obrigação, responsabilidade.

Sociedade não é só, por exemplo, a gente aqui, vai além disso, vai Brasília inteira (...) a diversidade da sociedade. Obrigação a gente colocou “IPVA”, “o carro” aqui. E... responsabilidade colocar o meio ambiente também, o homem por si poluindo a gente nem tem essa noção, das nossas ações, tem causas mas tem uma consequência, isso por importância, cada coisa que a gente faz, e a gente não fica pensando no dia de amanhã, a gente só pensa no hoje, no hoje, e agente tá destruindo o mundo, pro cidadão de amanhã. (...) como a gente tem responsabilidade e obrigação, a gente tem nosso direito. E lutar pelos nossos direitos, tipo, nossa obrigação também (...) a gente não vive num mundo sozinho.

O enfoque da compaixão é deslocado para a responsabilidade, sendo que os dois olhares se unem em uma perspectiva moral. De qualquer forma, todos compreendem que a cidadania acontece quando cada um exerce seu papel, fazendo sua parte.

a gente colocou escrito aqui em cima. “Adeus o desenvolvimento pelo Estado”, porque a gente acha que (...) não é só responsabilidade do Estado e dos governos, dos governantes, é responsabilidade da própria sociedade. Então isso tem muito a ver com a cidadania, por meio da cidadania, de cada um exercer seu papel como cidadão que essas coisas vão acontecendo (...). É muito fácil colocar a culpa, da poluição nas indústrias, sendo que todo mundo colabora com isso, todo dia.

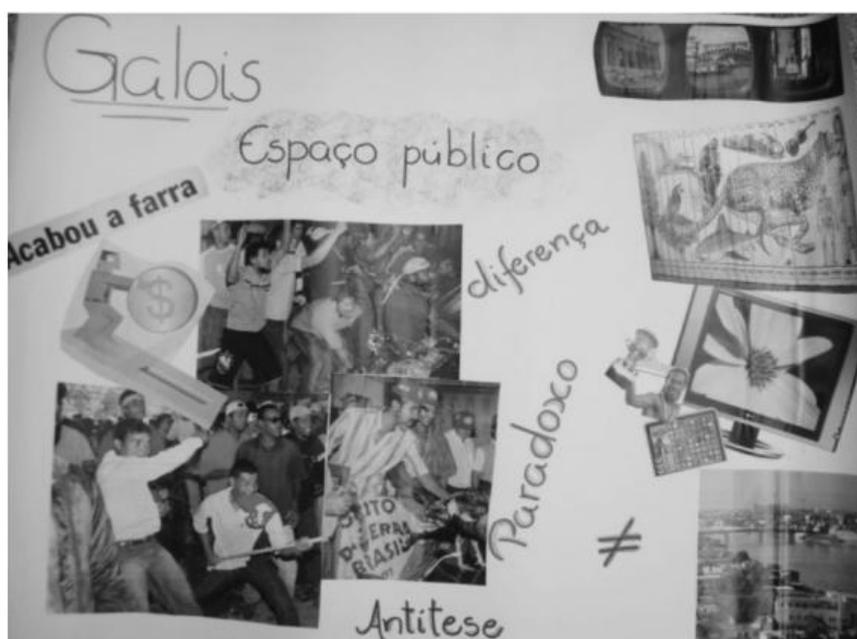
A conscientização neste processo é fundamental. Percebem a influência da mídia e acreditam em seu auxílio se for melhorada, com acesso maior a opiniões diversas, para ajudar na formação crítica.

A imprensa influencia muito na sociedade (...) tenho a esperança que a imprensa melhore (...) a maioria das pessoas não tem todo acesso, tipo... revistas alternativas (...) Eu sou uma pessoa que tem acesso a elas. Aqui no Galois, tem várias revistas de ambos os lados, assim... da imprensa. Só que eu sou um, tipo... muito pequena a parcela das pessoas que tem acesso a isso

A importância da diversidade de visões, assim como o direito à informação e à educação foi lembrada neste primeiro momento. Além disso, a questão do acesso desigual começa a aparecer e vai ser aprofundada no debate sobre **Espaço Público**:

Figura 19

Grupo focal dos alunos do GALOIS



Fonte: Pesquisa de campo.

Figura 20

Grupo focal dos alunos do GALOIS



Fonte: Pesquisa de campo.

Apresentando o primeiro cartaz, evidenciam a desigualdade de acesso aos espaços:

a gente não abordou o espaço público diretamente, a gente quer mostrar como cada grupo da sociedade vê o espaço público, como tem acesso a ele, como pode chegar ao espaço público. E a gente vê aqui, pessoas assim... os sem terra aqui, que eles lutaram pra vê se tem um acesso maior, tanto serem incluídos mais na sociedade, ter a sua terra, e assim poder usufruir de um espaço público., às vezes do bom, mas poucas pessoas que tem o maior poder, o maior dinheiro.

O movimento dos sem terra novamente é mencionado, como ocorreu no CEMSO, gerando grande polêmica sobre o que é justo, o que deve ser feito para a diminuição das desigualdades e se deve existir de fato lugares onde todos têm acesso.

Meu pai trabalhou pra conseguir, aquilo ali, mesmo que, ela não seja cem por cento produtiva, mais é um meio que a gente tem, que a gente lutou pra conseguir. Então, não é assim, todo mundo vai chegar a hora que der e acaba tudo (...) tem que ter um diferencial, que se não, vira bagunça.

Mas o sem terra, eles não lutaram pelo espaço particular deles, eles lutam pelo espaço público (...) essas pessoas não têm o mesmo espaço que eu tenho na sociedade (...) nos Palácios, aqui mesmo, eu ando com muita liberdade e, por exemplo, se chegar um sem terra, só de tá vestido diferente, não tem o mesmo espaço público que eu. (...) Mas é público, aí não pode ter diferença, não.

Divergem sobre as manifestações em defesa do que é público, que são bem vistas por alguns como ato de cidadania, outros como bagunça. Todos sabem que existem as separações, mas muitos discordam de que deve ser assim, outros acreditam que elas são inevitáveis. Segundo estes, os espaços são construídos por e para determinado público que restringem o acesso dos outros, seja no Shopping ou em lugares da periferia.

No entanto, todos comungam da compreensão de que são poucos os espaços abertos efetivamente a todos, ou seja, públicos, como acontece na praia.

É nosso conceito de espaço público, lugar que todo mundo, mesmo diferente, pode ser tratado igual, respeitando as limitações e o direito de todo mundo. E a gente pôs como exemplo a praia, assim como algum lugar, tipo, quadra, parquinho, campo de futebol onde tem muitas pessoas diferentes, utilizando o mesmo espaço.

Observamos que o conceito de espaço público destes alunos é bem próximo ao de cidadania para Hanna Arendt. Eles próprios traçam esta relação entre espaço público e cidadania, mas em uma perspectiva do dever ser, reconhecendo que isto não ocorre de fato, alguns acreditando em nunca acontecer:

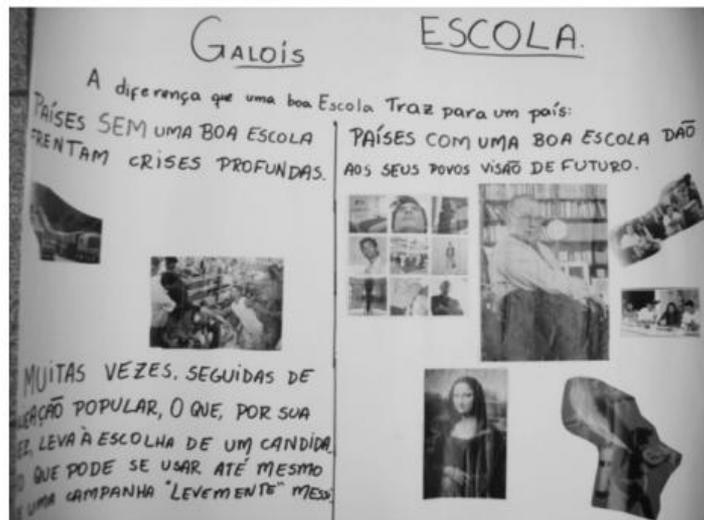
Eu acho que se você é cidadão, você tem que ter todos os direitos, sendo você rico, sendo você pobre. (...) a pessoa é cidadã, ela é brasileira, que nem eu. Não é porque ela tem menos dinheiro que eu que ela vai ter menos direito de frequentar o shopping. (...) todo mundo tem que ter os mesmos direitos, isso que é cidadania! Você não pode proibir um mendigo de entrar no shopping porque: “Ah, ele te oferece risco porque ele não tem dinheiro, ele vai te assaltar?” Sabe, não existe isso, não pode ter essa estória de que são naturais as separações.

nunca vai ter um lugar, que não vai ter nem uma discriminação racial, porque a gente fala, a gente idealiza uma sociedade é sem desigualdade social, sem discriminação, mas isso sempre vai ter.

Algumas questões tratadas na discussão da cidadania e do espaço público, vão ser retomadas no debate sobre **Escola**, mas polarizando-se entre a formação para a solidariedade/comunhão ou para a competitividade:

Figura 21

Grupo focal dos alunos do GALOIS



Fonte: Pesquisa de campo.

Figura 22

Grupo focal dos alunos do GALOIS



Fonte: Pesquisa de campo.

A primeira apresentação seguida de debate enfoca a escola como um espaço que passam a maior parte da vida, onde aprendem a fazer parte de uma coletividade e também fazer amigos, namorar. Deveria ser sempre aberta à diversidade cultural, de ideias. O Galois é bastante voltado para as seleções da UnB e são incentivados a estudar muito, não sobrando tempo para outras atividades. No entanto, reconhecem que em toda escola tem pessoas que se dedicam e outras não. Consideram que isto é pessoal, mas há grande influência da família e da escola.

O segundo cartaz já remete a questões externas ao ambiente escolar, mas inter-relacionadas a ele, comparando o país que tem boa escola e o que não tem.

O país sem uma escola de qualidade mesmo, vai gerar, vai enfrentar muitas crises. Uma alienação da população, bem forte, é como, própria característica do Brasil de acreditar num candidato mais messiânico, pra presidente (...). No geral a escola, realmente brasileira, não é uma escola muito boa, mas existem exceções (...) países com uma boa escola, você tem... a diferença que eles passam aquela visão de futuro (...) investem também na ecologia, investe também em pesquisa, como exemplo os laboratórios aqui, sala de computadores. Há interação da prática com a teoria.

É importante ressaltar que este segundo enfoque, hegemônico no discurso dos alunos do CEMSO, foi trazido pela dupla na qual havia o único aluno originário da escola pública. Eles demarcam o que seria um ensino de qualidade e que é necessário investimento para que o Brasil seja um país do futuro. No entanto, esta discussão não continuou. A maior parte do debate centrou-se muito na avaliação do próprio Galois e suas repercussões na formação dos alunos e não do país. Isto é congruente inclusive com a visão de cidadania construída a partir do indivíduo consciente, solidário, responsável e cioso de suas obrigações para com a sociedade. Quando questionei a todos sobre a relação entre os três temas, iniciou-se um grande debate do papel da escola: seja na socialização e inserção na coletividade, ou na formação para a competição individual:

Quando a gente vive em sociedade é um ajudando o outro (...) Cada um faz sua parte (...) Você tem procurar saber a sua parte, e fazer ela na sociedade (...) Tem que ver se os outros também tão fazendo (...) Escola é como se fosse a base de tudo.

a gente tá todo mundo aqui, vindo pro Galois, pra estudar pra passar na prova da Universidade. E o vestibular e o PAS são competições, então não é uma coisa coletiva, é uma coisa completamente individual.

Concordo, mas só que, assim, no final, você sozinho não vai resolver, você vai precisar de alguém. Eu acho que em certos momentos você vai precisar pensar, você tem que ser um pouquinho egoísta aqui agora, e vou estudar ou vou passar no vestibular por que é meu futuro, mas depois, você precisa de uma equipe. Sozinho você não chega lá. (...) acaba tendo, assim, um querer coletivo, entendeu?

Ao final chegam a um consenso: apesar de gincanas, eventos, projetos e filantropia existirem no Galois este não é seu enfoque principal, portanto, não estimula tanto o engajamento social dos jovens, a união de todos, nem a organização em grupos. No entanto, reconhecem que esta formação e esta postura mais individualista é uma escolha também deles:

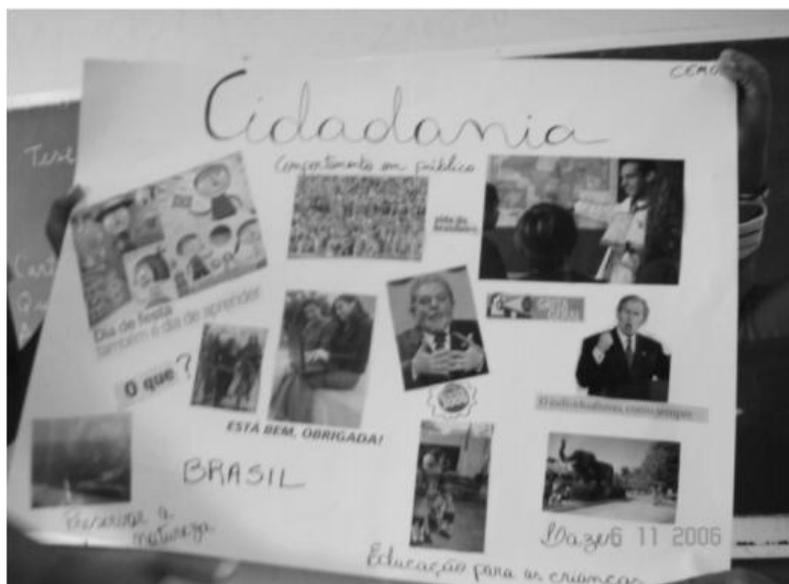
A gente tá aqui por que a gente quer.

Os discursos marcam bem a escola como reprodutora do individualismo e da competição muito presentes na sociedade atual. Percebem a internalização pessoal destes valores, que acabem adequando-se e acomodando-se apesar de discordarem.

A dinâmica oscilante entre o criticar, aceitar, aprovar e reproduzir, vendo a escola como algo externo a eles, mas também como escolha pessoal, ocorre novamente, em alguma medida, com o grupo focal do **CENTRÃO** de São Sebastião. Iniciemos, então, com suas representações sobre **cidadania**:

Figura 23

Grupo focal dos alunos do CENTRÃO



Fonte: Pesquisa de campo.

Figura 24

Grupo focal dos alunos do CENTRÃO



Fonte: Pesquisa de campo.

Partem também da noção formal de cidadania como direitos e deveres, além de tudo aquilo que representa a coletividade, sejam eventos, representantes públicos ou outros símbolos identitários:

A gente colocou a multidão porque é importante preservar a ordem. (...) A gente colocou o Lula como governo do país e o Bush como bem influente, é uma imagem bem influente no mundo da política (...) cidadania é o comportamento também da pessoa, a sua preocupação como cidadão em tempo de votação, de cumprimento da sociedade.

É importante ressaltar a presença de uma frase logo abaixo à figura do Bush: “individualismo como sempre”. Além disto, uma pergunta: “o quê?” referindo-se a um ato de violência policial. Estas representações demonstram algum nível de descontentamento e crítica social, que não foram muito desenvolvidos por meio da fala dos alunos neste primeiro momento, aparecerão pulverizados ao longo do debate.

A apresentação do segundo cartaz volta a enfatizar a questão dos direitos, das regras, das figuras públicas, do bem viver coletivo, mas mencionam também a questão da formação para a cidadania, a diversidade própria de sua constituição, a aceitação social e as distorções:

a atenção da família, que faz parte da cidadania, que é o começo da nossa formação, a base. (...) O cidadão tem que ter direitos e deveres. Ai a gente colocou, exemplo: O sem terra. Tem direito de uma terra, não tem, é... Tipo, algumas pessoas tem direito de ter moradia, comida, é... , e muitos deles não têm. (...) fazer o bem, faz parte da cidadania, a gente ter uma relação com outro, com as pessoas fazem parte. A gente também colocou algumas regras (...) exemplos, tipo, na religião, uma crença diferente. A gente também colocou oficina de ideias, que cada um tem o direito de se expressar, tipo a gente acha que, tem que colocar as ideias de cada um e, analisar...

As informações que eles apresentam são mais pulverizadas e superficiais. Falam de muitos fatos, imagens, mas não aprofundam nem interligam as representações para dar um sentido ao conceito de cidadania. No entanto, é bastante interessante como abordam o MST. Esta questão volta a apare-

cer também neste grupo focal, agora não na discussão do espaço público, mas do direito à inclusão, ao direito de usufruir os bens e serviços sociais. Quando problematizo se os sem terras são cidadãos, já que estão excluídos socialmente, expropriados de direitos, eles ampliam a noção de cidadania:

Mas cidadania pra mim, eu acho que cidadão não é aquela pessoa que não tem uma casa pra morar, pra mim cidadão é a pessoa.

Eles são cidadãos, porque eles estão correndo atrás do direito deles de ter uma casa ter a sua terra pra trabalhar e tudo, e vai até ajudar nosso Brasil.

Assim, cidadania é compreendida também enquanto pertencimento humano e intervenção social. Posteriormente, entram na discussão de um caso no qual um policial que, por engano, prendeu a pessoa errada. Discutem a cidadania enquanto exercício de um papel social, no caso a profissão, em contraposição ao respeito que se deve ter a qualquer ser humano, não o julgando precipitadamente. O preconceito e a injustiça são temas recorrentes no discurso destes alunos, talvez por sofrerem com eles cotidianamente. No seguinte trecho, a aluna de São Sebastião questiona a injustiça governamental frente ao cidadão desprovido:

tá abandonado e gerando poluição pra cidade e a pessoa pega e invade aquilo por não ter onde morar. Se ele tá agindo como cidadão, por uma falta de opção, e o governo deixa aquilo abandonado e depois também só vai lá e derruba, depois que já tá tudo lá. Tá tudo pronto.

Apesar de não procurarem definir bem os conceitos de cidadania e espaço público, buscam relações entre os dois temas:

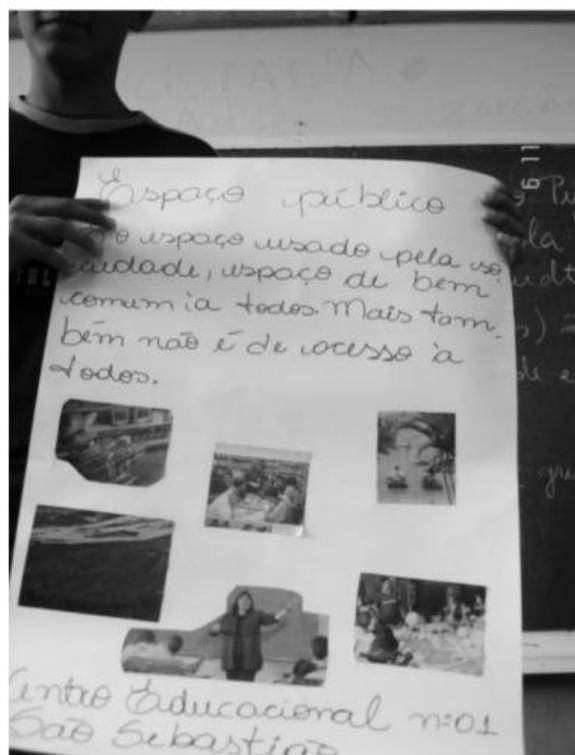
quando o espaço é privado ele já não tem o direito daquele espaço (...)
A cidadania é importante pra gente saber aproveitar o espaço público.

Para estes alunos cidadania está imbricada ao espaço público na medida em que se refere a acesso e inclusão social. Os papéis e as obrigações sociais só existem para os incluídos. O acesso aos espaços e direitos não é amplo como gostariam, por isto clamam por justiça, considerando que todo o ser humano deve estar inserido na condição de cidadania.

Aprofundemos, então, as noções de **Espaço Público** e privado para eles:

Figura 25

Grupo focal dos alunos do CENTRÃO



Fonte: Pesquisa de campo.

Figura 26

Grupo focal dos alunos do CENTRÃO



Fonte: Pesquisa de campo.

Na apresentação do primeiro cartaz apenas mostram, sem emitir opinião crítica, várias imagens de espaços públicos, úteis ou prazerosos, como campo de futebol, praia, parques, centros tecnológicos e a escola. Sobre esta última trazem questão interessante:

a escola é um espaço público, ao mesmo tempo de formação, onde as pessoas começam a se entrosarem mais com grupo a partir da escola, pessoas diferentes, com outro tipo de cultura.

Está presente aí a percepção da diversidade e a formação da identidade de grupo. No outro cartaz, a escola também aparece, sendo a única de que não fazem ressalva ao seu caráter público. Todos os outros espaços apontados (mercado, praia com o grande hotel, os prédios abandonados tomados pelos sem teto, a floresta que tem uma parte grilada) demonstram limites para o acesso, de acordo com a classe social.

Espaço Público: “É o espaço usado pela sociedade, espaço de bem comum à todos. Mas também não é de acesso à todos”. Como a gente pode entender? Muitas vezes a pessoa que...ela não tem um estudo, não tem trabalho fixo, não tem uma escolaridade boa, então ela não vai ter acesso a todos os campos do espaço público que o governo pode oferecer pras pessoas.(...)

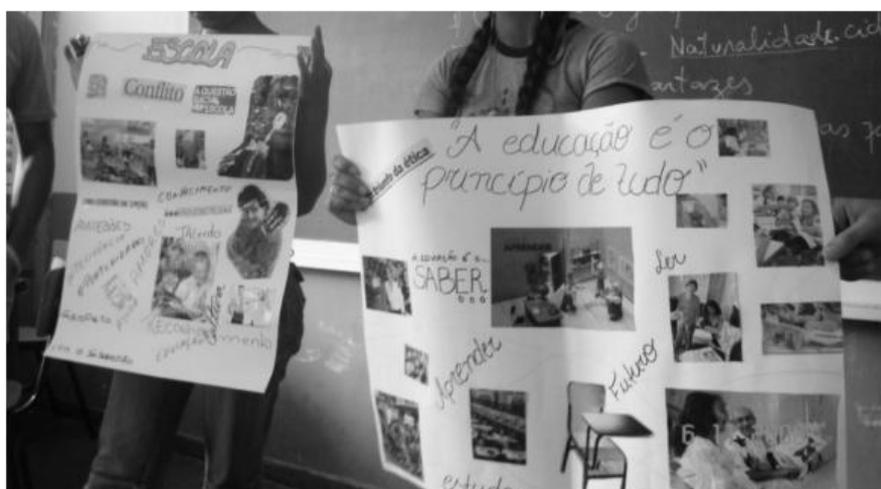
A escola pública é um espaço público pra todas as pessoas da comunidade.

É interessante observar que este grupo focal foi o único a identificar amplamente a escola na discussão do espaço público. Concordam com os outros discentes sobre a desigualdade de acesso aos diversos espaços sociais e sobre a importância da diversidade de valores e ideias. No entanto, para além disto, ressaltam a escola como um espaço eminente de acolhimento de toda comunidade, o único efetivamente público. Os outros estudantes não têm esta visão tão democrática de suas escolas.

Vamos então ver o aprofundamento do tema **Escola** na representação dos alunos do Centrão:

Figura 27

Grupo focal dos alunos do CENTRÃO



Fonte: Pesquisa de campo.

A visão positiva de escola está sempre presente, tanto no aspecto de perspectivas profissionais, ao construírem objetivos, quanto à socialização:

É, a escola, é muito importante para todo cidadão (...) A educação transmite pra gente, o que? Disciplina, cultura, a gente aprende a debater as questões culturais, políticas, sociais da escola (...) aprende a respeitar um ao outro, respeitar o espaço de cada pessoa, nós aprendemos também nos organizar em grupo, saber ouvir a opinião das outras pessoas. Eu acho que tudo isso é importante também com relação tanto a cidadania como o espaço(...)ela te influencia ter um futuro melhor, você sair da escola e você aprofundar mais seus estudos, você ter... ter, fazer uma faculdade, essas coisas (...) se a gente não tivesse essa oportunidade, né? De estudar e tudo, que quê a gente seria? A gente ia terminar ser prostituta, marginal, drogado, e essas coisas...

Quando perguntei sobre os conflitos e o racismo expressados no cartaz, trouxeram também uma visão otimista frente ao papel da escola:

o conflito de opiniões, ele é sempre construtivo, porque ai você adquire mais experiência, aumenta o seu conhecimento(...) Na escola você tá, interagindo com outras pessoas de outras cores, de outras raças, assim. Eu acho que diminuiu a diferença.

No entanto, relativizam o poder de transformação da educação formal:

a criança tem toda uma família, que tem preconceito, que mostra, passa aquela imagem. Eu acho que na escola, dependendo assim... da educação, da atenção que for dada a essa criança ela não vai modificar seu pensamento, vai crescer e vai virar um adulto racista.

Enfatizam em várias falas as opções e posturas pessoais frente aos estudos. Neste ponto há divergência quanto às determinações sociais e a possibilidades individuais de construção de acesso. Muitos acreditam que o sucesso ou fracasso na inserção social futura dos estudantes, depende mais da vontade de cada um, outros mais baseados nas oportunidades que a sociedade ou a escola oferecem.

A sociedade dá espaço, pra você estudar, pra você ter um futuro, pra você sonhar (...). A sociedade dá esse espaço pra todo mundo?(...) Ai se você entra na faculdade, você é negro, você acha que não vai ser prejudicado por nada por você ter a cor diferente?

Eu acho que mais ou menos, vai do esforço da pessoa, por que escola pública tem, se você se esforçar você passa no vestibular, também tem condição, de ter o nível superior de fazer concurso. Eu acho que vai de cada pessoa. A escola já fez a parte dela(...). Vai de você, tem muita gente ai que é negro, e tem preconceito com si próprio, acha que o branco tem mais capacidade do que ele. Acho que, vai da consciência de cada um. Do esforço de cada um.

Esta questão do esforço pessoal X condições socioeducacionais, recorrente nos discursos dos três grupos focais, é retomada aqui na avaliação da qualidade da formação que tiveram. A maioria destes alunos acredita que o ensino privado é melhor em função da estrutura material, com laboratórios e outros recursos didáticos. Os que defenderam a escola pública entendem que os professores são ótimos, mas que os alunos muitas vezes não valorizam os estudos. Estes últimos concluem que quem faz a escola e suas oportunidades pessoais é cada um.

No Centrão a maior parte dos discentes investigados se sente participante da escola e razoavelmente bem preparada por ela, compreendendo que sua

formação só será completada ao longo da vida. Todavia, alguns, sentem-se excluídos na sociedade e vêm no ambiente escolar uma reprodução da opressão social. Justamente estes se declaram despreparados para os desafios para além da escola e defendem a pichação como único canal de expressão dos marginalizados.

Aqui você não tem lugar pra se expressar, na sociedade. Se você for pichar um muro, fazer qualquer coisa, pra você é arte, mas pra sociedade não é arte, é pichação, você é um marginal (...) Você não tem espaço pra se expressar lá fora, você acaba se expressando aqui dentro, nas paredes, desta forma(...)a escola, ela não prepara ninguém pra sociedade, porque nós somos submetidos a todas as coisas. Como a gente já é submisso as coisas aqui, sem eles darem importância, pro que a gente pensa.

Esta visão de pouca participação estudantil na construção escolar é minoritária no grupo do Centrão, no entanto, hegemônica no CEMSO e no Galois. A pichação nem foi mencionada nestes últimos, sendo praticamente inexistente no primeiro e nula no segundo. O controle sugerido pela observação inicial dos espaços é confirmado pela fala dos alunos dos dois colégios:

Aqui é a lei do Talibã!! (alunos do CEMSO)

Os estudantes mesmo influenciam muito pouco na escola. (alunos do Galois)

O ar de protesto do grupo do CEMSO contrasta com a análise mais detalhada dos discentes do Galois para as causas da falta de participação estudantil nas decisões escolares. Assim, explicam-nos os componentes deste último grupo focal:

pra você influenciar alguma coisa tem que fazer barulho (...) achar alguém um grupo no caso, que tem um certo interesse de mudar alguma coisa e protestar.

(...) ou você chama pessoas mais importantes. Por exemplo, aqui no colégio, você vai reclamar de alguma coisa que tá te incomodando aqui no colégio, você vai pra direção, eles não te dão importância, já o seus pais, que tá ali com o poder aquisitivo na sua frente, eles dão (...) muitas vezes, você não procura influenciar nisso, você não procura conversar (...) Por falta de confiança.

Ficamos impressionados com a capacidade discursiva dos estudantes do Galois na reflexão dos conceitos, categorias e vivências sociais problematizadas. Esperávamos, a princípio, ser este grupo o mais inábil para analisar os temas propostos, já que estariam sendo mais preparados para a competição e empregabilidade do que para a problemática da cidadania. Quando questionamos de onde vinha a compreensão que expressaram, se trabalhavam de alguma forma estas questões em aulas ou extraclasse, responderam-nos trazerem da família ou do ensino fundamental. Foram unânimes em assinalar que estas questões não são tratadas pelo Galois, nem nas aulas de humanas, talvez um pouco em Atualidades, mas que o enfoque era sempre o conteúdo do PAS e do Vestibular. Perguntamos sobre a Sociologia e disseram ser ministrada como história do pensamento social, sem debates, de forma mais adequada à formação acadêmica para passar nas provas. Em contraposição a esta realidade, os estudantes das duas escolas públicas investigadas enfatizaram a Sociologia e, no caso do CEMSO também a Filosofia, como protagonista no debate das questões e na dinâmica proposta.

Para os três grupos focais: a desigualdade, associada à discriminação e ao preconceito, é a dificuldade central na constituição de espaços efetivamente públicos e da cidadania plena, já que esta, entre outras coisas, refere-se ao acesso de direitos que deveriam estar disponíveis a todos os brasileiros enquanto seres humanos. Porém, todos eles veem grandes limitações para a transformação das injustiças sociais e as soluções deveriam partir de cada pessoa. A escola pode e deve ajudar neste processo, permitindo adequada formação moral (no respeito ao outro, na consolidação da solidariedade) e capacitação (para aumento das oportunidades de inclusão social aos desfavorecidos). Porém, para que ela cumpra este papel, entendem que precisa melhorar, seja mediante investimento governamental para a educação pública, seja voltando-se menos para a competição e mais para a formação integral do ser humano.

Foi interessante observar a extensa comunhão de ideias, jargões e polarizações entre os estudantes dos três grupos, com localizações sociais tão distintas. Isto de certa forma era esperado, considerando viverem na mesma sociedade moderna, capitalista, brasileira, influenciada por uma mídia

cada vez mais global e ainda serem adolescentes ocupando o mesmo papel dentro da instituição escolar. Contudo, as diferenças de classes sociais e das dinâmicas escolares em que cada grupo está localizado influenciaram nos distintos enfoques sobre as três categorias discutidas. Abaixo sistematizamos um quadro resumo das representações dos grupos focais:

Quadro 9

Resumo das representações dos discentes no CEMSO, Galois e Centrão sobre os três temas discutidos

	CEMSO	GALOIS	CENTRÃO
CIDADANIA	Aprendizagem coletiva	Solidariedade e responsabilidade social	Inclusão e acesso aos deveres e direitos sociais
ESPAÇO PÚBLICO	Mobilização para o resgate	Deveria ser plural, mas não é	Escola único espaço acessível à pluralidade
ESCOLA	Fundamental, mas há desânimo e restrição no acesso de qualidade	Reprodutora da competitividade e do individualismo	Socialização, inserção e mobilidade social

Fonte: Pesquisa de Campo - Grupos Focais.

Esta variedade de postura frente às questões colocadas relaciona-se com diferenças no que se refere: à avaliação do preparo para a sociedade, à relação que travam com a escola e ao futuro que almejam. Assim vemos alguns dados levantados a partir dos questionários, que permitem a análise das peculiaridades de cada grupo:

Localização social e diversidade

A diversidade de localização socioeconômica influencia na variação dos discursos e interações com o espaço. Tanto o Centrão, quanto o Galois aparentam maior homogeneidade do público que atende, seja pela proximidade de moradia (que facilita o contato cotidiano), seja por uma condição de classe socioeconômica mais seleta. Comunidades mais uniformes tendem a apresentar menos conflitos. No CEMSO, observamos a maior diversidade dos três colégios, por isto os contrastes de visões entre os diferentes setores ficam mais evidente.

Quadro 10

Demonstrativo idade, sexo, residência, naturalidade e religião - alunos do Centrão, CEMSO e Galois

	Galois		Centrão		CEMSO	
	13 Alunos		32 Alunos		28 Alunos	
Idade						
16	2	15,38%	1	3,13%	2	7,14%
17	8	61,54%	12	37,50%	19	67,86%
18	3	23,08%	13	40,63%	5	17,86%
19		0,00%	5	15,63%	1	3,57%
20		0,00%	1	3,13%	1	3,57%
Sexo						
Masculino	6	46,15%	12	37,50%	9	32,14%
Feminino	7	53,85%	20	62,50%	19	67,86%
Naturalidade						
Centro-Oeste	1	7,69%	3	9,38%		0,00%
Distrito Federal	10	76,92%	7	21,88%	20	71,43%
Nordeste		0,00%	14	43,75%	2	7,14%
Norte		0,00%	4	12,50%		0,00%
Sul		0,00%	1	3,13%	2	7,14%
Sudeste	2	15,38%	3	9,38%	4	14,29%
Bairro Residência						
Candangolândia		0,00%		0,00%	1	3,57%
Ceilândia		0,00%		0,00%	1	3,57%
Cruzeiro		0,00%		0,00%	5	17,86%
Guará		0,00%		0,00%	5	17,86%
Lago	4	30,77%		0,00%	1	3,57%
Núcleo Bandeirante		0,00%		0,00%	1	3,57%
Plano Piloto	7	53,85%		0,00%	9	32,14%
Recanto das Emas		0,00%		0,00%	1	3,57%
Riacho Fundo		0,00%		0,00%	1	3,57%
São Sebastião Vilas Próximas		0,00%	32	100,00%		0,00%
Sobradinho	1	7,69%		0,00%	2	7,14%
Taguatinga	1	7,69%		0,00%	1	3,57%
Religião						
Adventista		0,00%		0,00%	1	3,57%
Católica	10	76,92%	20	62,50%	19	67,86%
Espírita		0,00%		0,00%	1	3,57%
Evangélica/ Protestante		0,00%	6	18,75%	3	10,71%
Não	3	23,08%	4	12,50%	4	14,29%
Testemunha de Jeová		0,00%	2	6,25%		0,00%

Fonte: Pesquisa de campo com aplicação de questionário.

A diversidade maior no CEMSO pode decorrer em elevada pluralidade e embates, requerendo espaços regulares de construção e recriação coletiva das normas como: conselho escolar, conselho de classe participativo, debates em aula e fora dela, grêmios estudantis, comissões esporádicas ou temáticas. Nas décadas 1980 e 90, este colégio era reconhecido por sua uma postura política democrática. Foi um dos pioneiros a ofertar Sociologia e Filosofia na grade curricular. Atualmente, mesmo com projetos realizados por professores e estudantes expostos nas paredes e corredores, a observação do espaço nos remete à percepção de regras não construídas coletivamente, o que pode estar abalando o sentimento de pertencimento à comunidade, à escola, e ao desenvolvimento de cidadanias mais participativas⁶.

Quadro 11

Comparativo das respostas alunos Galois, Centrão e CEMSO referente a perspectivas após E.M., avaliação da escola na formação para a cidadania e nível de preparo dos estudantes

	Galois		Centrão		CEMSO	
	13 Alunos		32 Alunos		28 Alunos	
Após E.M.						
Continuar estudos	9	69.23%	1	3.13%	8	28.57%
Trabalhar		0.00%	4	12.50%	2	7.14%
As duas coisas	4	30.77%	27	84.38%	18	64.29%
Escola/Cidadania						
Preponderante		0.00%	6	18.75%	4	14.29%
Necessária	6	46.15%	25	78.13%	19	67.86%
Pouco Influente	5	38.46%		0.00%	5	17.86%
Dispensável	2	15.38%	1	3.13%		0.00%
Preparo						
Muito bem	2	15.38%	1	3.13%	2	7.14%
Preparado	4	30.77%	19	59.38%	21	75.00%
Pouco preparado	7	53.85%	11	34.38%	4	14.29%
Despreparado		0.00%	1	3.13%	1	3.57%

Fonte: Pesquisa de campo com aplicação de Questionário.

6. Em cartazes pelos corredores a direção coloca regras de bom viver e sugestões para o progresso pessoal baseadas na cordialidade, amabilidade, paz, fé, força de vontade, objetividade, planejamento, convicção e até na solidariedade, mas sempre na perspectiva individual não da coletividade. Não são regras definidas pela comunidade escolar. Configuram-se como preceitos de autoajuda.

Como prevíamos, a totalidade dos alunos do Galois pretende continuar a formação acadêmica, sendo que 69% deles vão dedicar-se exclusivamente a isto. Isto é um importante dado na delimitação da classe social destes sujeitos, já que somente pessoas da classe alta e média têm a condição de escolha para não trabalhar até terminar a formação universitária. No CEMSO, 28% se colocam nesta perspectiva e em São Sebastião apenas 3%. No entanto, é um pouco surpreendente para nós verificarmos ser uma minoria dos alunos dos colégios públicos a pretender parar os estudos e somente trabalhar (12% no Centrão e 7% no CEMSO). Este dado pode estar relacionado ao fato de estarmos tratando com escolas de E.M. cobiçadas pela comunidade, por tanto de maior qualidade. Além disto, temos de lembrar que grande evasão escolar já se deu na passagem do E.F. para o médio. Os que conseguiram terminar a educação básica possuem geralmente condições familiar e social mínimas, que os permitem prosseguir nos estudos.

A condição de classe é também refletida, em alguma medida, na auto-avaliação dos alunos referente ao preparo para os desafios de nossa sociedade. Nos percentuais de muito bem preparados, o Galois lidera com 15%, seguido do CEMSO com 7% e por fim, o Centrão com 3%. Provavelmente os que se sentem muito bem preparados são aqueles que mais se dedicam aos estudos, enquadram-se no padrão da sociedade e da escola e a vêem como oportunidade de inclusão social. Neste sentido, aqueles de famílias mais abastadas, por terem mais acesso ao capital cultural acadêmico, têm mais facilidade de inserção neste ambiente. Todavia, nos foi surpreendente perceber que a maioria dos estudantes no Galois se sente pouco preparada (quase 54%). As explicações dadas no debate em grupo focal para este fato foram: 1) falta de maturidade para agir e decidir sobre sua vida adulta, já que os pais sempre atuaram e escolheram por eles; 2) muitas opções em função da sua condição de classe, mas pouca experiência para saber o que escolher; 3) falta de apoio psicológico e orientação vocacional na escola. De fato, as três causas apontadas pelos estudantes estão interligadas e denotam problemas um pouco diferentes dos vividos pelos alunos na escola pública. Talvez por isto, somente 18% dos alunos do CEMSO se sintam pouco preparados ou despreparados para os desafios sociais. Já no Centrão, 38% se veem nesta situação. Mesmo não sendo a maioria, como declararam seus

professores, ainda assim é uma quantidade significativa. Talvez a resposta para este resultado resida no fato de sentirem que a sociedade os discrimina, não sendo feita para eles. Esta discussão é mais aprofundada nos grupos focais dos professores.

A relação entre Cidadania, escola e preparo para a sociedade é ambivalente no discurso dos alunos. No Centrão, quase a totalidade considera necessário ou preponderante o papel da escola na formação da cidadania (97%). A mesma proporção deveria, portanto, sentir-se preparada para a sociedade, já que cidadania para este grupo está associada à inclusão, ao acesso e à justiça social. Esta aparente contradição ocorre provavelmente pelo fato de não verem na escola a causa de sua despreparação, mas na sociedade e em sua condição dentro dela. Já no Galois, mais da metade dos alunos consideram a escola pouco influente ou dispensável na formação para a cidadania. Não ligam diretamente o sentimento de despreparo a esta condição da escola, mas entendem que uma formação mais humana e integral poderia ajudá-los em sua capacitação. No CEMSO, 82% dos alunos considerarem relevante o papel da escola para a formação da cidadania. Apesar da percepção do desânimo de professores e alunos na escola pública, percebem este ambiente como fértil para aprendizagem coletiva. Além disto, é o grupo que, percentualmente, sente-se mais preparado para esta sociedade. Em que medida isto resida no fato de ser classe média ou no ambiente escolar que os formou, pode ser analisado mais adiante.

De fato, a dinâmica própria de cada escola direciona visões e relações sociais, mas sempre de forma dialética com o público que a constrói e reconstrói. Os professores também fazem parte deste público, desta comunidade. Suas visões e ações são fundamentais na reprodução, transformação, ou intermediação híbrida do colégio. Podem nos ajudar a confirmar, relativizar ou ampliar a compreensão do espaço escolar, obtida até agora, a partir das observações preliminares e das falas dos alunos.

3. A perspectiva dos professores

Observa-se uma *sintonia nos discursos de alunos e professores do CEMSO*: a falta de estrutura material e de zelo com as dependências físicas da escola é percebida como um desestímulo ao estudo que dificulta o aprendizado e o futuro acesso do estudante à Universidade pública.

A gente sempre questiona assim, a estrutura física da escola, é precária, né? E eles falam, argumentam, e eu concordo com eles, que isso afeta no rendimento deles no aprendizado (...) a escola é mal zelada, não sei de quem é a culpa, se é da direção, se é do pessoal da limpeza, se é da sede. a universidade pública não é mais um espaço público, né? Ou de acesso... qual aluno de escola pública vai ter acesso?

A percepção pelo grupo focal de alunos sobre a *desmotivação docente* é confirmada e explicada na fala da professora de Geografia, visivelmente adoentada:

escola é tida assim, uma das melhores, só que pra ser uma das melhores falta muito. As condições são precárias, os professores sempre trabalhando no limiar de exaustão. E sempre recai nas costas do professor mesmo, a vitória ou o fracasso. Então a gente sente assim, meio que desprotegido, desmotivado. A gente tem que mudar a realidade e ajudar os alunos, mas as condições são muito ruins. A prova disso é que são mais de 50% dos professores estão doentes (...) eu estou acabando de vir do serviço médico (...) então a gente tem que vir (...) pra que o aluno não ache que aqui é o último lugar que ele deveria estar (...) não há também um trabalho de motivação pra trazer a comunidade pra dentro da escola. Os pais participam muito pouco, sempre são os mesmos. Aqueles alunos que a gente mais precisa que os pais venham nas reuniões, não vêm e no final do ano a culpa é sempre do professor.

Esta professora resume bem a problemática do desestímulo docente, sem chegar a tocar na questão salarial, único fator apontado pelos alunos como causa da desmotivação de seus professores. A pressão sobre o mestre em formar o aluno para uma sociedade (cada dia mais tecnológica, competitiva e excludente), associada ao descaso da família e do governo pelo ensino médio público, o faz sentir-se muito só. Reconhecem que o CEMSO é um colégio ainda privilegiado em termos materiais (bons laboratórios, quadras, recursos audiovisuais), devido à mobilização dos alunos e professores para angariarem fundos, por meio de projetos ou eventos com apresentações artísticas e contribuição financeira de cada família. Acreditam que este envolvimento dos estudantes na compra do material pedagógico faz com que respeitem mais o patrimônio escolar, contudo, esta questão da preservação do bem público tem que ser sempre lembrada no cotidiano das aulas:

a gente tem que começar a cobrar mais dinheiro mesmo dos meninos, porque quando eles pagam, eles cuidam (...) eles acham que a escola pública não vale nada, eles não dão valor (...) eles não zelam pelo o que é deles (...) Quando eles chegam na escola, eles acham que a escola é do governo, a maioria pensa que é do governo, então vamos quebrar.

Vem os discentes envolverem-se na arrecadação de dinheiro para melhorar as condições da escola, mas sem pressionar o governo por meio de manifestações:

eles não têm muita noção dos direitos deles não, dos deveres muito menos (...) a gente tentou fazer uma mobilização e tudo mais... e eles não acreditavam, acharam: ah, não vai dar, não vai adiantar nada.

Nas falas destes professores do CEMSO há o protesto insistente contra a falta de investimento e divulgação governamental aos projetos e espaços da escola. Lembram da perda do auditório e das dificuldades que encontram para realização dos eventos escolares. Entretanto, sua atuação política, como criticam em seus alunos, não parece transcender as aulas e projetos, de fato construídos interdisciplinarmente. Por meio dos questionários podemos observar que somente a professora de artes declara participar de algum grupo de intervenção social. Esta falta de organização coletiva e atuação política dos sujeitos escolares faz com que fiquem mais a mercê do sistema:

o descaso do sistema (...) com o bem público da escola (...) o professor é desvalorizado, espaço físico é desvalorizado, isso passa pro aluno, como se ele não tivesse nenhuma importância (...). O que eu posso fazer? Divulgar, falar pro aluno e reclamar. Eu falo: vocês têm que ir lá e reclamar.

Não gostam das grades que foram colocadas, não aceitam a retirada do cipeste, defendem que a manutenção das escolas deveria ser descentralizada, tendo funcionários disponíveis no espaço escolar. Mencionam também, a necessidade da gestão democrática, com diretores eleitos que não fiquem tão a mercê da Secretaria de Educação, que possam mais livremente se unir à comunidade escolar para reivindicar. Com uma gestão descentralizada o professor poderia ser avaliado pelo resultado do seu trabalho e não pelas

horas que fica na escola, ou pela forma que preenche diários inócuos para o processo pedagógico.

nós não somos ouvidos (...) nós colocamos em prática algo que já vem pronto lá de cima pra baixo e a gente tem que engolir, então, se der certo, ótimo! Mas se não der a culpa é da gente.

Compreendem que a gestão para ser efetivamente democrática teria de ter, inclusive, a participação ampliada e efetiva dos pais. Reconhecem o esforço de muitos pais em acompanhar o rendimento e as apresentações dos filhos, mas estes não querem participar de Conselho Escolar, nem dedicar tempo para discussões políticas sobre as necessidades de melhoria da escola. Os docentes entendem que deve ser ampliado o canal de comunicação e interação do CEMSO com a comunidade, para que as condições de formação se ampliem dando condição de competitividade aos estudantes.

E é isso que angustia, porque a gente sabe, eu tenho consciência disso como educadora, faço a minha parte, mas infelizmente eu também preciso de ajuda e essa ajuda nunca vem. Enfim, (...) poucos saem preparados.

Esta *preocupação com a inclusão social* e a melhora das perspectivas de seus alunos, *também é evidente na discussão dos docentes no Centrão de São Sebastião*. No entanto, estes não se mostraram tão angustiados, sobrecarregados, nem solitários diante do seu trabalho. Além disto, não aparece em seu debate a estrutura material enquanto problema central, nem a questão da gestão democrática. Percebem seus limites para a transformação social e sua pouca influência nas decisões vindas de uma Secretaria de Educação que não os ouve. Mesmo assim, apresentam confiança nas conquistas coletivas da escola em parceria com a comunidade e na capacidade transformadora de suas aulas:

a grande transformação é dentro de sala de aula.

Colocam como principais obstáculos às oportunidades futuras do público que atendem os seguintes pontos: 1) imaturidade na adolescência associada à falta de regras claras que deveriam ser bem delimitadas pela escola para estimular o respeito pelo bem comum e disciplina necessária aos estudos; 2) a falta de acompanhamento dos pais às dificuldades dos filhos,

assim como pouco acesso a espaços e eventos culturais, tudo em função de sua condição de classe; 3) baixa autoestima dos alunos e descrença em suas possibilidades sociais; 4) falta de incentivo e modelo familiar aos estudos. Estes problemas identificados dificultam que os alunos levem para suas vidas, para suas práticas os ensinamentos que de fato parecem adquirir na escola.

São vidas sofridas, são vidas sem perspectivas, eles têm uma realidade muito crua, que eles não têm um exemplo de, de pessoa bem sucedida na família, é... então eles não sonham com o quê a realidade deles não permite sonhar(...)

Na reunião de escola particular normalmente tão o pai e a mãe presente. Aqui: “Professor, meu pai não veio porque trabalha.”

Justamente pelos fatores citados, a maioria deste grupo assinala a diminuta chance de competição e acesso dos seus alunos em comparação ao das escolas particulares.

Provavelmente ninguém vai passar no ENEM.

Ele não acredita que ele é capaz. Primeiro de transformar a realidade em que ele vive. Ele não acredita ser capaz de enfrentar o aluno que vem de uma escola particular. Na convicção por uma vaga na Universidade pública.

Mesmo assim, muitos não deixam de acreditar no trabalho que realizam e alguns reafirmam o potencial dos discentes, ressaltando o papel da consciência, dedicação e escolhas pessoais.

Depende muito do aluno.

Os professores das escolas públicas que trabalham com projetos e eventos que envolvem os alunos como protagonistas do seu processo de aprendizagem, dando significado prático ao conteúdo aprendido, mostram-se mais alegres e otimistas, mesmo mantendo o senso crítico e a percepção das dificuldades reais de seu público e da escola estatal.

Nossa! Eles estão se descobrindo escritores. Eles tão descobrindo que eles gostam de escrever (...). E eles podem. (professora do Centrão comentando projeto de produção de livro biográfico de cada aluno).

Nós conseguimos através dos projetos que vêm desde do ano passado (...) com as apresentações das melhores performances, no SIMPOSIO

que a gente realiza, falando sobre ética, cidadania, a gente conseguiu, por exemplo, dois DVD's, televisão, um som pra escola. Então, a gente consegue, entendeu? (professora do CEMSO comentando projeto de produção e apresentação de vídeos)

No entanto, percebem que os estudantes necessitam sempre de novos projetos para ficarem animados com a escola. A dedicação aos estudos não é regular, nem uma prioridade na vida dos alunos, pela percepção de professores das duas escolas:

eles vivem o projeto na realização naquele momento (...) Depois isso passa (...) Ai vem um novo projeto ai vai-se um novo gás, sabe? Eles despertam novamente. (professor do Centrão)

a educação realmente não é prioridade e que eles preferem comprar um tênis, ou sair com a namorada ou ir ao cinema do que comprar o livro. (professora do CEMSO)

Mesmo observando este desinteresse acadêmico dos alunos, os eximem desta culpa. No CEMSO, há o entendimento de que os adolescentes apenas internalizam e reproduzem todo um sistema de descaso com a educação pública. Já no Centrão, alguns atribuem à postura equivocada da escola, que privilegia muito o academicismo em detrimento das vivências reais dos sujeitos, desvalorizando e distanciando os discentes. Segundo o último grupo focal, a escola pública está muito defasada frente à sociedade, cada dia mais dinâmica, informatizada e extremamente diversificada. O espaço escolar contempla a diversidade de linguagens, mas, muitas vezes, de forma fragmentada, o que, em determinados momentos, confunde ou aliena os sujeitos. O conflito de linguagens, posturas e regras, ora é tido como um entrave ao pleno desenvolvimento do aluno, ora como dado de realidade enriquecedor do ambiente, que ajudará o sujeito a lidar com as diferenças e criar novas articulações plausíveis.

A partir desta discussão problematizamos sobre a participação dos alunos, os espaços de expressão que dispõem e a excessiva pichação das salas. Colocaram que os meninos são bem atuantes na escola e existem mecanismos de intervenção como os conselhos participativos. A questão da pichação, atribuem aos que não sabem se expressar oralmente ou à uma

necessidade individual de afirmar sua existência. Descartam a ideia de ser protesto. Quando questionamos sobre a raiz do anseio de afirmação identitária de alguns jovens, iniciou-se um longo debate com relação à rigidez da escola *versus* a importância das regras e da disciplina:

esse conflito de regras aí, vai existir sempre, isso é inevitável (...). O mundo é assim, o mundo tem regra (...). Sempre tem que ser organizado(...) escola não tem efeito para quem não tem disciplina.

As empresas, hoje em dia, o que que elas pedem para os jovens? Que eles sejam criativos, que eles lancem soluções a problemas. Ao mesmo tempo, o que que o guri é criado a vida inteira? Ele é criado, parece que botam um chip na cabeça dele que ele tem que sentar tal hora, que ele tem que levantar tal hora, que ele tem que se comportar de determinada maneira (...). Isso é tortura!

Acreditam em consensos básicos sobre as normas, mas estes não são incompatíveis com a diversidade e o conflito. As duas dimensões existem e são, em vários aspectos, louváveis. A maioria concorda que as regras são fundamentais em qualquer instituição formativa e que a escola pública peca na delimitação unívoca e clara, na exigência inequívoca sobre alunos e demais sujeitos, sendo este um grande diferencial das instituições privadas, além da presença dos pais e da estrutura material.

Tem que exigir (...). Enquanto lá a família tá pagando, tá cobrando. Aqui a família não paga, e não cobra (...). A gente perde quando o discurso não é claro.

Uma professora de artes reconhece que na escola particular o aluno tem atendimento mais individualizado, já que seus pais, de classe social mais alta, dispõem todos os recursos necessários para o sucesso do filho. No entanto, é a única a defender as vantagens da escola pública no que se refere à formação para a cidadania.

Cidadão, é aquela pessoa que atua, e que influi, que transforma a cidade que ele vive. Então, eu acho que nesse ponto, a escola pública, ela começa (...) te dá uma liberdade fantástica, pra que você possa trabalhar justamente essas questões que na escola particular, você não tem (...) esses projetos (...) isso daí, prepara o cidadão mais consciente.

Apesar de esta noção ser minoritária neste grupo, é hegemônica no do CEMSO:

na escola pública (...) a prioridade não é a preparação para o curso superior, é a preparação do cidadão, e a preparação da pessoa (...) quer fazer curso superior ela pode, mas o esforço pessoal vai ter que entrar, se ela não quer, o esforço pessoal dela em outra área, também, pode ser valorizado.(...) o aluno acaba sendo exposto ao problema, então, acaba tendo uma visão, pode ele escolher participar ou não, é de cada um, mas acaba saindo fazendo ideia do prejuízo, fazendo ideia do problema que ele acarreta.

Assim, para os docentes do CEMSO a escola pública dá todo o conteúdo necessário para o aluno ter acesso à universidade, ao mercado e à sociedade. Oferecer excelentes profissionais realmente preocupados com a formação integral dos educandos. O problema é que estes últimos internalizaram o descaso com a educação pública, portanto não se envolvem nos estudos como seria necessário, dedicam-se apenas para tirar a nota 5 e passar de ano.

A maior parte do grupo de professores do Centrão de São Sebastião entende cidadania como acesso, inclusão, capacidade de interferir no meio social. Neste sentido, consideram que os indivíduos presentes nos colégios privados não precisam nem ser formados para a cidadania, porque eles já são cidadãos devido à sua condição de elite social: “*quem está lá na escola particular já é incluído*”.

Esta visão assemelha-se com a de professores do GALOIS:

com o poder aquisitivo que permite a ele a ter acesso a informações, a locais, a espaço, que o comum da escola brasileira não tem (...) o aluno está tão bem preparado pra viver na sociedade brasileira atual, que ele sabe a quem ele vai dedicar a atenção de reconhecer como ser humano ou não (...) têm a percepção clara na escola quem tem poder e quem não tem poder, eles são hábeis nisso(...) esta sociedade foi feita para eles.

Assim, esta maior capacidade, dos provenientes da escola privada, em lidar ou inserir-se nas relações de poder em nossa sociedade eminentemente desigual, tendo grande acesso aos direitos sociais, viria não da escola, mas de uma condição de classe:

a escola tenta, de certa maneira, fazer com que esse aluno veja no professor um indivíduo igual em direitos e até, de certa maneira, com um nível de conhecimento que deve ser valorizado (...) e consegue, na maioria dos casos. Mas, ele já vem com uma formação muito forte, de quem pertence à classe dominante.

De acordo com os professores do Galois, seus alunos já chegam preparados para os desafios da sociedade em que vivemos. A escola somente sacramenta a inclusão superior destes dentro de uma cultura competitiva e discriminatória, mas também aponta para algumas possibilidades de reorientação social, preocupada, em alguma medida, com a formação para a cidadania. Neste sentido, veem no estímulo ao nacionalismo e à filantropia um treinamento escolar voltado para o coletivo e à preocupação com o outro:

essa coisa de cantar o hino é criar essa coisa do referencial (...) é um exercício de cidadania. (...) me ensina a ser ouvinte. É o outro.

(...) há um trabalho no sentido de despertar no aluno a necessidade de ser útil, de ser solidário. Isso a escola trabalha de uma maneira bem clara, bem definida.

Este contraponto do colégio voltado ao social, ao estabelecimento e manutenção de regras, solidariedade e identidade coletiva, não entra em choque com a proposta mercadológica de preparar, reforçar a competitividade e o sucesso de poucos. Aliás, na fala dos professores não há a percepção de conflitos dentro da escola. A diversidade é muito pequena e facilmente canalizável. Os alunos já vêm para o Galois sabendo o que vão encontrar, sendo bem conformados com a proposta e até orgulhosos de estudarem lá. Os grupinhos se formam, mas quando atrapalham a ordem são facilmente dissolvidos pela direção. São bastante proativos para realização de eventos como: campeonatos, gincanas, shows, passeios e visitas culturais. No entanto, são excluídos da construção das regras, propostas e dinâmicas pedagógicas e administrativas.

Estão na escola pra cumprir um certo tempo de serviço(...). O que você pode esperar de um grupo de adolescentes? Eles não têm nenhum poder de intervenção (...). Eles têm um sentimento de pertencer à instituição,

gostam de ser alunos do Galois... Há um espírito de corpo, se há um comportamento divergente (...) o coletivo pesa sobre o individual.

Nas mesmas condições que percebem os alunos como elementos passivos dentro da construção escolar, eles também não se sentem muito influentes neste ambiente. Gostam da sua profissão e passam os valores e opiniões que acreditam em de suas aulas, dentro dos limites e propósitos para o qual foram contratados. Sabem de sua condição de prestadores de serviço com a incumbência de preparar indivíduos para as seleções das Universidades mais cobiçadas.

Eu tento contrapor aquilo que é um discurso oficial, que a Veja, que a Globo coloca, eu tento contrapor com uma outra linha de argumentação mas sem fugir dos limites daquilo que a Universidade vai exigir dele na prova.

Definitivamente não acreditam na escola como um espaço de transformação social, mas têm esperança no seu trabalho e na possibilidade de estarem errados em suas visões fatalistas.

Uma proposta nova, no sentido revolucionário, passaria à margem da escola (...). A escola não é capaz de pensar essa proposta. A escola tem compromisso demais (...) eu não me sinto influente não. Até porque eu não busco (...) a escola também é um espaço de exercício do poder e da prática de alianças na conquista desse poder e eu nunca permaneci demais numa escola porque a minha proposta é permanecer à margem disso (...) o caminho dessas questões maiores não passa pela estrutura de poder interna dentro da escola (...) então eu vou ser fatalista e ver a escola como um beco sem saída? Talvez, o que nos motive continuar em sala de aula é acreditar na utopia de que eu estou errado.

Nas três escolas, aparecem o discurso e o trabalho de formação voltados para o bem comum. Esta é a relação que todos os grupos traçam entre cidadania e espaço público, colocando como um dos papéis da escola a preparação para o respeito à alteridade, ao que é de todos, às regras sociais, à identidade coletiva.

Das escolas que eu passei, essa, foi uma das mais preocupadas com essa questão do nacionalismo (...) a certeza da cidadania é algo que se dá na confiança de estar no espaço público (...) nas minhas aulas eu, sempre que possível, levanto essa questão. Cidadania enquanto o outro, a realidade que lhe cerca, exercício da alteridade (...). O que vai além da minha corporalidade, o que vai além do meu pronome pessoal.
(Professores do Galois)

Então, o trabalho é feito nesse sentido mesmo, mais de grupo (...) É de todo mundo então não é de ninguém. É meu na hora de destruir e não me pertence na hora de consertar. Então é isso que a gente tá tentando conversar e fazer na prática (...) o que a gente tem que fazer quanto educador é fazer com que o menino pare de olhar pro seu próprio umbigo e passe a ver o coletivo, o social(...) o meu comportamento vai mudar na medida que o outro me provoca pra essa mudança.
(Professores do Centrão)

Essa ideia de aprender uns com os outros, isso é cidadania (...) eu sou o primeiro a chamar a atenção dele: não é porque você contribui pra comprar o material que você vai estragar, porque tem mais trinta e quatro na tua turma que quer jogar.
(Professores do CEMSO)

Todos percebem que no Brasil há um descaso com o que é público, há um treinamento de usurpação do que é de todos como se não fosse de ninguém e, portanto, liberando o indivíduo a utilizá-lo como lhe aprouver. Comentam em vários momentos, o desinteresse pelo outro, a apatia política, o individualismo como consequências do quadro de desordem, anomia social ou mesmo referente à intensificação do capitalismo.

Esse é o grande problema, tá tudo muito fluido nesse País. Tudo é tudo e tudo é nada (...) é a crise da indefinição, tudo pode e nada pode. O público depende (...). Isso é anomia (...) espaço público é aquilo que eu posso usurpar: “eu posso pisar nessa grama porque ela pública”; Não, você não pode pisar nesta grama, você pode pisar na grama do teu jardim. (Professor do Galois)

As pessoas não sabem conviver com a ideia que é diversa da sua (...) ele tá agindo dessa forma, porque, a mídia tá fazendo com que ele haja dessa forma, porque individualismo é uma constante no nosso mundo. Porque as pessoas só raciocinam, nos seus próprios interesses, no seu próprio umbigo. (Professora do Centrão)

Apesar das escolas voltarem várias intervenções no sentido da construção coletiva, da solidariedade, da cidadania enquanto preocupação com o bem comum, seus professores reconhecem as limitações destas na transformação das desigualdades sociais.

Reforçadora de divisões e não como um abridor de cortinas (...) a escola como uma instituição perigosa porque conservadora (...) dentro de um discurso liberal. (Professor do Galois)

A principal causa das barreiras para as inovações a partir da escola atribui ao fato dela ser diretamente influenciada por outras instituições sociais (família, Estado, mídia). Ela é criada por uma sociedade e irá fatalmente reproduzir padrões hegemônicos desta. No entanto, justamente na escola com o público mais excluído socialmente é onde há maior crença de seus atores na transformação por meio do trabalho educacional. Talvez a descrença na instituição escolar como ressignificadora da realidade seja potencializada quando a participação, influência e controle dos atores sobre o espaço escolar estão excessivamente limitados. Neste sentido, iremos discutir sobre os vetores sociais que direcionam e redirecionam a construção escolar.

4. Quem controla a escola?

Todos os sujeitos integrantes da dinâmica escolar influenciam, em alguma medida, no seu andamento. No entanto, quem controla os diversos vetores e dá uma direção aos anseios e objetivos coletivos? Quem define as prioridades? Quem limita a ação e reação dos diversos interesses e perspectivas? Que espaços são abertos ou não para a construção coletiva e mais democrática das diretrizes? Como a comunidade escolar lida com as demandas sociais e as contingências governamentais ou do mercado?

No discurso dos professores de escola pública, há a compreensão de que a participação e o controle dos pais são maiores e efetivos nas instituições privadas, já que, por uma condição de classe, têm mais informação, tempo e dinheiro para interferir na educação dos filhos. Aliás, como os colégios privados têm uma administração mais autônoma frente ao governo, é esperado que sejam mais comandados pela clientela atendida. A escola como um produto, ou serviços a serem vendidos, procura adequar-se à demanda de mercado, dada em última instância pela escolha dos pais e adolescentes em busca de educação de qualidade. Acontece que esta escolha e a avaliação do que é ensino de qualidade são construídas mediante a influência de diversos vetores sociais, inclusive a mídia.

Na noção de qualidade do ensino, entra o emaranhado de discursos e vivências de ordem macrossocial internalizado pelos sujeitos e reproduzido no espaço escolar. O processo moderno de individualização, atomização e alienação (ELIAS, 1990; MARX, 1984, 2005; SIMMEL, 1987; COSTA, 1989) associado ao desenvolvimento do capitalismo globalizado, contingencia a construção de um paradigma educacional baseado na competição e empregabilidade (SOBRAL, 2000; SANTOS, 2002). Desta forma, a qualidade educacional será medida em função do acesso individual dos formados no Ensino Médio ao ensino superior e ao mercado de trabalho.

O processo de socialização perpassando a competição (...) infelizmente dentro desse modelo que nós vivemos, você tem que preparar o aluno para isto, caso contrário o sofrimento quando ele é lançado no mercado de trabalho se torna realmente muito grande. (Diretor dos terceiros anos – Galois)

A questão da consciência, criticidade, capacidade de organização coletiva e outras habilidades para intervenção mais autônoma, ética e democrática em nossa sociedade, são valorizadas na medida em que auxiliarem na capacidade acadêmica e de inserção nos empregos disponíveis. Como a sociedade é cada vez mais diversificada e complexa (ELIAS, 1994; DURKHEIM, 1995), acabam sendo úteis, para o aumento das possibilidades de inserção do indivíduo, disciplinas que ampliem o espectro perceptivo, argumentativo e organizativo dos estudantes, como é o caso da Sociologia (SANTOS, 2002).

Provavelmente por isto este componente curricular começou a ser incluído e reconhecido pelos diferentes Centros de Ensino Médio e pelas seleções da UnB. Acontece que, pelos mesmos motivos, a extensão e diversificação dos conteúdos a serem aprendidos, além da pressão para o rendimento cada vez mais alto, sobrecarregam alunos e professores, sobrando-lhes pouco tempo para questionarem as regras e organizarem-se para reconstruí-las (FREIRE, 1994). Talvez seja isto o que está embasando a sensação de impotência dos professores frente ao que discordam e a menção de despreparo psicológico dos alunos no que se refere às escolhas e ações futuras. Estes últimos, não são orientados para o autoconhecimento de suas potencialidades e limitações, nem se cultiva sua capacidade decisória. A imaturidade emocional é estendida até a universidade, na qual até o curso escolhido, muitas vezes, é impelido pelas projeções de status e manutenção da condição de distinção dos pais (FOUCAULT 2005;BOURDIEU 1974).

Os pais, que também sobrevivem na mesma pressão deste sistema competitivo, quando abonados, pagam a instituição que lhes deixam menos preocupados com a inclusão social de seu filho e conseqüentemente lhes exijam menos tempo e dedicação, sem ônus futuros. Desta maneira, a participação da família no processo escolar fica restrita à escolha inicial e monitoramento do rendimento de sua prole. Na maioria dos casos, não há um envolvimento mais profundo e regular na dinâmica do colégio, na discussão das normas, na problematização das metas, conteúdos e pedagogia. Muitas vezes, conhecem apenas os coordenadores e diretores, para quem fazem questionamentos e reclamações pontuais e individualizadas. Não há reuniões periódicas com todos os pais, não compartilham os problemas dos filhos, o que dificulta a intervenção coletiva deste setor.

A imposição de um padrão máximo de qualidade é em várias situações desumana, já que pouco maleável às diversidades, desajustes e ambivalências (BAUMAN, 1999). Aqueles que, por algum motivo, saem um pouco do padrão de rendimento máximo, internalizam o fracasso como algo pessoal e dificilmente rebelam-se contra o modelo vigente. A família do desenhado, normalmente ajuda a estigmatizá-lo em vez de questionar a ordem e buscar alternativas. Portanto, o poder da clientela na escola particular está calcado na condição econômica e no individualismo, sendo muito eficaz para

manter este sistema hegemônico baseado na competição e na otimização de capital, mas bastante limitado para alterá-lo, ressignificá-lo ou dar-lhe uma orientação coletiva mais consciente, autônoma e democrática. Os estudantes saem bem preparados para perceberem e adequarem-se às regras dos jogos sociais, mas nem tanto para fazer escolhas ou redirecionamentos que fujam do padrão dominante. Em contrapartida, possuem grandes chances de entrarem em Universidades públicas e ampliarem seus horizontes culturais, políticos e relacionais (FOUCAULT, 2001).

Na escola pública convivem excluídos, desafortunados e aqueles medianamente inseridos na ordem social vigente. A diversidade, a maior liberdade de expressão e o menor contingenciamento para o estudo excessivo permitem possibilidades de organizações e intervenções alternativas às dinâmicas postas pela direção, pelo governo ou pela sociedade. No entanto, a condição de classe inferior, associada à desvalorização cultural e econômica do que é público, cultiva um ambiente de descrença, abandono, frustração e revolta entre os participantes desta realidade escolar. A sensação de estar lutando contra a corrente os cansa, mas geralmente não os deixam passivos (CANCLINI, 2006). As dificuldades que encontram em se organizarem politicamente para construir seus desejos e objetivos, talvez estejam mais calcadas: no treinamento social para o individualismo, trazendo em seu cerne também o descuido com o que é para todos; na ainda incipiente habilidade de aceitar e lidar com constantes conflitos, em função do recente processo de democratização que disputa com o discurso padronizador moderno (BAUMAN, 1999) e ditatorial brasileiro (HOLANDA, 1995); nas condições materiais de alienação (MARX, 1984) vivida enquanto classe explorada (falta de tempo em função da tripla jornada de trabalho conciliando emprego, estudo e cuidados com o lar; necessidades diárias que dificultam para pais e alunos dedicarem-se aos cuidados acadêmicos; percepção da distância da escola em relação à realidade, tendo previsões de que o aprendizado diversificado na instituição educacional seja pouco aproveitado nos papéis menos qualificados que provavelmente a localização social dos estudantes lhes permitirá).

Outro fator relevante na desmobilização, e no pouco controle coletivo do espaço escolar público, é o centralismo da gestão governamental.

A escolha da escola, por pais e estudantes, é limitada na medida em que as vagas são priorizadas para quem mora ou trabalha mais próximo ao estabelecimento. Em colégios cobiçados como o CEMSO, a garantia da matrícula também é dada em função das relações pessoais com indivíduos bem situados na estrutura burocrática da Secretaria de Educação ou do próprio Centro de Ensino Médio. Se por um lado estas regras são obstáculos para a autonomia dos indivíduos nas decisões sobre onde estudar, por outro impele maior possibilidade de integração da comunidade circunvizinha à escola. Cada grupo escolar busca melhoria das condições pedagógicas em seu estabelecimento. O problema é que em algumas regiões são extremamente diminutos os instrumentos simbólicos e materiais da comunidade para investirem e cobrarem educação de qualidade dos órgãos competentes. A falta de efetiva gestão democrática e descentralização das decisões pedagógicas e administrativas reduzem ainda mais as condições de intervenção e controle dos atores escolares. Mesmo em colégios como o Centrão, onde a comunidade está integrada, onde há uma boa relação com a equipe de direção, onde há conselhos participativos e diversos projetos interdisciplinares, os sujeitos sentem-se impotentes frente a decisões que transcendem os muros do centro de ensino, mas influenciam diretamente no andamento pedagógico. Um exemplo é a má construção da escola fazendo das salas de aulas, à tarde, parecerem estufas. O calor insuportável atrapalha e é sempre lembrado pelos alunos nos conselhos participativos. Por não haver solução, que deveria ser dada pela Secretaria de Educação, este espaço de participação começa a ser desacreditado, servindo apenas como levantamento das mesmas reclamações. Quando os recursos públicos não podem ser geridos por cada unidade escolar, de maneira democrática, cultiva-se a cultura de se esperar do governo. O personalismo e o paternalismo político brasileiro (HOLANDA, 1995; CARVALHO, 1987; DAMATTA, 1991; MENDONÇA, 2001) frutificam-se imensamente nestas condições.

A verba federal destinada à educação pública básica é cada vez maior, no entanto a insatisfação dos sujeitos escolares parece também aumentar. Na fala do Coordenador do CEMSO este desalento é emblemático:

a grande coisa é o sonho (...) cadê aquela escola, que a gente sonhou?(...) Não era um paraíso (...) tinha muita gente que era chata, mas todos tinham um compromisso (...). A ideia era o seguinte:(...) nós queremos mostrar só que aluno da escola pública tem o mesmo direito de um aluno da escola particular, ele tem o direito de fazer uma universidade pública, e aí a gente fez isso! (...) O hoje é desencanto pra mim.

O desencanto que assola muitos professores foi desenvolvido em decorrência da total falta de autonomia escolar, que desarticula grupos e sonhos coletivos. Não adianta aumentar a verba para a educação se os sujeitos envolvidos no ensino público não forem participados e ouvidos sobre as prioridades político-pedagógicas. Os conselhos escolares serviriam também para este papel, se fossem ativos. Mas como garanti-los, se o desânimo para a participação política impera dentre os diversos setores?

Eu não sinto a presença do conselho de classe e não sinto a presença da APAM da escola (...) não sei explicar porque que de uma hora pra outra as pessoas deixaram de querer participar. (coordenador do CEMSO)

A questão da apatia política, o desinteresse pelo outro, pela organização coletiva, associada ao processo de individualização na modernidade urbana, é um processo social macro (ELIAS, 1994; MARX 2005; PARK, 1987; WEBER, 1987; SIMMEL, 1987). No entanto, existem outros vetores, influentes nesta problemática, intimamente ligados à história da gestão pública brasileira. O secular desrespeito governamental pelas organizações locais e pelos grupos secundários já é observado por José Murilo de Carvalho (1987) desde a Proclamação da República. Em alguns momentos históricos, houve valorização das manifestações diversificadas e arranjos populares. A época da redemocratização política ao final da década de 1980 é uma das poucas fases onde houve valorização das iniciativas políticas descentralizadas. A proposta do CEMSO, mencionada na fala de seu atual coordenador, data desta época e subsiste até o final do governo Cristovam Buarque. Ao assumir o Governo do DF em 1999, Joaquim Roriz volta a estabelecer uma gestão pública aos moldes da antiga política brasileira. Diretores eleitos, como o mencionado coordenador, ao terminarem seus mandatos não atuaram mais na direção:

Cansei (...) a qualidade, o nível aqui tava piorando (...) direção tem que seguir obrigatoriamente tudo que a Secretaria manda, você fica sem autonomia pra nada. (coordenador do CEMSO, ex-diretor)

A gestão dos recursos humanos sacramenta a catástrofe da educação pública quando centralizada em instâncias burocráticas viciadas no fisiologismo e na desumanização das relações, que passam a ser de massa. Todo ano, há insegurança de quem vai ficar na escola. Isto também ocorre nas instituições de ensino privado, mas em função da qualidade do trabalho desenvolvido e não por questões que transcendem aos interesses do colégio. Projetos com grande aceitação e resultados são inviabilizados com a devolução compulsória de professores definidos como “excedentes” pela Secretaria de Educação: “*Sobra mas falta*” (coordenador do Centrão ironizando o incompreensível manejo de pessoal que retirou da escola o coordenador da área de Humanidades). As direções, docentes e discentes lutam para manter os professores, coordenadores e projetos, porém sem força frente à imensa estrutura burocrática estabelecida, muito mais organizada que eles.

Como ele não pode ser chamado de laboratório de qualquer uma dessas disciplinas, a secretaria não tem obrigação de pagar alguém, só se sobrar alguém (...) imagine um projeto que esteja envolvido História, Geografia, Sociologia, Filosofia, aí está sobrando um professor de Matemática, manda esse cara pra lá, pra ele dar o projeto. (Coordenador do CEMSO)

Assim, a escola fica a mercê de recursos que “sobram”, tendo muita dificuldade em viabilizar continuidade com qualidade de seus projetos. Além disto, o empenho dos profissionais vai depender, em grande medida, do seu entrosamento com a comunidade e envolvimento na proposta escolar. Geralmente, este processo de integração da pessoa leva algum tempo e a gestão pública não está cultivando a formação destes laços e sonhos coletivos. Em contradição, mas dentro da lógica impessoal do sistema centralizado, aqueles profissionais irresponsáveis e inadequados à dinâmica e aos objetivos da comunidade escolar, não podem ser devolvidos à gerência regional de ensino, salvo se houver muito empenho coletivo dos pais e alunos.

A sorte da escola pública é que a maioria dos profissionais é responsável, idealista, preocupado e bem formado para a função que exerce. No entanto, a falta de reconhecimento, segurança e continuidade dos seus trabalhos os adoecem, pois se sentem tragados pela injustiça social crescente no mundo. Sentem-se impotentes, chegando a ficar desorientados no trato com os jovens, cada dia mais agitados ou mesmo revoltados. Não há políticas públicas voltadas à prevenção de doenças do trabalho docente. Isto é um crime, considerando que a maioria das doenças é de cunho psicológico e emocional, portanto, de difícil diagnóstico. Quando detectadas, o estrago na formação de diversas pessoas já foi feito e não pode nem ser mensurado ou rapidamente corrigido. A violência simbólica exercida sobre crianças, adolescentes e jovens, dentro da sala de aula, não será diminuída, nem controlada se não houver políticas sérias de prevenção de doenças psicossociais, de atualização formativa e de gestão democrática. Somente quem vivencia o cotidiano de cada escola tem dimensão mais próxima das demandas, anseios e conflitos a serem sanados. É necessário estreitar o diálogo franco entre o poder público e os sujeitos escolares.

Outro exemplo dos desencontros das ações políticas refere-se ao problema da retração das matrículas em diversos Centros de Ensino Médio em Brasília. Em 2005, muitos professores foram devolvidos à gerência regional de ensino ou ficaram em situação instável (atuando como apoio ou em projetos). Isto causou comoção coletiva e muito debate sobre os motivos da retração das matrículas no ensino público no plano piloto. O discurso apresentado pelos representantes governamentais era de que a população do plano piloto tinha se reduzido, em função do envelhecimento e do planejamento familiar, enquanto nas cidades satélites aumentava. Portanto, naquela conjuntura eram necessários mais professores na periferia e menos no centro. Muitos professores ficaram apavorados com a possibilidade de serem remanejados para postos de trabalhos muito distantes de suas moradias, além de chateados em quebrar laços comunitários construídos durante vários anos e indispensáveis para o trabalho pedagógico. Havia um inconformismo com a situação e com o discurso governamental. A maioria dos docentes acreditava na queda da qualidade de ensino como principal causa para a diminuição na demanda pela escola pública. Assim, discutiremos os dados do censo escolar para confrontarmos as duas perspectivas.

Os números evidenciam a queda total das matrículas no Ensino Médio em Brasília entre o período de 2000 e 2005, mais significativa na rede pública (-71,87), em contraposição ao crescimento em São Sebastião (21,29%) . Em primeiro momento, parece que a teoria governamental está bem fundamentada. No entanto, se fosse apenas uma questão de redução populacional dos jovens no plano piloto, as matrículas no ensino público teriam um declínio próximo ao do privado (-7,21%), já que não podemos supor que famílias de maior renda tenham mais filhos. Além disto, se não houvesse uma política pública para suprir a demanda educacional de São Sebastião, a ascensão da taxa de matrículas não ocorreria. Assim, além da questão populacional, é necessário se considerar uma priorização estatal referente ao acesso à educação básica nas comunidades mais carentes, até porque não há grandes possibilidades do sistema de ensino privado prosperar nelas. Porém, este investimento governamental em algumas áreas como São Sebastião não evitam um declínio geral dos discentes no ensino médio público em todo o Estado (-27,32%). Enquanto isto, considerando também a totalidade do DF, as matrículas nos colégios particulares continuam aumentando mesmo que discretamente (7,47%). Conclui-se, desta forma, que na base das curvas de matrículas o que pesa não são as decisões pessoais, ou o número de filhos que se tem, mas políticas públicas, ou a falta delas, que abrem imenso espaço para o privado e a exclusão social.

Reverter o processo de retração das matrículas é mais complicado nas instituições públicas, considerando o fato de ser mais fácil fechar turmas e devolver professor, do que abrir novas e requisitar recursos humanos. Existe todo um processo burocrático para incluir turmas na modulação anual. Diretores e secretários escolares que não respeitarem os trâmites, definidos pela Secretaria de Educação, terão de responder a processo administrativo, mesmo sem haver necessidade de alocar mais recursos do que já existirem no colégio. Assim, listas de esperas são feitas, mas cada família busca outras possibilidades, já que não aceitam ficar perdendo aulas.

De qualquer maneira, percebe-se movimento em prol do ensino público, luta-se contra a sua retração e precarização, sendo que ainda há muito que construir. Entretanto, as propostas voltam a ser ameaçadas por novas devoluções compulsórias de professores, pela possibilidade de indicação

governamental de novos diretores e por outros mandos e desmandos baixados autoritariamente pela Secretaria de Educação⁷. Este desrespeito parece ocorrer mais nas escolas do plano piloto de que em São Sebastião. Talvez este seja um dos motivos da aparente frustração e revolta no discurso dos docentes do CEMSO:

pra gente quebrar esse sistema é preciso que a gente não aceite ser mantedores desse sistema e é por isso que a gente se desgasta tanto (...). O aluno é a maior vítima (...) e a segunda maior vítima é o professor, aquele que tem consciência realmente do papel dele como educador.

Outro possível motivo de demonstrarem a sensação de desânimo e solidão reside no fato de não se atentarem aos projetos e vivências positivas e negativas de outras escolas públicas, procurando traçar articulações e lutas conjuntas, possibilitando a construção de uma identidade coletiva interescolar. Neste sentido, há compreensão ampla de alguns professores de São Sebastião, que se assemelha aos do CEMSO, mas com postura menos sobrecarregada frente aos desafios na educação de um público ainda mais carente.

Não adianta eu tentar construir algo sozinho. A construção é coletiva (...) nós estamos numa sociedade pouco participativa, então, não adianta eu querer fazer milagre (...) sou a favor de eleições de diretor, eleições de um conselho escolar, mas não conselho escolar que fica falando amém pra direção da escola. Conselho verdadeiramente atuante, junto com a direção da escola, que a gente seja capaz de ouvir e de fazer reuniões em que os pais participem, que a gente faça isso de maneira cada vez mais transparente (...). A gente tem que aprender a fazer política e a discordar do outro de maneira respeitosa, ser justo com o outro, se você for isso, não precisa medo. (Professor do Centrão)

7. Um exemplo para elucidar a questão (CEM Paulo Freire): uma norma foi mandada no início do ano ao colégio para devolver professores de inglês, pois os estudantes iriam para o Centro especializado de Línguas (CIL). Após o primeiro mês de aula, nova ordem chega orientando a refazer a grade curricular reinserindo o ensino de língua estrangeira, já que o CIL não atenderia mais os alunos do Paulo Freire. Os professores, queridos na comunidade, já estavam alocados em outras escolas e a carência ficou aberta. Na reunião de pais colocou-se a sensação de desorientação e desamparo para se fazer escolhas em relação à educação dos filhos. A partir disto, resolveram lutar pela implantação do CIL no grande espaço inutilizado da escola.

Por todos os detalhes apresentados e discutidos, concordamos plenamente com as palavras do professor de Sociologia de São Sebastião: é fundamental que a comunidade escolar tenha voz e interferência nas decisões, diretrizes e priorização dos recursos para o sistema de ensino básico. É imprescindível a transparência nas gestões desde o governo federal até a escola. Para tanto, urge a criação e consolidação de espaços de participação dos diversos setores envolvidos e interessados na educação pública.

Na fala dos sujeitos de pesquisa do CEMSO e do Galois, a escola não é um destes espaços de participação. Segundo os alunos do Galois, ela não é nem um espaço de discussão desta questão. Já em São Sebastião, há a compreensão do colégio como efetivo espaço público, acolhedor da diversidade, estimulador de intervenções coletivas e de consciência do bem comum. O Centrão, de fato, configura-se como Centro Cultural da cidade e dinamizador das relações comunitárias e políticas.

Eu acho que talvez falte, e uma coisa que talvez agora a gente tem a oportunidade, tem a comunidade, eleger um político que é daqui (...) é a hora da gente começar a trabalhar essa ideia. De começar a cobrar em outras instâncias (...). Dentro da escola a gente tem um espaço. A gente não tem espaço é dentro da Secretaria. (Professora do Centrão)

A percepção dos ganhos e possibilidades da escola enquanto espaço público construtor de cidadania ativa não elimina a compreensão das falhas e do que precisa melhorar.

A relação da comunidade com a escola é muito boa. Falta pra gente a relação da comunidade com o estudo. (Coordenador do Centrão)

Todos, nas três instituições, de alguma forma, desejam ou vislumbram que a escola seja um lugar mais democrático, que potencialize mais a cidadania e alguma transformação social. O estudo é sempre tido como um instrumento de cidadania, já que permite acesso a direitos e consciência. Somando-se a isto, como analisado anteriormente, cidadania para os atores dos três colégios está ligada à construção e manutenção do bem comum, da identidade coletiva, apesar das desigualdades e por meio do respeito à alteridade, repleta de diversidade. A identidade-nós (ELIAS, 1994), enquanto

seres humanos ou brasileiros foi tratada em todos os grupos nas reflexões sobre as responsabilidades e direitos de todos. A solidariedade, o aprender com os outros, a luta contra as injustiças são variações de enfoques dadas pela localização social de cada público e pela diversidade de discursos dispersos na sociedade e internalizados e rearticulados por diferentes sujeitos.

Apesar de todas as influências externas que controlam a escola e seus atores sociais, estes ressignificam, reconstroem, reorganizam discursos e vivências. Não são meros fantoches da estrutura social macro. São produtos, mas também sujeitos do meio. Vivem em relações dialéticas, até porque a sociedade não é linear, mas cada vez mais contraditória. Valores cristãos coexistem e, muitas vezes se articulam com metas mercadológicas e competitivas. O discurso padronizador articula-se com o das lutas de classes ou o da inclusão dos menos favorecidos (CANCLINI, 2006). A compreensão da organização moral, tida como fundamental à existência da sociedade e conseqüentemente da cidadania, foi ligada à noção de que cada um constrói o seu destino. Assim, reprodução e transformação não são estaques nas vivências e discursos da realidade escolar. Controle e inovação, também, não se excluem mutuamente. Cidadania e Espaço Público foram completamente imbricados nas falas e a Escola, em alguma medida, é tida como estimuladora destes, mesmo enquanto só possibilidade. A interferência mais consciente e efetiva dos sujeitos envolvidos diretamente ao andamento da instituição educativa é colocada como instrumento fundamental para as possibilidades da escola, enquanto promotora de cidadania e justiça social frutificarem-se. É neste sentido que os professores do CEMSO são a favor das cotas para a escola pública no acesso às universidades públicas:

a partir dessa mudança (...) de repente vai ter uma cobrança maior, os pais vão buscar mais, talvez esses pais que são mais informados, que tem maior acesso possam trazer um pouco mais de dignidade a escola pública nesse sentido da cobrança.

Concordamos com este preceito e acreditamos que se houver um diálogo maior e efetivo entre as diferentes realidades haverá melhores condições para a criação de alternativas que transcendam as imposições de um mercado cada vez mais global, competitivo e excludente:

há um modelo de escola e esse modelo conhece os seus limites, uma escola que precise de estar inserida no espaço econômico que tenha que ter um determinado mercado. E se, às vezes, esse mercado muda, a escola muda também. (Professor do Galois)

Sem a visão de outros discursos, vivências e possibilidades de ser, a escola fica bastante limitada e opressora:

não vejo muita diferença entre um quartel e uma escola (...) A escola é uma instituição endoculturadora. São os outros que se submetem a sua vontade, ao seu discurso, a sua fala. Ela desempenha uma função na divisão social do trabalho gerando uma qualificação profissional. Ela não vai muito além. (Professor do Galois)

Apesar de a escola ter um papel reprodutor da ordem social que a criou, esta ordem é diversa e contraditória, produzindo escolas diferentes em cada localidade, com dinâmicas ambivalentes, a despeito da identidade que sempre há entre elas e também entre seus inúmeros sujeitos. Existem escolas mais homogêneas, padronizadas e inseridas nas condições sociais dominantes, como o Galois. No entanto, observamos outras com realidades diferentes, mesmo havendo elementos em comum. Este contato aprofundado com a diversidade social dada a partir da escola permite-nos ampliação de consciência e ação, abrindo-nos para inúmeras alternativas, inclusive as que ainda criaremos.

Considerações finais

“Nesta época em que a história se move em muitas direções, toda conclusão está atravessada pela incerteza.”

Néstor Garcia Canclini

O caminho aqui percorrido direcionou-se no sentido de levantar questões, perspectivas e vivências diversas a partir do Ensino de Sociologia inserido na temática educacional mais ampla. Não pretendemos dar respostas conclusivas acerca do papel da Sociologia no Ensino Médio, ou sobre as cidadanias que estão sendo construídas e representadas a partir do espaço escolar. Ao longo do livro estivemos empenhados na análise e inter-relações de conceitos, discursos e construções formativas, de modo que algumas conclusões foram sendo realizadas. Neste momento, iremos ressaltar pontos centrais e alguns elementos que podem ter ficado um pouco encobertos em meio a tanta informação. Além disso, faremos algumas projeções sociais, dentro de posicionamentos nossos, frente à problemática proposta.

As diversas reformas do ensino médio apresentaram formas diferentes de tratamento para a inclusão ou não do ensino de Sociologia no currículo escolar. Esta situação acompanhou o momento político-ideológico das diferentes épocas. A reforma do ensino médio no Brasil iniciada em 1998 não fugiu a esta característica. O modelo de educação subjacente a ela está no bojo de um contexto mais amplo, o do projeto neoliberal global. Este projeto assume características, como a ampliação da abertura econômica ao capital estrangeiro, a privatização de empresas estatais, a desregulamentação das atividades produtivas, a flexibilização da legislação trabalhista e mudanças nos métodos de organização e gestão do trabalho. É nesse contexto que aparece o ensino por competências e habilidades. (FRIGOTTO, 1994)

Essa reforma redefiniu a educação e a cidadania em termos de mercado, conforme orientações do Banco Mundial para a educação pública brasileira. Uma das preocupações dos formuladores da reforma está vinculada às necessidades oriundas da chamada Terceira Revolução Técnico-Industrial, que procurou fundar um novo paradigma produtivo baseado no conhecimento e na competitividade.

Diversos analistas preveem que o Estado deve deixar de ser o principal executor das políticas para a área educacional, passando a constituir uma instância coordenadora e controladora. Outros defendem a atuação executora direta do Estado, principalmente no ensino fundamental, acreditando que o ensino médio e o superior deveriam ser ministrados, em grande parte, pela iniciativa privada em diversos tipos de parceria com o Estado, como é o caso de concessão de bolsas de estudos para alunos de baixa renda, por exemplo.

O relatório "*Issues in Brazilian Secondary Education*", editado pelo Banco Mundial (1989), é precursor das propostas para a minimização do ensino médio estatal. Depois de um minucioso diagnóstico quanto à realidade da escola secundária relativo ao financiamento, à evasão, à repetência e aos resultados de testes de rendimentos de alunos, os especialistas daquela agência chegaram à conclusão de que seria mais produtivo instituir uma política de incentivo a matrículas da rede privada de ensino com subsídios governamentais para estudantes mais pobres. Portanto, esse relatório recomendou o direcionamento de investimentos públicos para a rede privada de ensino médio.

A proteção à escola particular secundária, na perspectiva do Banco Mundial, deveria incluir financiamento estatal para que empresários da educação construíssem escolas em áreas de população de baixa ou média renda. A situação clarividência a crença de que a iniciativa privada é mais eficiente na administração do ensino. O relatório traz, inclusive, alguns exemplos internacionais de menores custos e maior rendimento de alunos da rede particular quando comparados a estudantes da rede pública.

Os critérios mercantis estão cada vez mais arraigados na organização da escola, nos conteúdos, nos métodos pedagógicos e nos processos de controle e de avaliação. A Privatização do público dos anos de 1990 assume nova faceta: parceria público privado (ppp), que representa a destruição do público por dentro.

As reformas educativas - desde a década de 1970, protagonizadas pelos intelectuais da elite empresarial, especialmente nos países de capitalismo dependente - têm como base dominante a ideologia do capital humano e, atualmente, as noções que a redefinem e rejuvenescem e têm como horizonte ajustar os sistemas educativos, da educação infantil à pós-graduação a essa lógica destrutiva produtivista.

Contraditoriamente, nesse mesmo momento é fortalecida a discussão para implementação da Sociologia e Filosofia nos currículos, como instrumento de formação para a cidadania. Até porque, o modelo de educação propugnado na reforma do ensino médio, sugere a preparação de um trabalhador menos taylorizado¹ e mais adaptado aos novos métodos de organização e gestão do trabalho. Este novo modelo demanda um trabalhador com características, como por exemplo, flexibilidade, polivalência e policognição, capaz de interligar conhecimentos e operar com realidades sociais múltiplas. Mesmo com críticas a esse modelo, consideramos que a Sociologia e a Filosofia contribuíram, apontando inclusive possibilidades alternativas ao encaminhamento estritamente mercadológico e competitivo. Essa ambiguidade em que se insere o ensino de Sociologia no Ensino Médio é típica de uma sociedade complexa, em constantes transformações rápidas, com diversos vetores influenciando as representações e ações dos grupos e indivíduos, como visto nos estudos.

Notamos que há um abandono da cidadania e do espaço público, em um cenário social que estimula a competitividade, o individualismo, a exclusão, desvalorizando o que é público e a participação política. Por outro lado, existe um resgate quando se estabelecem discursos e projetos de solidariedade, justiça social, protagonismo juvenil, mobilização comunitária e enaltecimento da pluralidade. Já a recriação se dá na hibridização destas práticas contraditórias, nas alternativas construídas com recursos materiais e simbólicos distintos do padrão hegemônico, ou quando os interesses estritamente pessoais se entrelaçam com o bem comum. Em todas as escolas investigadas estão presentes estes elementos, porém a recriação é facilitada

1. Referente ao Taylorismo, que se constitui no sistema de organização do trabalho concebido pelo engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915), com o qual se pretende alcançar o máximo de produção e rendimento com o mínimo de tempo e de esforço.

em contextos com diversidade maior, já que possibilita novos olhares e modelos de como ser e agir.

A escola pública representa de maneira mais autêntica a realidade social diversa e desigual. Os atores têm de lidar com o descaso, governamental e cultural, com o que é público, até para manter um padrão razoável de qualidade educacional. É um verdadeiro laboratório dos conflitos sociais e possibilita mais debate, mais ações alternativas às determinações sociais. Além disso, tem maior repertório de discursos e vivências para questionar conceitos de unidade e pureza. Suas práticas constroem-se criticamente no entrelugar da assimilação e da agressividade, da aprendizagem e da reação, da impressão e da expressão. Muitos de seus sujeitos, por sofrerem cotidianamente com discriminações, desrespeito e inadequação, conservam-se em um lugar aparentemente vazio ou contraditório que a clandestinidade, travestida de falsa obediência, foge da passividade que aniquilaria sua existência sociocultural. No entanto, longe de serem incapazes ou inviáveis, podem, por esta condição de alteridade, dar ao mundo uma lição de resistência e criatividade, possibilitando um diálogo em bases mais democráticas porque respeitosa da pluralidade.

A despeito destas considerações, o ensino privado no DF se fortificou e se estabeleceu com muito reconhecimento social. A educação como negócio é um sucesso em nosso Estado. Entretanto, quais as consequências disto para a construção moral de indivíduos e sociedade? Como fica a integração, a solidariedade, a intermediação política a partir desta instituição social? Que valores e práticas estão sendo potencializadas? Em que bases são cultivados os vínculos sociais?

A excessiva preocupação com o rendimento, medido sempre de forma quantitativa e impessoal, desumaniza muito as relações, pois gera desvalorização das pessoas. Germinam-se trocas de acusações e disputas onde poderia haver parceria; individualismo e competição onde era para ser consolidada a solidariedade e a capacidade de organização de grupo. Este quadro não é traçado somente em instituições privadas, configura-se como padrão social, disseminado também na educação pública atual.

Uma sociedade globalizada, com alta tecnologia, que impele relações e profissões que se modificam rapidamente, com uma variedade e amplitude

de códigos quase infinitas, produz imensa exigência na qualificação das pessoas. Muitas destas ficam excluídas, o que reforça a necessidade individual de “correr contra o tempo” e de ver os outros como obstáculos, já que potenciais concorrentes.

A referida pressão e insegurança sociais, associadas à extensão e diversificação dos conteúdos a serem aprendidos, sobrecarregam alunos e professores. Sobra-lhes pouco tempo e vontade para questionarem as regras e se organizarem para reconstruí-las. Na escola pública esta problemática fica latente, mas é intensificada por demandas mais variadas e caóticas. O público atendido está em maior risco social de marginalização e desintegração. O descaso ou insensibilidade da estrutura governamental gigantesca, centralizadora e autoritária, dificulta bastante a organização e as crenças coletivas no ensino público.

Em função das intensas demandas sociais, o professor precisa de apoio para qualificar-se, atualizar-se, reconstruir-se constantemente. Na falta disto, ele fica sem condições razoáveis para equacionar conflitos (cada dia mais recorrentes), reconfigurar metas e objetivos, manter-se emocionalmente e moralmente equilibrado, a fim de realizar a enorme tarefa de formar pessoas. Mas como dar uma formação diferente da que recebemos? Como as instituições formadoras dos professores estão lidando com esta questão? Esta discussão induz a pensar no modelo e função precípua da universidade, que é produzir conhecimento e torná-lo acessível. Mas que conhecimento é esse? “Aquele que permite o melhoramento das práticas sociais quando a sociedade se defronta com problemas ou limitações impostos pela realidade. Se não for assim, teremos uma universidade com produções de pesquisa que ficam empoeirando nas prateleiras de bibliotecas ou na memória das bancas examinadoras” (RÊSES, 2015, pp.20-21)

Constatou-se que os licenciados propriamente em Sociologia identificam-se primordialmente como especialistas e não como docentes. A condição de sociólogo antecede a condição de professor. Mas, o que se poderia esperar de um processo de formação, no qual, de modo geral, os alunos são apresentados para as disciplinas da Sociologia, da Antropologia e da Ciência Política, nos semestres iniciais e para disciplinas pedagógicas, somente nos semestres posteriores? Um processo, no qual, eles aprendem

inicialmente, as normas, valores e conhecimentos relativos à sua inserção social como sociólogo, ou como antropólogo, ou como cientista político. Ressalta-se que a essa aprendizagem se agrega e se subordina a formação pedagógica do professor de Sociologia.

Como nos mostra Luis Carlos de Menezes (1986, p.121), um licenciando em matemática que aprende os conhecimentos dessa disciplina, com um “professor de costas, enchendo o quadro de fórmulas”, provavelmente, ensinará matemática da mesma forma. De modo semelhante, um licenciando em Ciências Sociais que aprende a teoria social desvinculada da pesquisa e da discussão metodológica, tenderá ensinar a Sociologia como um conjunto de conceitos abstratos. O que reduzirá a sala de aula ao espaço de transmissão do conhecimento sociológico pronto e acabado, da “ciência feita”, como diria Fernando de Azevedo. (1973, p. 7)

Para Luis Carlos de Menezes (1986), a problemática da licenciatura não é somente uma questão de didática, mas, sobretudo, de conteúdo. Faz-se necessário, na formação do professor, a aprendizagem de conteúdos práticos. Conforme o autor, além do aspecto pedagógico, essa mudança teria também um aspecto político: contribuir para a superação da ignorância técnica, um dos ingredientes da dependência tecnológica e cultural do país.

Nesse sentido, em relação à licenciatura em Ciências Sociais, seria interessante que desde o primeiro semestre, ao abordar uma teoria, um método de pesquisa, um tema, os professores propusessem o debate em torno dos limites e das possibilidades de abordagem daquele conteúdo no Ensino Médio. Assim, para cada disciplina ou conjunto de disciplinas teria um tempo destinado justamente para a verificação da aplicabilidade das abordagens propostas no interior de uma escola básica. Com isso, romper-se-ia com a sistemática do estágio ao final do curso. A prática de ensino permearia toda a graduação. Todos os professores seriam então responsáveis pela formação do licenciando.

Uma iniciativa que vai ao encontro dessa proposta foi a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). No qual o licenciando tem a oportunidade de participar de experiências de inovação, criação de metodologias educacionais, por um período mais longo que um estágio e mais sistemático, com supervisão, grupos de debate, oficinas, narrativas e simpósios.

De fato, a distância entre teoria e prática ficou evidente nas pesquisas enquanto um problema a ser superado. Alunos dos colégios investigados reclamaram disso, além da falta de voz que tinham, da pouca habilidade que desenvolveram em participar e decidir. Para que a cultura de apatia política seja transformada e a escola não fique tão vulnerável aos mandos e desmandos governamentais ou de um mercado opressor, é necessário o incentivo, também, para a participação. Os professores reclamam da passividade de seus alunos e da comunidade, mas qual o espaço destinado à sua fala e ação dentro da escola? Para reivindicarem do Estado precisam saber se organizar politicamente. Necessitam acreditar que serão ouvidos e atendidos, em algum alcance. Isto também se aprende na escola.

A instrumentalização política torna a escola um efetivo espaço de formação para cidadania participativa. Os instrumentos podem ser adquiridos através de projetos interdisciplinares e interescolares; de pesquisas que mostrem várias realidades e ressaltem os diferentes olhares, permitindo compreensão mais ampliada e criativa da problemática; por meio de encontros, seminários, assembleias; mediante organização de comissões, conselhos, grupos de debates e intervenção que reforcem a identidade-nós e incrementem a participação coletiva. Os atores sociais das escolas públicas e privadas podem se inserir nestes processos, fazendo parcerias e intercâmbios, contribuindo muito para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e na formação mais integral e integrada de seu público.

A própria luta pela inserção do ensino de Sociologia no nível médio caracterizou-se como um espaço de debate público e foi útil para a organização política e identitária dos educadores. Em função deste processo coletivo, a Sociologia é tida como importante para a formação cidadã e foi inserida no currículo de todos os colégios brasileiros.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Ângela. *Abordagem societal das representações sociais*. Sociedade e Estado, (Dossiê: Representações sociais: ampliando horizontes disciplinares), v. 24, n. 3, p. 713-737, set./dez. 2009.

ALMEIDA, Ângela. A pesquisa em representações sociais: fundamentos teórico-metodológicos. In: *Ser Social: revista do programa de Pós-Graduação/ Universidade de Brasília*. Departamento de Serviço Social – v. 1 n.1 – jul/ dez 2002.

ANDRADE, Maria Antônia. Identidade como representação e a representação da identidade. In: MOREIRA, A. S. P. & OLIVEIRA, D. C. (orgs.). *Estudos Interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB Editora, 1998.

ARENDT, Hannah - *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

AZEVEDO, Fernando. *Princípios de Sociologia: pequena introdução ao estudo de Sociologia geral*. São Paulo: Duas Cidades, 1973.

BANCO MUNDIAL. *Issues in Brazilian Secondary Education*. 1989. mimeo. (Report nº 7723 BR Latin American and Caribbean Regional Office).

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977

BAUER, Martin. & GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1999.

BERGER, Peter. *Perspectivas Sociológicas: uma visão humanística*. Tradução de Donaldson M. Garchagen. Petrópolis: Ed. Vozes, 1986.

- BOURDIEU, Pierre. *Squisse d'une Théorie de la Pratique*. Paris: Librairie Droz, 1972.
- BOURDIEU, Pierre. Condição de classe e posição de classe. In: Aguiar, Neuma. (org.) *Hierarquia em classes*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989.
- BOURDIEU, Pierre; Chamboredon, Claude; Passeron, Jean-Claude. *A Profissão de Sociólogo: preliminares epistemológicas*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. Campo do poder, campo intelectual e habitus de classe. In: *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2004b.
- BRASIL. *Boletim do novo Ensino Médio: educação agora é pra vida*. Brasília, Ministério da Educação, 2000.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília, Ministério da Educação, 2000.
- BRASIL. Lei 9393/96 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, Congresso Nacional, 1996.
- BRASÍLIA, Secretaria de Educação, Departamento de pedagogia. *Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal – ensino médio*. Referenciais Curriculares para o Ensino de Sociologia na Rede Pública do Distrito Federal. Brasília, 2002.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e sair da Modernidade*. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- CÂNDIDO, Antônio. *Sociologia; Ensino e Estudo*. Revista Sociologia, vol. XI, n. 3, 1949.
- CANO, Wilson. América Latina: do desenvolvimento ao neoliberalismo. In: Fiori, J.L. *Estados e moedas no desenvolvimento das nações*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.
- CARVALHO, José Murilo. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia da Letras, 1987.

- CODEPLAN, *Perfil Socioeconômico das famílias do DF*, 1997. Departamento de Serviço Social. v. 01, n. 01. 1º semestre de 1998.
- COSTA, Cristina. *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. 2ª ed. São Paulo: Ed. Moderna, 1997.
- COSTA, Jurandir Freire – Narcisismo em tempos sombrios. In: FERNANDES, Heloisa Rodrigues (org). *Tempo de desejo, sociologia e psicanálise*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- DAMATTA, Roberto. *A casa e a rua*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1991.
- DOISE, Willem; CLÉMENCE, Alain; LORENZI-CIOLDI, Fabio. *Représentations Sociales*. Grenoble: PUG, 1992. (Préface de Pierre Bourdieu).
- DOISE, Willem; CLÉMENCE, Alain; LORENZI-CIOLDI, Fabio. .Prises de position et principes organisateurs des représentations sociales. In: GUIMELLI, Christian (org.) *Structures et transformations des représentations sociales*. Paris, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1994.
- DOISE, Willem. *Atitudes e representações sociais*. In: JODELET, Denise (org.) Rio de Janeiro, EDUERJ, 2001.
- DOISE, Willem. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, Instituto de Psicologia, Jan-abr 2002, v. 18 n. 1. p. 30-31.
- DISTRITO FEDERAL. *Censo Escolar*. Disponível pela Internet no site: <http://www.se.df.gov.br/CensoEscolar> visitado em outubro e novembro de 2006.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1955.
- DURKHEIM, Émile. *As Regras do Método Sociológico*. Pensadores. São Paulo: Abril, 1974.
- DURKHEIM, Émile. *A Ciência Social e a Ação*. Trad. Inês D. Ferreira. São Paulo: DIFEL, 1975.
- DURKHEIM, Émile. *As Formas Elementares da Vida Religiosa*. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.
- DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: M Fontes, 1995.
- DURKHEIM, Émile. *Lições de Sociologia* – São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador*. v. I, Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1990.

- ELIAS, Norbert. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1994.
- FERNANDES, Florestan. *A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1976. p. 111.
- FERNANDES, F. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 16ª ed. Rio de Janeiro: Ed Graal, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*, 12ª ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- FREIRE, João Batista – *Educação de corpo inteiro: Teoria e prática da educação física*. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. e A.SILVA (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GARNIER, C. *Associative Techniques and Social Representations*. Artigo apresentado no Congrès Interamériques de Psychologie, São Paulo: julho de 1997.
- GIDDENS, Anthony. *Consequências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.
- GIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: UNESP, 1993.
- GIDDENS, Anthony. *Mundo em descontrole*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- GUARESCHI, Pedrinho. “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITH, Sandra (orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- GOMES, Maria Elásir S. e BARBOSA, Eduardo F. *Técnica de Grupos Focais para Obtenção de Dados Qualitativos*. Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais, 1999 (mimeo).
- HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 4ª ed. p. 20.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

- IMAGE. ALCESTE: *um software de análise de dados textuais*. <http://www.image.cict.fr/alceste.html>
- JODELET, Denise (org.). *As Representações Sociais*. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- KRONBERGER & WAGNER apud BAUER, W. M. & GASKELL, G. (ed.). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- KRUEGER, Robert. *Focus Groups: a practical guide for applied research*. USA: Sage, 1994.
- LAHIRE, Bernard. *Homem Plural: os determinantes da ação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- LEAL, Alane de Lucena. *Religião e Educação: pressupostos básicos para a construção da cidadania*. Dissertação de mestrado. Goiânia: UCG, 2003.
- LIMA, Licínio C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MACIEL, Maria. *Tendências das Ciências Sociais no Brasil: do autoritarismo à redemocratização*. Série Sociológica n. 60. Brasília, Universidade de Brasília/ Departamento de Sociologia, 1986.
- MARTINS, Carlos Benedito. *O que é Sociologia*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 38ª ed., 1994.
- MARX, Karl . & ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Hucitec, 1984.
- MARX, Karl – *A questão judaica* – 5ª ed. – São Paulo: Centauro, 2005.
- MENDONÇA, Erasto – Estado Patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. In: *Educação e Sociedade*, n. 75. Campinas: CEDES, 2001.
- MENEZES, Luis Carlos. Formar professores: tarefa da universidade. In: CATINI, Denice e outros (orgs.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- MILLS, Wright – *A Imaginação Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- MINAYO, Maria. O Conceito de representações sociais dentro da Sociologia clássica. In: GUARESCHI E JOVCHELOVITH (orgs.) *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

- MOLINER, Pascal. Les conditions d'émergence d'une représentation sociale. In: MOLINER, Pascal. *Images et représentations sociales*. Grenoble: PUG, 1996. p. 33-48 . Capítulo traduzido por Ângela Maria de Oliveira Almeida, com a colaboração de Adriana Giavoni, Diana Lúcia Moura Pinho e Patrícia Cristiane Gomes, da Costa. Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.
- MOSCOVICI, Serge. A era das representações sociais. In: *L'Etudes des représentations sociales*. Neuchatel, Paris: Delachaux et Niestlé, 1986 – 334-80 – Trad. Maria Helena Fávero – Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.
- MOSCOVICI, Serge.. On social representations. In: J P. Forgas (ed.) *Social cognition: perspective on everyday understanding*. London: Academic Press, 1981.
- MOSCOVICI, Serge. *Lo social en tiempos de transición / Diálogo con Serge Moscovici*. Caracas, Revista SIC, 1999. Entrevistadora Mireya Losada, Psicóloga, profesora de la UCV y Presidente de la Asociación.
- MOSCOVICI, Serge.. Das Representações Coletivas às Representações Sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (org.). *As Representações Sociais*. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- NETO, Otavio Cruz; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: *Ser Social*. Revista do Programa de Pós-graduação em Política Social. Universidade de Brasília. Departamento de Serviço Social. v. 01, n. 01. 1º semestre de 1998.
- PARK, Robert Ezra. – A cidade: sugestões para a investigação. In: VELHO (org). *O Fenômeno Urbano*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- PINTO, L.A. Costa. *Ensino da Sociologia nas Escolas Secundárias*. Revista Sociologia, vol. XI, nº 3, 1949. In: FERNANDES, Florestan. *A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1976. PUG, 1992. p. 7.
- RIBEIRO, Aldry Sandro Monteiro. *Macho, Adulto, Branco, Sempre no Comando?* Brasília: UnB, 2000. Dissertação de mestrado.

- RÊSES, Erlando da Silva. *E com a palavra: os alunos – estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a sociologia no ensino médio*. Dissertação de mestrado. Brasília:UnB, 2004.
- RÊSES, Erlando da Silva. *Do conhecimento sociológico à teoria das representações sociais*. Sociedade e cultura, jul./dez., v. 6, n. 2, 2003, p. 189–199.
- _____(org.). *Universidade e Movimentos Sociais*. Belo Horizonte/MG: Fino Traço, 2015.
- RODRIGUES, Shirlei Daudt. *Cidadania e Espaço Público a partir da Escola – resgate, recriação ou abandono*. Dissertação de mestrado. Brasília: UnB, 2007.
- SÁ, Celso. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: M. J. Spink (org.) *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- SÁ, Celso. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. RJ: UERJ, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1999. 5ª ed. pp. 244-245.
- SANTOS, Mário Bispo dos. *A Sociologia no Ensino Médio – o que pensam os professores da Rede Pública do Distrito Federal*. Brasília: UnB, 2002. Dissertação de mestrado.
- SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In: VELHO (org). *O Fenômeno Urbano*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- SOBRAL, Fernanda. Educação para a competitividade ou para a cidadania social. In: *São Paulo em Perspectiva*: São Paulo, Fundação SEADE, 2000. Vol. 14/Nº 1.
- TEIXEIRA, Anísio. (1961). *Plano de Construções Escolares de Brasília*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 35 (81): 195:199, jan./mar.
- TORRES, Carlos Alberto. *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Tradução de Carlos Almeida Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. CESPE. *Programa de Avaliação Seriada*. Objetos de Avaliação. Subprograma 2001. Brasília, 2001.

- VELOSO, Mariza. O Patrimônio Modernista e a Diversidade Cultural. In: NUNES (org). *Brasília: A construção do cotidiano*. Brasília: Paralelo 15, 1997.
- VELOSO, Mariza; MADEIRA, Maria Angélica. *Leituras brasileiras: itinerários no pensamento social e na literatura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- WEBER, Max. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1985.
- WEBER, Max. Conceito e Categorias de Cidade. In: VELHO (org.) *O Fenômeno Urbano*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- WESTPHAL, Maria. *Participação Popular e políticas municipais de Saúde: Cotia e Vargem Grande Paulista*. São Paulo. Tese de Livre Docência. Departamento de Prática de Saúde Pública, da Faculdade de Saúde Pública da USP, 1992.

Anexos

ANEXO I : Plano de Aprendizagem \ Sociologia – Disciplina Didática – 1997 – FE\UnB.

I- OBJETIVOS GERAIS:

- 1- Estimular o gosto do aluno pela apropriação do conhecimento, pela prática de pesquisa e de observação;
- 2- Permitir que o aluno perceba em sua própria realidade e recursos a possibilidade de construção e sistematização do conhecimento;
- 3- Promover mecanismos de interação e troca sistêmica de conhecimentos e opiniões entre os sujeitos envolvidos (professores e alunos) no processo de aprendizagem;
- 4- Estimular a criatividade, o interesse pela participação, o respeito ao outro enquanto sujeito participante e crítico (flexibilidade e tolerância) e iniciativa pessoal.

II- OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 1- Evidenciar o senso de sociabilidade de cada um, enquanto ser social inserido numa realidade micro (grupos e classes) e macrosocial (Estado e cultura);
- 2- Ajudar na capacitação do aluno para o desenvolvimento da observação crítica, através das fontes acessíveis e dos meios sociais em que está inserido;
- 3- Cultivar no aluno a reflexão/imaginação de modelo de sociedade e ação desejadas e fornecer elementos para que ele construa sua ação social;
- 4- Permitir o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno, estimulando o senso crítico e a percepção de si mesmo como agente contribuinte no processo de transformação da sociedade.
- 5- Organizar conteúdos e conhecimentos socialmente importantes que contribuam para a construção da cidadania do aluno. Cidadania entendida aqui como o ato de aperceber-se como um agente ativo para o processo de transformação social.

III- CONTEÚDOS/ATIVIDADES; ESTRATÉGIAS DE ENSINO E RECURSOS DIDÁTICOS:

Abordagem a partir de 04 diretrizes básicas: Entrosamento; Quem Sou; Onde Estou e O Que Quero Ser / Como Fazer/ Que Sociedade Quero Construir.

- 1- ENTROSAMENTO: Deve ser estimulado durante todo ano letivo, através de trabalhos em grupo, participação em aula, atividades extra-classe (campeonatos, festas, grêmios estudantis, conselho escolar, orçamento participativo, etc). Estimular o gosto pelo entrosamento nos vários níveis e formas, discutir como se dá a importância social destas atividades interativas. Ao início de toda aula explorar dinâmicas de entrosamento e integração com o objetivo de favorecer o ato de desinibir e o desenvolvimento em grupo.

Entrosamento Inicial : (02 horas)

- Apresentação do professor;
- Dinâmicas de grupo;
- Questionário: perfil do aluno;
- Lista com nomes, endereços, telefones, datas de nascimento dos alunos e professor (distribuição aos alunos);
- Apresentação e discussão dos conteúdos e das estratégias de ensino.

- 2- QUEM SOU: Trabalhar a identificação do aluno enquanto ser social inserido numa realidade social.

-Discutir o conceito filosófico e antropológico do homem/mulher como ser social/cultural e o conceito de cultura (04 horas);

- Contrapor frases, ditos populares e poemas que retrate a situação do individual e do social . O material será levado para a sala pelo próprio aluno;

- Debater em grupo;
- Relato dos grupos e síntese no quadro.

- Explorar os meios sociais em que o aluno está inserido: família, escola, vizinhança, igreja, grupo de atividades esportivas/culturais e políticas. Como ele age/reage dentro destes meios; como os outros agem/reagem e por quê? (05 horas)

- Recorte em revistas: fazer cartazes em grupo de representações de situações que configurem meios sociais da realidade dos alunos. Apresentação do cartaz de cada grupo;
- Discussão em grupo dos espaços de ação e repressão que se configuram em cada meio social. Como é a vivência de cada aluno nesses espaços? Será a questão norteadora básica.
- Discussão na turma;
- Síntese/relato feito pelos alunos.

-Introduzir o conceito de Fato Social (07 horas).

- Pedir para que três pessoas relatem ações ocorridas com elas ou com outras pessoas naquele dia.
- A partir dos relatos, questionar o que vem a ser um *fato*, e posteriormente, o que entendem por *Fato Social*. Depois de obtido vários elementos, apresentar o conceito de Fato Social em Durkheim e, logo em seguida, apresentar a importância de Durkheim para a Sociologia, em retroprojektor.
- Apresentação do filme “Sociedade dos Poetas Mortos”.
- Discussão em grupo sobre o filme, a partir de um roteiro, enfocando uma análise sobre a influência da sociedade no indivíduo;
- Relacionar, ao final dessa unidade, toda a temática trabalhada, a partir de uma reflexão em grupo.

- Introduzir o conceito de Ação Social. (07 horas).

- Pedir para que duas pessoas relatem os acontecimentos acontecidos com elas durante o dia. Anotar estes acontecimentos para que se possa usar na identificação de ação social.
- Leitura em grupo de um texto com apresentação Weber e do conceito de Ação Social e com perguntas para orientação do debate no grupo.
- Explorar outras experiências dos alunos para identificar ações sociais;
- Explorar o uso de jornais e revistas, trazidas pelos alunos, para identificar ações sociais do momento/conjuntura.

-Introduzir o conceito de Classe Social. (07 horas).

- Reunir a turma em subgrupos para discutir a seguinte questão: o que entende por classe social? Este trabalho objetiva recolher as pré-noções (pré-conceitos e exemplos);
- Agregar as variáveis definidoras de classe social: renda, moradia, etc; procurando situar a posição de cada um na escala de estratificação social. As informações individuais serão colhidas da ficha “perfil do aluno” e de outras informações referentes ao trabalho e a família.
- Levar um texto para ser discutido em com a apresentação de Marx e com a definição de classe social. Relacionar com o que foi trabalhado até o momento.

III- ONDE ESTOU: Compreender o plano de interesses e valores que permeiam as relações sociais.

- Introduzir o conceito de ideologia. (08 horas).

- O que entendem por ideologia. Utilizar o quadro para as anotações;
- Utilizar em grupo o texto sobre ideologia do livro “Filosofando” e trabalhar os exercícios relacionados;
- Identificação, em grupo, de exemplos de ideologia em novelas, jornais, revistas, filmes, propagandas, ditos populares, expressão verbais de países, professores ou líderes em geral, a partir de materiais e depoimentos trazidos pelos alunos. Discutir ideologia em nossa sociedade: como é veiculada, como permeia os meios sociais em que estamos inseridos. (“relembrar” o conceito de Fato Social);

- Relacionar graficamente classes sociais e ideologia(retroprojeter).
- Conceito de poder/ matrizes de poder (08 horas).
- Apresentação pelo alunos de pesquisa sobre poder, pedido antecipadamente: recortes de jornais e revistas, observação e relatório por escrito de casos ou mesmo conceitos de poder;
 - Discutir os conceitos de *influência, autoridade e domínio*, a partir de textos previamente elaborados, procurando associar com exemplos da realidade dos alunos;
 - Perguntar se algum aluno está inserido em alguma instituição social. Em seguida questioná-los sobre o entendimento do termo. Finalmente apresentar um texto, com cópia para todos e todas, sobre as instituições sociais e políticas, suas decisões e formas de poder e relacionar com os conceitos de *influência, autoridade e domínio*.
 - Exposição sobre os conceitos de legalidade e legitimidade(Bobbio. Dicionário de Ciência Política). Explorar exemplos dos últimos acontecimentos na política brasileira . Pensar como se forma o direito e o Estado. Filme: “O Direito Achado na Rua”;
 - A ideologia e as relações de poder(gênero/trabalho/escola). Texto: A Microfísica do Poder (Foucault). Texto: A avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau(Mediano). Discutir, em aulas diferentes, os textos em grupo. Apresentar relato dos grupos.
 - Identificar, em grupo, relações de poder em namoro(machismo), na família(relação pai/filho; relação pai/mãe) e no trabalho(relação patrão/empregado).
- Formação da Sociedade Capitalista e Surgimento da Sociologia. (07 horas)
- Pedir antecipadamente que os alunos tragam, do aprendizado de história, texto construído por eles sobre a Revolução Francesa e a Industrial. Realizar debates a partir de perguntas para orientação;
 - Filme: “Tempos Modernos”.
 - Realizar leitura na turma, a partir de texto direcionado, sobre o processo de industrialização e avanços tecnológicos.
 - Enfocar o surgimento da Sociologia (contexto econômico e ideológico, preocupações) em retroprojeter.
 - Clássicos: como cada um pensou a realidade social - Comte, Durkheim, Weber, Marx, Saint-Simon. Apresentá-los num quadro comparativo em cartaz.
 - Sociedades capitalistas e socialistas diferentes segundo o lugar e o tempo. Explorar textualmente.
- Como é a sociedade brasileira ? (07 horas)
- Formação histórica do Brasil. Raças e culturas. Pedir que os alunos tragam materiais que enfoquem a temática. Organizar os alunos em grupo e deixar que eles próprios descubram os valores de cada raça formadora da cultura brasileira.
 - Utilizar mapa do Brasil para que os alunos assinala a sua naturalidade. Trabalhar a partir dessa dinâmica a organização social do brasileiro segundo as regiões. Utilizar um texto como guia.
 - Música para ouvir e depois debater: “Que País é Este”. Neste momento refletir sobre a importância da música na cultura brasileira.
 - Filme: “Conterrâneos Velhos de Guerra”
⇒ explorar as impressões de cada um e pedir que aponte as reflexões(escritas) para gerar discussão;
 - Pedir que pesquisem e entreguem por escrito a história do Gama-DF;
 - Trabalhar em grupos com textos: Quadro de representação sócio-econômica do Brasil; relação Educação-PIB; concentração de renda; concentração de terra e a questão fundiária; comparação de nível social do Brasil com outros países; Plano Real e realidade social. Na oportunidade, apresentar transparências e cartazes demonstrativos.
 - Fazer um resgate das aulas sobre Classe Social e realizar anotações, para com isso, construir a pirâmide social brasileira, enfocando basicamente a temática: desigualdade/exclusão social; Elites/classe dominante.

IV- O QUERO SER/ COMO FAZER/ QUE SOCIEDADE QUERO CONSTRUIR: (10 horas)

- Como estão agindo na sociedade? Recebimento do trabalho sobre a história do Gama e, posterior, construção coletiva, na forma de debate, dessa história.
- Detectar grupos de ação cultural e comunitária na cidade para que sejam convidados a exporem suas experiências de atuação na cidade. Após listagem, realizar contatos com estes grupos e organizar um cronograma de visita a turma ou a turmas na escola.
- A partir das questões: O QUE SOU e O QUE QUERO SER expostas em cartaz, pedir que os alunos coloquem em papeletes as suas respostas para serem afixadas. Realizar debates sobre rumos profissionais, comunitários, políticos, culturais e familiares. Destacar as prioridades da vida de cada um.
- Apresentar texto para leitura e discussão em grupo sobre a história dos Movimentos Sociais, principalmente no Brasil. Caracterizar os “novos” movimentos sociais(de gênero, pacifistas, ecológicos,etc) e fazer uma relação comparativa com os “velhos” movimentos sociais(operário-sindical)
- Explorar tópicos especiais de interesse do aluno: Educação, Teatro, Música, Esporte, Violência, Gênero, Trabalho, Partidos Políticos, Religião, Universidade, etc. Organizar um cronograma, procurando relacionar cada tema com a visita dos grupos de ação cultural e comunitária do Gama.
- Dividir a turma em três grupos: um grupo ficará responsável por pesquisar a composição parlamentar e organização/funcionamento da Câmara Legislativa do DF; outro, responsável por pesquisar a origem de cada parlamentar e que grupo(s) representa(m) e o terceiro procurar conhecer os projetos de lei apresentados pelos parlamentares (Pedir este trabalho com antecedência mínima de 01 mês).
- Apresentação das conclusões de cada grupo, na forma de seminário, e posterior debate.

V- ESCOLA: Centro Educacional 02 do Gama.

VI- CARGA HORÁRIA TOTAL(FEDF): 72 horas.

Sendo 02 aulas semanais de 40 minutos cada.

VII- SÉRIE: 3ª série do 2º grau.

VIII-AVALIAÇÃO:

Seguirá um modelo processual. O aluno constantemente apresentará objetos de pesquisa; participará de trabalhos em grupo e apresentará as conclusões do coletivo; exporá sua experiência de vida e a experiência de outros; relacionará e recordará de conteúdos de outras disciplinas; apresentará relatórios e contribuirá nas aulas expositivas com opiniões e sugestões. Todo esse procedimento é objeto de avaliação.

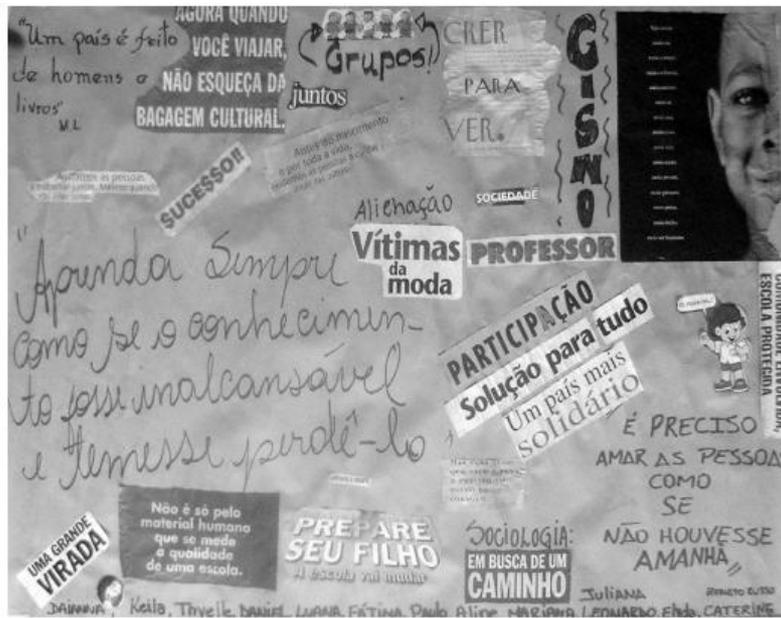
ANEXO II - Cartazes das discussões com Grupos Focais de Estudantes



GF CEM 417 Santa Maria



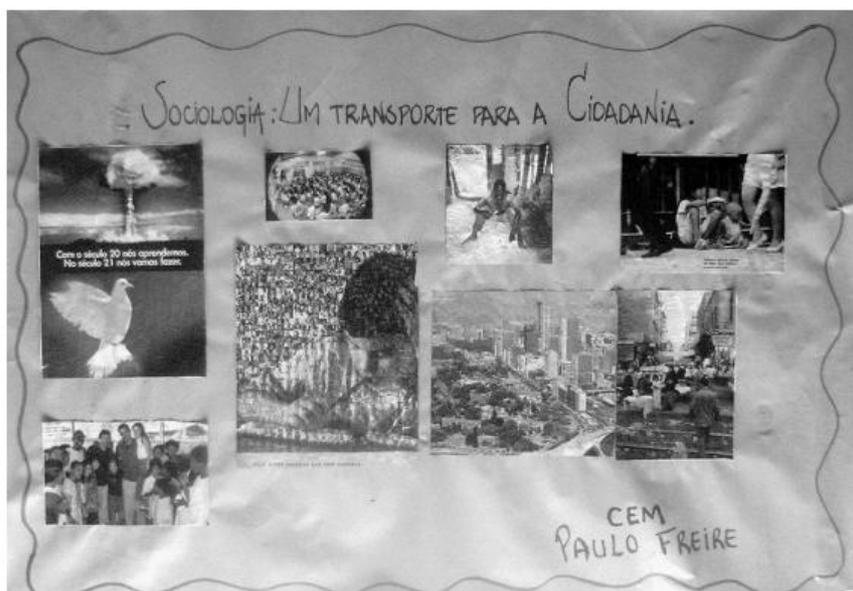
GF CEM 404 Santa Maria



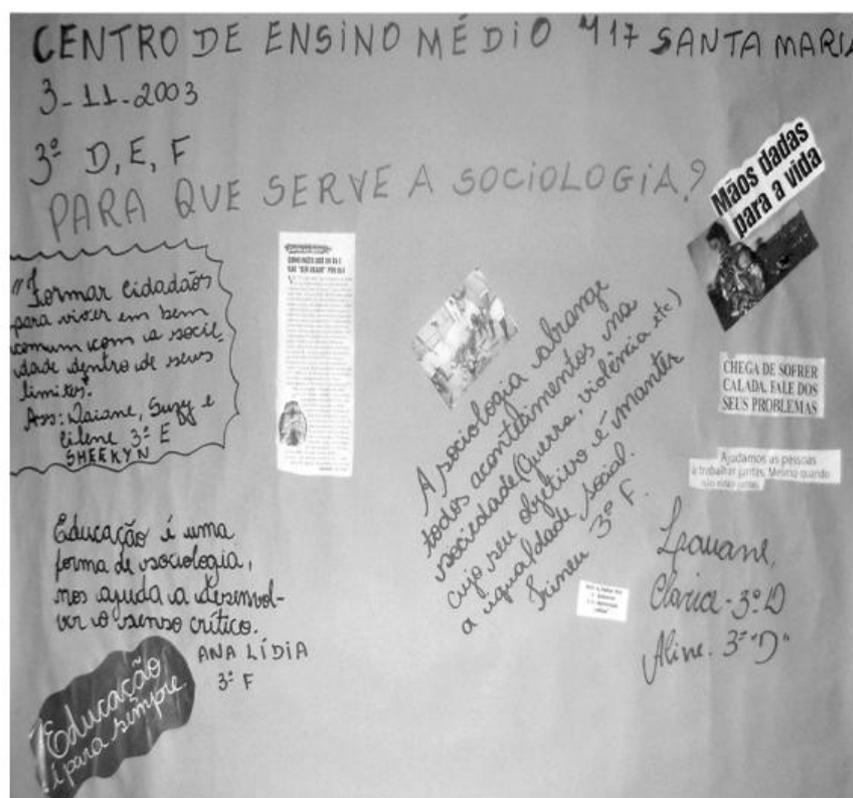
GF CEM GISNO Asa Norte



GF CEM CEAN Asa Norte



GF CEM Paulo Freire Asa Norte



GF CEM 417 Santa Maria

Credenciais dos autores

Erlando da Silva Rêses



Sociólogo, mestre e doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). É professor da Faculdade de Educação (FE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB (PPGE). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Materialismo Histórico-Dialético e Educação (CONSCIÊNCIA). Coordenador de programas de extensão de democratização do acesso à Educação Superior: FORMANCIPA (Formação Integrada e Emancipadora de Acesso à Educação Superior) e PÓS-POPULARES (Democratização do Acesso à Universidade Pública Pelo Chão da Pesquisa). Foi professor de Sociologia na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (1998-2009). Atuou na (re) elaboração do Currículo de Sociologia da Secretaria de Educação do DF (1999 e 2000) e na revisão dos objetos de avaliação do Programa de Avaliação Seriada (PAS) da UnB (2006). Participou da equipe de avaliadores de Sociologia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2012 e da equipe de autores do Curso de Especialização em Sociologia pela CAPES (2008-2010). Cofundador da Rede Internacional de Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (Rede ASTE). Contato: erlando@unb.br

Mário Bispo dos Santos



Pedagogo, sociólogo, mestre em Sociologia pela UnB (Universidade de Brasília) na área de ciência, tecnologia e sociedade. É professor de Sociologia da SEEDF (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal). Atuou na (re) elaboração do Currículo de Sociologia da SEEDF (1999, 2000 e 2008) e na revisão dos objetos de avaliação do Programa de Avaliação Seriada (PAS) da UnB (2006). Participou da equipe de avaliadores de Sociologia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2012 e 2015 e da equipe de autores do Curso de Especialização em Sociologia pela CAPES (2008-2010). Atualmente, faz doutorado em Sociologia na UnB sobre o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) na área de Ciências Sociais.

Shirlei Daudt Rodrigues Leal



Licenciada em Sociologia e em Educação Física, mestre em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). É professora do Ensino Médio da Secretaria de Educação do DF desde 1997. Atuou na (re) elaboração do Currículo de Sociologia (1999 e 2000) e na revisão dos objetos de avaliação do Programa de Avaliação Seriada (PAS) da UnB (2006). Compôs a equipe de autores do Curso de Especialização em Sociologia pela CAPES (2008-2010). Foi supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID de Sociologia/ UnB - 2014). Participa do Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzales no ICS/UnB.



FORM ATO: 15,5cm x 22,5cm | 220 p.
TIP OLOGIAS: Minion Pro, Myriad Pro
P AP ELDA CAP A: Supremo 250g/m²
P AP ELDO M IOLO: Offset 90g/m²

P RODUTORE DITORIAL: Edson Oliveira
CAP A & DIAGRAM AÇÃO: Peter de Andrade
FOTO DE CAP A: Google images
RE VISÃO DE TEX TOS: Cláudia Rajão

A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO:

Cidadania e Representações Sociais
de Professores e Estudantes

Os autores ressaltam que a mobilização nacional pela inserção do ensino de Sociologia no nível médio propiciou a organização política e identitária dos educadores na área de Sociologia, levando esta questão para vários fóruns acadêmicos como, por exemplo, no interior da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS). Em função deste processo coletivo, a Sociologia é tida como importante para a formação cidadã e foi inserida no currículo de todas as escolas brasileiras. O livro assinala que uma iniciativa relevante para sanar a decalagem entre formação pedagógica e a disciplinar foi a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Neste Programa o licenciando tem a oportunidade de participar de experiências de inovação, criação de metodologias educacionais, por um período mais longo que um estágio e mais sistemático, com supervisão, grupos de debate, oficinas, narrativas e simpósios (...) Os três trabalhos que integram este livro podem ser considerados como pioneiros nesta discussão e representam uma fonte relevante no momento em que se discute na sociedade brasileira a Base Nacional Comum Curricular.

Fernanda Antônia da Fonseca Sobral e
Carlos Benedito Martins

Professores do Departamento de Sociologia da
Universidade de Brasília