

SÉRIE SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO

Sociologia e Educação:

debates necessários

Vol.1

CRISTIANO DAS NEVES BODART
(ORG.)



EDITORA
CAFÉ COM
SOCIOLOGIA

*Sociologia
e Educação:*

Debates necessários

Volume 1

Série Sociologia e Educação

Cristiano das Neves Bodart (Org.)

*Sociologia
e Educação:
Debates necessários
Volume 1*



2019

Copyright © Editora Café com Sociologia LTDA, 2019.

1ª edição – 2019

Revisão, Normatização e Edição: Cristiano das Neves Bodart

Diagramação: Cristiano das Neves Bodart

Capa: Cristiano das Neves Bodart e Roniel Sampaio-Silva

Tiragem: 500 exemplares

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO- CIP

B65d Bodart, Cristiano das Neves (Org.), 1981
Sociologia e Educação: debates necessários, / Cristiano das Neves Bodart –1º
ed.– Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019.
224 f. – il. (Série Sociologia e Educação).
Inclui bibliografia e índice.
ISBN: 978-65-80282-02-9
1. Sociologia da Educação. 2. Sociologia. 3. Ensino. 4. Escola. I. Título.

CDD 370

Editora Café com Sociologia – editora comercial

CNPJ: 32.792.172/0001-31

Rua Manoel Fernandes da Silva, n. 23, Quadra

E, Tabuleiro dos Martins

Maceió-Alagoas

CEP. 57081011

Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução deste livro para fins comerciais sem prévia autorização do autor e da Editora Café com Sociologia

CONSELHO EDITORIAL E CIENTÍFICO

Ana Maria Vergne de Morais Oliveira, Doutorado em Estudos Sociais e Políticos da Educação pela Universitat Valencia, Espanha. Professora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL);

Andréia Orsato, doutora em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor da Universidade Federal de Pelotas (UFPL);

Arilson Oliveira, doutor em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG);

Bruno José Rodrigues Durães, doutor em Ciências Sociais Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor de Sociologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB);

Christian Lindberg Lopes do Nascimento, doutor em Educação Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor da Universidade Federal de Sergipe (UFS);

Cristiano das Neves Bodart, doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Universidade Federal de Alagoas (UFAL);

Diana Gomes da Silva Cerdeira, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ);

Dirceu Benincá, doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFB);

Fernanda Feijó, doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora da Rede Estadual de São Paulo;

Leandro Raizer, doutor e Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Luis Flávio Reis Godinho, doutorado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB);

Maria de Assunção Lima de Paulo, doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG);

Rodrigo Diego de Souza, doutor em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor substituto da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC);

Thiago Esteves, doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Campus de Nova Iguaçu;

Thiago Fidelis, doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professor da União das Faculdades dos Grandes Lagos;

Tomás Farcic Menk, doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Substituto da Universidade Federal de Alagoas (UFAL);

Walter Matias Lima, doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor da Universidade Federal de Alagoas (UFAL);

Welkson Pires da Silva, doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

SUMÁRIO

- 7 **Apresentação**
Cristiano das Neves Bodart
- 13 **CAPÍTULO 1**
A Sociologia da Educação e alguns caminhos para a pesquisa contemporânea: a escola desigual e a escola democrática
Gustavo Cravo de Azevedo, Paula Britto Agliardi e Sara Esther Dias Zarucki Tabac
- 39 **CAPÍTULO 2**
Marxismo a Escola
Nildo Viana
- 73 **CAPÍTULO 3**
Paulo Freire e a Sociologia Política da Educação
Thiago Ingrassia Pereira e Carine Marcon
- 93 **CAPÍTULO 4**
“Programa Escola sem Partido”: reflexões sobre a cidadania e o trabalho docente
Tatiele Pereira de Souza, Beatriz Brandão e Thiago Gabriel Silva Gameiro
- 117 **CAPÍTULO 5**
Preocupações didáticas em compêndios de Sociologia dos anos de 1930
Cristiano das Neves Bodart e Elizandra Cristina Rodrigues da Silva
- 151 **CAPÍTULO 6**
Escola e formação docente: narrativas plurais
Joana Elisa Röver, Maria Alda de Sousa Alves e João Paulo Freitas Gomes

- 171 **CAPÍTULO 7**
Ser jovem é diferente de ser aluno: uma leitura sobre escola e juventude a partir da Sociologia da Experiência
Eduarda Bonora Kern
- 193 **CAPÍTULO 8**
Você deseja ser professor? Motivação e renúncia à profissão docente
Pércia Alves Silva, Andréa Giordanna Araujo da Silva e Elizabete Amorim de Almeida Melo
- 221 **Sobre os autores**
Andréa Giordanna Araujo da Silva
Beatriz Brandão
Carine Marcon
Cristiano das Neves Bodart
Eduarda Bonora Kern
Elizabete Amorim de Almeida Melo
Elizandra Cristina Rodrigues da Silva
Gustavo Cravo de Azevedo
Joana Elisa Röwer
João Paulo Freitas Gomes
Maria Alda de Sousa Alves
Nildo Viana
Paula Britto Agliardi
Pércia Alves Silva
Sara Esther Dias Zarucki Tabac
Tatiele Pereira de Souza
Thiago Gabriel Silva Gameiro
Thiago Ingrassia Pereira

APRESENTAÇÃO

Desde de suas origens a Sociologia se voltou à educação formal, o que não é de estranhar, uma vez que os indivíduos passam maior parte de sua infância e juventude na escola, tornando-a lócus importante de socialização e, conseqüentemente, tida como relevante para a formação e configuração da sociedade e do ator/sujeito social.

Émile Durkheim (1902¹; 1922²), por exemplo, a tomou como objeto de análise afim de compreender de que modo a sociedade estabelecia seu funcionamento “normal” e reproduzia sua “organização” entre as gerações. Sob sua perceptivas organicista diversos estudos voltaram-se para a escola e para a educação a partir de um viés moralista e organizador do convívio social, sendo apontado como importante para a aquisição e transmissão do conhecimento historicamente acumulado e para o desenvolvimento das sociedades.

Bourdieu e Passeron (1964³; 1970⁴) olharam para a escola buscando desvelar os mecanismos de reprodução social, inferindo que a escola era produto estruturado pela sociedade e estruturante desta, portanto, reprodutora das desigualdades sociais. Sob essa perspectiva, diversos estudos focaram o currículo escolar, a reprovação e evasão dos alunos.

Althusser (1970⁵), voltou-se para a escola buscando compreender a manutenção do poder do Estado, classificando-a como “aparelho ideológico do Estado”. Influenciados por tal estudo, diversas pesquisas voltaram-se para as relações de poder e a produção de ideologias no espaço escolar.

¹ L'Éducation morale.

² Éducation et sociologie.

³ Les Héritiers – les étudiants et la culture.

⁴ La reproduction – Éléments pour une théorie du système d'enseignement.

⁵ Idéologie et appareils idéologiques d'État: Notes pour une recherche.

Mais recentemente, Lahire (1998⁶), influenciado por Bourdieu, voltou-se para o estudo de trajetórias dos sujeitos e seus sucessos e/ou fracassos escolares, influenciando diversos sociólogos da educação que tomaram o conceito de *habitus* para explicar as “molas da ação” dos atores sociais.

Como destacou Ianni (1989), em essência as tendências, escolas, teorias e interpretações desenvolvidas no interior da Sociologia ao longo de sua existência podem ser reduzidos a três princípios explicativos da realidade social: “causação funcional”, “conexão de sentido” e “contradição”. O princípio da causação funcional está presente nas contribuições de Spencer, Comte, Durkheim, Parsons, e outros. O princípio da conexão de sentido encontramos em Dilthey, Rickert, Weber, e outros. E o da contradição vemos nos trabalhos de Marx, Engels, Lenin, Lukacs, Althusser, e outros.

O fato é que os três princípios explicativos presentes na Sociologia destacados por Ianni (1989⁷) foram mobilizados para compreender a Educação, a escola, o currículo, os recursos didáticos e as relações de aprendizagem; nos fornecendo uma multiplicidade de métodos, teorias e problemas. Contudo, o lugar o tema Educação na Sociologia brasileira é hoje periférica, o que se observa as poucas linhas de pesquisas voltadas à Educação nas pós-graduações de Sociologia.

A obra “Sociologia e Educação”, da “Editora Café com Sociologia” traz reflexões em torno da Educação e da Escola sob abordagens sociológicas diversas (ou em diálogo direto com elas), evidenciando a multiplicidade de métodos, teorias e escolas mobilizadas no campo da Sociologia da Educação.

Os capítulos 1 e 2 deste livro trazem indicações de como a Sociologia voltou-se para a educação e quais suas contribuições à Sociologia da Educação.

⁶ The Plural actor.

⁷ IANNI, O. A Sociologia e o mundo moderno. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, v. 1, p. 7-27, 1989.

No capítulo de autoria de Gustavo Cravo de Azevedo, Paula Britto Agliardi e Sara Esther Dias Zarucki Tabac, intitulado “A Sociologia da Educação e alguns caminhos para a pesquisa contemporânea: a escola desigual e a escola democrática”, o leitor encontrará uma exposição de contribuições de Bourdieu e Dubet para os estudos das desigualdades sociais que envolvem diretamente a escola e o sistema educacional. Os autores, se apropriando de contribuições de Marcelo Baumann Burgos, problematizam questões em torno das desigualdades sociais em suas múltiplas formas presentes na sociedade e, conseqüentemente, na escola; estas que chamam de “novas desigualdades sociais”.

No capítulo 2, de autoria de Nildo Viana, o leitor encontrará uma exposição da abordagem marxiana da escola - passando por autores marxistas-, evidenciando os seus impactos sobre a Sociologia da Educação e áreas correlatas. Tal capítulo mostra-se bastante pertinente no contexto atual, este marcado por críticas a Karl Marx e ao marxismo, sem contudo, serem proferidas por sujeitos que conhecem minimamente suas contribuições interpretativas da realidade social capitalista. Viana, visitando as reflexões esparsas e, em certa medida, pulverizadas no conjunto das obras de Marx, destaca sua compreensão da educação no interior do sistema capitalista como unilateral, dominadora e reprodutora de ideologias, indicando outros caminhos para a escola, seja reformista (via educação multilateral) ou revolucionária (via retomada de uma educação onilateral). Sob o método dialético Nildo Viana descreve a escola em suas formas, funcionamentos e objetivos.

O capítulo 3, de autoria de Thiago Ingrassia Pereira e Carine Marcon, é intitulado “Paulo Freire e a Sociologia Política da Educação”. Os autores discutem alguns princípios da Sociologia Política da Educação, destacando sua presença nos clássicos da Sociologia e de que forma estes se reverberaram na América Latina e no Brasil. Partindo de aspectos epistemológicos da obra de Paulo Freire (outro autor que vem sendo atacados por desconhecedores de suas obras) é problematizada a compreensão do homem e da

educação, assim como apresentada a concepção de “pedagogia da pergunta” enquanto forma de operacionalização teórico-metodológica no pensamento de Freire e sua potencialidade/contribuição à Sociologia Política da Educação.

No capítulo 4 o leitor encontrará uma discussão em torno do Projeto de Lei do Senado nº867/2015, denominado Programa Escola Sem Partido (ESP). Sob à luz de teorias sociológicas da educação, do trabalho e da Sociologia das Profissões, o(a)s autore(a)s, Tatiele Pereira de Souza, Beatriz Brandão e Thiago Gabriel Silva Gameiro, apresentam contribuições que nos ajudam a compreender de que maneira a ideia de “cidadania” está contida no Projeto e suas implicações sobre o trabalho docente e ao ensino de Sociologia. O foco do capítulo está nas ameaças ao ideário de “educação para a cidadania” presente na Constituição Federal, de 1988, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, e o uso de um “significante vazio” na busca por aceitação popular da proposta de lei. Os autores demonstram como o Programa Escola Sem Partido é um ataque aos princípios epistemológicos que norteiam o ensino de Sociologia destacados nas OCN-Sociologia (2006).

O capítulo 5, de minha autoria, é uma análise, sob a perspectiva da Teoria da Transposição Didática, dos esforços didáticos presentes em compêndios de Sociologia publicados no Brasil nos anos de 1930. São realizados exames de elementos didáticos que pudessem diferenciar os compêndios escolares dos não escolares. Para tanto, foi tomado por objetos de análises obras produzidas por representantes da “Sociologia Católica” (Tristão de Athayde e Francisca Peeters) e da “Sociologia Laica” (Fernando Azevedo e Delgado de Carvalho), tendo como pano de fundo as disputas pelo projeto de educação para o Brasil que marcaram esse período. Ao longo do capítulo o leitor observará a proximidade entre Sociologia e Educação na década que essa se institucionaliza no Ensino Superior brasileiro e de que forma estava impressa nos compêndios, o que contribui para a compreensão da História do Ensino da Sociologia no Brasil.

No capítulo 6, o(a)s autore(a)s Joana Elisa Röwer, Maria Alda de Sousa Alves e João Paulo Freitas Gomes, trazem aos leitores “leituras de narrativas plurais” de alunos em processos de formação docente em Sociologia, considerando os impactos dos valores, das normas e da ideologia que constitui as instituições que esses sujeitos estão inseridos, sendo tomadas como palco de relações com outros sujeitos, o que promove (re)construções de si mesmo e modela as percepções de suas experiências no estágio supervisionado na Educação Básica, assim como a compreensão do papel da escola. Para tanto, o(a)s autore(a)s voltaram-se para os relatórios de estágio supervisionado em Ciências Sociais de uma universidade pública, tomando-os como materialidades das experiências, assim como os momentos de diálogos com os estagiários.

O penúltimo capítulo é de autoria de Eduarda Bonora Kern, intitulado “Ser jovem é diferente de ser aluno: uma leitura sobre escola e juventude a partir da Sociologia da Experiência”. Nele a autora se apropriando das contribuições da Sociologia da Experiência apresenta uma reflexão em torno dos jovens, de suas experiências socializadores, e da escola, destacando a crise de um modelo de socialização que reverbera no contexto escolar, este igualmente em crise, sobretudo por não dar conta de integrar atividades diferenciadas às da escola moderna.

Por fim, o capítulo 8, de autoria de Pércia Alves Silva, Andréa Giordanna Araujo da Silva e Elizabete Amorim de Almeida Melo. Após diversas reflexões em torno da escola, dos alunos e de teorias Sociológicas da Educação acessado ao longo da obra, neste capítulo em particular o leitor encontrará uma breve revisão de literatura que contextualiza as atuais condições de precarização salarial e de trabalho em que se encontra a profissão docente no país, para em seguida explorar as motivações dos alunos em desejar optar por um curso de licenciatura e desejar ser professor. O texto evidente, dando voz aos alunos, diversas dificuldades que estes enfrentam no seu processo formativo, muitos dos quais oriundos da classe popular acabam ingressado na atividade docente como monitores, condições que os levam a conhecer de perto as

dificuldades que envolvem a profissão docente. Contudo, estes (re)conhecem a importância social e política do professor e acreditam em seu papel de mudança das condições de precarização do trabalho docente, embora em alguns casos a escolha pelo curso tivessem outros motivos, que não ser professor; ao menos quando no momento do ingresso.

Esperamos que as reflexões contidas desta obra contribua para que você, leitor, se aproprie de contribuições epistemológicas, teóricas e metodológicas para pensar a educação, a escola, os alunos e os processos sociais e de aprendizagem envolvendo discente e docentes. Julgamos necessário e urgente fomentar os estudos de Sociologia em torno da Educação. É nessa direção o objetivo da série Sociologia e Educação.

Cristiano das Neves Bodart
Maior de 2019

CAPÍTULO 1

A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E ALGUNS CAMINHOS PARA A PESQUISA CONTEMPORÂNEA: a escola desigual e a escola democrática

Gustavo Cravo de Azevedo
Paula Britto Agliardi
Sara Esther Dias Zarucki Tabac

Introdução

Este capítulo tem como objetivo delimitar e discutir nas seções duas tendências conceituais da Sociologia da Educação: a discussão acerca da desigualdade de oportunidades educacionais e a escola democrática sob a ótica de autores consagrados no campo. De início, realizamos levantamentos fundamentais para a compreensão da disciplina Sociologia da Educação e sua consolidação nos campos das Ciências Sociais e da Educação.

Entendemos que, no âmbito acadêmico, as Ciências Sociais e a Educação são dois campos que apresentam lógicas distintas, mas que se intercalam em diversos momentos, dentre outras razões, por estarem presentes no mundo social.

Queremos discutir justamente essa configuração de entrelaçamento entre as Ciências Sociais e a Educação. Respeitando suas lógicas, demarcaremos três momentos nos quais essas relações se estabelecem, como marcos em ambos os campos.

A primeira discussão que propomos iniciará com o que consideramos um dos marcos da dissuasão acerca da Sociologia da educação. Os estudos realizados entre o final dos anos 1960 e o início dos 1970, utilizando como referencial a teoria da reprodução e seus aspectos gerais são, sem dúvida, elementos que serviram (e

servem) de base para inúmeras pesquisas até os dias de hoje⁸. Nessa mesma parte, apresentaremos um debate acerca das novas pesquisas sobre desigualdades⁹, tendo como foco o trabalho do sociólogo francês François Dubet e seus impactos na discussão sobre a escola justa.

Na segunda parte do artigo, abordaremos a discussão sobre a escola democrática no Brasil. Em relação às assim chamadas novas desigualdades, podemos perceber que, não somente a escola é desigual, como também fatores exteriores a ela são estruturantes de uma desigualdade que, muitas das vezes, culpabiliza o aluno e não a própria desigualdade social e seus matizes.

Críticas à escola reprodutora e suas múltiplas desigualdades: a escola desigual

No campo das Ciências Sociais, o debate sobre a desigualdade, ou melhor, das desigualdades existentes no mundo moderno, remontam ao século XIX, com o advento da própria Sociologia. O intuito, nessa parte do texto, é de compreender as dimensões da desigualdade no âmbito escolar, focando principalmente na discussão francesa estabelecida entre os sociólogos Pierre Bourdieu e François Dubet. Tal enfoque visa evidenciar a importância da escola como uma instituição na qual encontramos sujeitos, regras e principalmente relações sociais que, segundo Bourdieu (1998), estão longe de serem neutras, e que, também para Dubet (2003) se constituem como perpetuação das desigualdades.

⁸ No GT Sociologia da Educação da ANPED podemos encontrar inúmeras pesquisas que orientem sobre a temática. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt14-sociologia-da-educacao/C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 01/04/2019.

⁹ Fitoussi e RosanVallon (1997) nos trazem que o que elegemos como medida das desigualdades é importante nesse campo de estudos. Em um primeiro momento dessas análises, sobressaem temas como trabalho, renda e escolaridade dos pais. Em um segundo momento, outras medidas de desigualdades começam a aparecer como, por exemplo, diferenças de locais de moradia, questões de gênero, desigualdades geracionais, etc.

Como referência, para estabelecermos o recorte temporal nessa análise, utilizamos o texto “Tendências Atuais em Sociologia da Educação” de Maria Alice Nogueira (1995) no qual, ao realizar um histórico do lugar da disciplina, a autora conjuga elementos essenciais para se compreender os desdobramentos da Sociologia da Educação até os dias atuais. O intuito aqui é focar precisamente no que a autora denomina de segunda fase da disciplina, que tem início no pós-Segunda Guerra Mundial e perdura até hoje. Esse recorte também está presente no trabalho de Cherkaoui (1986).

Na primeira fase encontramos uma Sociologia essencialmente teórica, funcionalista e sem trabalhos empíricos. Émile Durkheim é a figura central nesse período. Este ao se debruçar sobre o processo de socialização na escola abordou questões essenciais sobre o ensino da moral como elemento fundamental da coesão social¹⁰.

Na chamada segunda fase da disciplina, o grande mote metodológico está na análise macrossocial entre a educação e a sociedade. O destaque está na criação do Instituto Nacional de Estudos Demográficos (INED) na França. Essa fase é denominada por Nogueira (1995) de empirismo metodológico, tendo como objetivo compreender o surgimento dos grandes sistemas escolares e o processo de massificação escolar. O INED, instituto francês, realizou, entre 1962 e 1972, um estudo longitudinal que, dentre os principais objetivos estava o de compreender de que maneira a escola construía um sistema de acesso igualitário ao seu espaço. O impacto dos resultados dessa pesquisa está presente ainda hoje, como podemos observar no peso dados aos fatores extraescolares - família, lugar de moradia e a origem social – ao processo de constituição das trajetórias

¹⁰ Para um aprofundamento maior da discussão, recomendamos a leitura do texto: Durkheim, Émile. “O ensino da moral na escola primária.” *Novos Estudos-CEBRAP* 78 (2007): 59-75.

escolares e, por conseguinte, seu sucesso ou fracasso¹¹. Na segunda seção deste texto iremos nos debruçar sobre os impactos desses fatores na escola, buscando realizar uma análise do tema mais atual.

Tomando essa discussão sobre a pesquisa que levantou dados robustos acerca da escola e seus processos reprodutores de desigualdades, Nogueira (1995) conclui que os anos dourados¹² estavam em seu fim. No final dos anos 1960, mais precisamente em 1968 na França, todo o contexto do movimento estudantil e operário que rejeitavam e denunciavam o elitismo das universidades vem à tona. Uma figura intelectual se destacava na multidão de estudantes e trabalhadores: Pierre Bourdieu.

Seu trabalho como sociólogo atingiu diversos pilares das Ciências Sociais, da Filosofia e da Educação. E, quando escolhemos o âmbito da educação como recorte, Pierre Bourdieu se destaca não somente pelo amplo trabalho que se consagraria na área, mas também pela atualidade de seu legado no meio acadêmico. Sua grande chave interpretativa envolve analisar a educação sob dois âmbitos: o da reprodução e o da dominação.

Nogueira (1995) apresenta a importância das pesquisas acerca da reprodução, conhecidas como “paradigmas da reprodução” que tiveram seu auge nos anos 1970 e impactaram também no Brasil. Na França, dois trabalhos merecem destaque. O primeiro é “A reprodução” de 1970, de Bourdieu e Passeron e o segundo é “A escola capitalista na França” de Baudelot e Establet, de 1971.

O ponto de partida escolhido nessa parte inicial do artigo baseia-se mais precisamente no trabalho de Bourdieu, a fim de destacar algumas de suas contribuições para o campo da Sociologia da Educação. Bourdieu é influenciado pelas grandes tradições

¹¹ Bernard Lahire é um autor francês que, sob forte influência de Bourdieu, irá se debruçar justamente nessa conexão entre os determinantes para o sucesso e o fracasso escolar nos meios populares: Lahire, Bernard. “Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável” Editora Ética, 1997.

¹² O site InfoEscola traz que os anos dourados foram considerados como o período de crescimento do processo de massificação escolar, impulsionado essencialmente pelo Estado, no caso americano, influenciado pelo *New Deal*. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

sociológicas, dentre elas Marx, Durkheim e Weber. Podemos perceber em seu trabalho nuances claras de cada autor. O intuito nesse trabalho não é se aprofundar nas questões atinentes a cada autor, mas, esboçar a teoria da reprodução de Bourdieu e seu impacto na Sociologia da Educação.

No campo da educação, sua mais famosa obra “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, de 1975 é uma grande contribuição na discussão sobre a reprodução e a estrutura das relações entre os agentes sociais. Esse é um amplo debate no campo da Sociologia da Educação. Maria Alice Nogueira (2002) demonstra ser essa uma questão, até para o próprio Bourdieu, que, em todo momento, buscou a superação dessa oposição entre o subjetivismo e objetivismo. Entende-se o subjetivismo na perspectiva da ação individual como uma atividade racional e o objetivismo como o destaque atribuído as estruturas sociais já estabelecidas e externas aos indivíduos.

Em diversos momentos, ele se restringe à experiência do ator individual focando em suas experiências e escolhas, mas não deixa de lado as condições objetivas que contribuiriam para o curso, o “norte” do mundo social no qual esse indivíduo está inserido. “O indivíduo de Bourdieu é um ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes. Os gostos mais íntimos, as posturas corporais, a fala e aspirações profissionais, tudo seria socialmente constituído” (NOGUEIRA, 2002, p.19).

O *habitus* (SETTON, 2002) acaba se tornando para Bourdieu o grande mediador, ou melhor, o sintetizador dessa relação entre o subjetivismo e o objetivismo, mais precisamente na incorporação das estruturas sociais. A ação das estruturas no comportamento ocorre de dentro para fora. São disposições; não normas rígidas e detalhadas de ação, mas princípios de orientação que precisariam ser adaptados pelo sujeito às variadas circunstâncias de ação.

Quatro anos antes de “A reprodução”, Bourdieu escreve o artigo “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”, no qual já se debruçava sobre o tema da reprodução cultural e conservação social.

Quando analisa os fenômenos educacionais, foco deste artigo, Bourdieu sintetiza tanto o objetivismo quanto o subjetivismo. Nogueira (2002) afirma que o capital cultural constitui o elemento da bagagem familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar. Interessante esse ponto do autor, pois ele enfrenta toda uma discussão, na qual o âmbito econômico seria o grande definidor da trajetória escolar. A autora reforça essa concepção: “A posse do capital cultural favoreceria o êxito escolar, em segundo lugar, porque propiciaria um melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação” (NOGUEIRA, 2002, p. 21).

Segundo Bourdieu (1998), se pensarmos seguindo a lógica da escola libertadora, continuaremos a pensar a escola como um fator de mobilidade social quando, ao contrário, temos que compreendê-la como um dos fatores mais eficazes de conservação social. Ao oferecer uma aparência de legitimidade às desigualdades sociais, ela transforma o dom social em dom natural.

A partir dessa perspectiva, está o que consideramos uma das maiores contribuições de Bourdieu à educação: a desnaturalização do mérito. A escola não é e não será um espaço neutro de formação. Os mecanismos de eliminação agem durante toda a formação do sujeito. Destaca Bourdieu que “ora, vê-se nas oportunidades de acesso ao Ensino Superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais” (1998, p. 41).

As instituições de ensino mais conceituadas dispõem também de um recrutamento denominado pelo autor de “aristocrático”. É necessário descrever os mecanismos que eliminam continuamente as crianças menos favorecidas. Nesse texto ele já trabalha com a importância do que ele chama ser o “privilégio cultural”. São estas as relações ou recomendações de ajuda no trabalho escolar, ensino ou até mesmo informações que cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas:

Um certo capital cultural e um certo *ethos* de sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face

ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural se difere sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar, e conseqüentemente, pelas taxas de êxito. [...] (BOURDIEU, 1998, p. 42).

Nessa passagem fica clara a influência do capital cultural e seus impactos no êxito escolar da criança. Nesse sentido, Bourdieu é enfático ao dizer que a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase que exclusivamente cultural. As diferenças entre as taxas de sucesso escolar em meio aos que têm pais graduados são mais nítidas quanto mais alto o nível escolar examinado. As vantagens ou desvantagens culturais estão ligadas aos seus conhecimentos. Nesse sentido, o autor destaca o teatro, a música, o jazz e inclusive o cinema como exemplos de bens culturais. O nível cultural familiar acaba se tornando, junto com outras variáveis, uma grande fonte de êxito escolar.

O manejo da língua também é um instrumento que deve ser agregado a essa análise do que o autor chama de “multivariada”. Precisa levar em consideração não somente o nível cultural da família, como já dito anteriormente, mas o ramo do curso secundário, o tipo de estabelecimento e, inclusive, características demográficas que, aliados à própria desigualdade inerente ao sistema, permitem a realização de uma estimativa relativamente precisa sobre as esperanças da vida escolar desse sujeito. Esse ponto é destaque para Bourdieu, pois, mesmo os jovens das classes populares que chegam ao Ensino Superior podem ser considerados fora da média entre seu grupo social.

O nível de instrução dos membros da família, ou até a própria residência, permite specular o nível cultural de cada família, mas não nos informa sobre a herança que as famílias mais cultas transmitem a seus filhos e a maneira pela qual isso acontece. O que Bourdieu chama de desigualdades de informações são dados importantes que auxiliam na compreensão desse cenário. Informações sobre o funcionamento dos liceus, carreiras, orientações e sobre o funcionamento do sistema universitário são variáveis importantes na trajetória dos sujeitos.

As estruturas de oportunidades de ascensão social pela escola contribuem para definir as oportunidades. Essas oportunidades são apreendidas e interiorizadas, constituindo parte do *habitus* que se impõe progressivamente a todos os membros de uma mesma classe através da experiência de sucessos e derrotas é a grande questão norteadora de Bourdieu. Quando se pensa na influência do grupo social sobre o indivíduo, “o capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais” (BOURDIEU, 1998, p. 50).

As vantagens e desvantagens são cumulativas devido às escolhas e seus destinos escolares. Em uma famosa passagem do autor ele diz que, “em síntese, as cartas são jogadas muito cedo” (BOURDIEU, 1998, p. 52).

Qual é a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades educacionais? Essa é a questão trazida por Bourdieu, pois devemos perceber que toda essa igualdade formal que aparece no sistema escolar é injusta e, mesmo nas sociedades que se entendem democráticas, o sistema escolar protege e perpetua os privilégios:

[...] para que sejam beneficiados os mais favorecidos e prejudicados os menos desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 1998, p. 53).

A igualdade formal é o discurso presente, mas que acaba mascarando e justificando as reais desigualdades diante do ensino e da cultura. No Ensino Superior, os estudantes originários das classes populares e médias serão julgados de acordo com o padrão cultural das classes privilegiadas. Não há indício de pertencimento social, nem mesmo a postura corporal ou a indumentária, o estilo ou até mesmo o sotaque que não contribuam para orientar o julgamento dos professores.

É uma cultura aristocrática que o sistema de ensino transmite e exige. Parece que está lidando com os próprios herdeiros. A linguagem é a parte mais inatingível e mais atuante da herança cultural, pois ela fornece um sistema completo de postura e valores que dominam toda a experiência do sujeito. A linguagem universitária acaba sendo muito distante da língua efetivamente falada pelas diferentes classes sociais, alcançando assim outro nível de distanciamento. Nesta passagem fica claro o que pensa Bourdieu:

O sistema escolar pode, por sua lógica, servir à perpetuação dos privilégios culturais sem que os privilegiados tenham de se servir dele. Conferindo às desigualdades culturais uma sanção formalmente conforme aos ideais democráticos, ela fornece a melhor justificativa para essas desigualdades [...] (BOURDIEU, 1998, p. 59).

A escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Ela parece ser neutra e justifica as aptidões como “dons” e “mérito”, como naturais e acaba transformando as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade”, legitimando a herança cultural.

Quando alguns indivíduos conseguem o sucesso escolar, esse sistema acaba por se legitimar e valorizar a escola que proporcionou isso.

Considerando esse pano de fundo, retomamos a questão central no debate sobre subjetivismo e objetivismo: qual é a autonomia do sujeito em Bourdieu? Ele compreende essa posição do sujeito, mas foca em seu caráter reprodutor. Os sujeitos sociais, assim como para Durkheim, estão sim, posicionados em uma determinada estrutura social, mas são reprodutores da estrutura ali presente. A escola, portanto, é um forte instrumento de manutenção dessa reprodução e de legitimação de uma violência simbólica já consagrada.

No momento em que Bourdieu (1998) constrói seu modelo, tendo como perspectiva que as desigualdades de sucesso escolar estariam assim atribuídas a “desigualdades culturais”, ele

atribui um peso importante aos saberes culturais adquiridos no meio familiar para determinar as chances do estudante obter êxito. Essa perspectiva o distancia de outros autores que consideram essencialmente, e alguns quase que exclusivamente, o âmbito econômico como determinante dessa desigualdade. Durkheim (2014) não entra na discussão sobre as razões da desigualdade, pois para ele a própria divisão do trabalho social já é um instrumento de diferenciação dentro da própria sociedade. Quanto mais especializada a sociedade for, mais necessária a educação e, inclusive, mais precisamente, a educação moral se torna instrumento necessário para uma coesão social.

Mas de qual educação moral estamos falando? De forma a aprofundar o debate proposto por Bourdieu, Dubet (2003) focaliza justamente as razões dessa desigualdade para afirmar a existência, não apenas de múltiplas desigualdades, mas de uma relação de justaposição que acrescenta seus efeitos próprios. Ele considera que a construção da identidade se torna central e problemática na modernidade pós-industrial e o indivíduo se torna múltiplo. As desigualdades se tornam incongruentes e a dominação mergulha numa interiorização de estigmas que “individualizam as desigualdades” e “levam à perda da autoestima e à consciência infeliz” (DUBET, 2003, p. 56).

O próprio conceito da dominação, sob o reino da igualdade, aliás, é de atrapalhar, senão de proibir, a construção de uma identidade socialmente aceitável (DUBET, 2003, p. 48). François Dubet (2003) aponta que a modernidade no mundo ocidental inaugura uma perda de adesão por parte do sujeito, à ordem do mundo moral. Essa ordem passa a se tornar cada vez mais múltipla, levando o assunto da identidade e o seu par, a representatividade, a tornarem-se problemáticos.

Cattani destaca, na introdução da edição brasileira do livro “As Desigualdades Multiplicadas”, de Dubet (2003), que a tradição nos campos da Sociologia e da Educação demonstrou as lacunas que ainda demandavam explicações na tese de Bourdieu sobre a reprodutibilidade do sistema educacional, com novos olhares sobre a escola e abrindo o flanco para questões como “a educação

assegura a autonomia ou naturaliza a subalternidade como vocação?” (DUBET, 2003, p. 9). Essas tradições apontavam para uma redução de determinados índices de desigualdade reconhecidamente mensuráveis e questionavam o fato de nem todos os sistemas escolares apresentarem as mesmas correlações de reprodução da desigualdade social afirmada como estruturais e, portanto, intrínsecas.

Dubet (1994, p. 135) se utiliza de Walzer (1990) para alegar que todos os campos da atividade social, todas as esferas, veem surgir sistemas de desigualdade, e que a noção de justiça também advém da independência entre esses sistemas, assim abrindo caminho para uma noção de “mão dupla”, quando pensamos na justaposição de campos sociais. Entretanto, quando ele se volta para a escola, a base que produziu a reflexão que encontramos em seus escritos é a realidade social francesa, com suas idiossincrasias e justaposições próprias.

Devemos encontrar essa justaposição por meio da observação da escola brasileira. Mas, assim como as propostas e afirmações contidas no “O que é uma escola justa?” (DUBET, 2004) foram antecedidas pelas reflexões presentes no livro “As desigualdades multiplicadas” (DUBET, 2000) e também em “Sociologia da experiência” (DUBET, 2014), é necessário ainda nos apercebermos das características que essas desigualdades, em seu processo moderno de multiplicação, assumiram na realidade social brasileira.

Esse autor recoloca a subjetividade no centro da análise por intermédio da construção de uma noção de experiência social que é, ao mesmo tempo, uma atividade cognitiva e uma representação emocional. Mas essa forma de viver a sociedade por meio dessa subjetividade é uma consequência do projeto de modernidade que leva ao sofrimento na tentativa de constituir-se como sujeito. Há uma transformação dos mecanismos de formação das desigualdades que coloca a luta por reconhecimento como consequência do “encontro do princípio de igualdade e das desigualdades funcionais” (DUBET, 2003, p. 66).

Enquanto na concepção “clássica” da ação a personalidade é um efeito do papel e se mantém recuada, aqui o papel é vivido como o produto da “personalidade” definida como a capacidade de governar a sua experiência, de torná-la coerente e significativa (DUBET, 1994, p. 16).

Portanto, essa dupla face da modernidade, que naturaliza a igualdade democrática na medida em que desenvolve as desigualdades capitalistas, mostra uma diminuição das desigualdades pré-modernas de oportunidades e de direitos ao mesmo tempo em que ocorre um aumento das desigualdades funcionais, novos registros de desigualdade e um reforço de micro desigualdades com múltiplas causas. É nesse cenário complexo e auto reflexivo que realocaliza a experiência de viver a escola e os aspectos de reprodução e emancipação que ela gesta. A escola como experiência social reinveste seu efeito próprio no desenvolvimento dos sujeitos que nela vivem e escapa novamente à fatalidade de mera reprodutora das condições sociais prévias de seus participantes.

Para além da reprodução: contribuições para se pensar a escola democrática no Brasil

Na seção anterior apresentamos uma discussão e críticas de Bourdieu (1975, 1998) e também de Dubet (2003) acerca das desigualdades escolares e sobre o fato da escola, ao tratar todos como iguais, gerar desigualdades. No Brasil, a educação se encarregou de funcionar como um distribuidor de oportunidades¹³. Ela seleciona e cria as elites científicas e administrativas. Bourdieu (1975, 1998) e Dubet (2003) fazem duras críticas a esse modelo. Mas ele está aí.

A Sociologia da Educação, com destaque a partir da década de 1980, vem acompanhando a relação entre escola e família

¹³ Reportagem do jornal O GLOBO de 11/04/2018 traz que a média salarial de brasileiros com nível superior é três vezes maior do que pessoas com nível médio completo e seis vezes maior do que trabalhadores sem qualquer nível de instrução. Acesso em 31/03/2019.

(SILVA, 2010, p. 449). Nesta segunda apresentamos, de forma rápida, parte dos debates entorno das “novas desigualdades” (FITOUSSI; ROSANVALLON, 1997). Os temas são amplos e não pretende esgotá-los aqui, apenas apresentar algumas das discussões latentes. Trabalharemos aqui as questões: a) escola e território; b) Conselho Escolar; c) novas desigualdades.

Uma de nossas premissas é o grande papel da Sociologia em municiar o debate público. Sem debate público, ela desempenha um papel muito abstrato. Alguns autores caracterizam esse momento da discussão como uma busca por uma escola democrática, um marco diferencial em relação à discussão de Dubet (2003). Outra premissa é, valendo-se da Sociologia da Educação, a importância de aproximar a escola do mundo extra-escolar do aluno. Sabemos que, muitas vezes, o campo educacional toma a escola como o centro da vida do jovem. Mas é difícil afirmar essa centralidade, porque há outras instituições presentes em suas vidas e falar de juventude é falar de sujeitos, para além de alunos (BURGOS, 2014). Podemos tomar, por exemplo, as ocupações de escolas ocorridas em diversas cidades do Brasil em 2016¹⁴. Quando os jovens ocupam a escola, questionando sua precariedade, eles estão se portando como sujeitos de direitos, para além do papel de alunos; o que é interessante e importante.

No Brasil, a discussão de escola democrática e de novas desigualdades está atravessada por outra questão não menos importante, a assim chamada massificação escolar. Desde a década de 1970, em muito causada pelo êxodo rural e pelo adensamento populacional no espaço urbano, a escola passa a receber um público que ela não estava acostumada, produzindo violência simbólica¹⁵; já que essa escola urbana é centrada culturalmente em

¹⁴ Reportagem da Empresa Brasil de Comunicação (EBC) do dia 25/10/2016 dá o tom do tamanho do movimento das ocupações de escolas em todo o Brasil em 2016. Acesso em 18/03/2019.

¹⁵ Violência simbólica é um conhecido conceito de Bourdieu. Por meio deste, o autor denuncia que a escola fez uma escolha cultural, seguindo um *ethos* de classe média. A escola toma de empréstimo o *habitus* da classe média e exclui ao tentar impregnar para todos esse *habitus*. Ver mais em SETTON, 2002.

valores de classe média. A escolarização das massas trouxe implicações para a ordem social. Uma mudança tão grande no campo da educação quanto a entrada de grandes contingentes populacionais que antes não estavam naquele espaço da escola deu maior e nova importância para essa instituição e, com isso, foi emprestando para a estrutura social novas características; discussão que Bourdieu (1975, 1998) empreendeu e que apresentamos na seção anterior. Mesmo com muitos problemas como a grande retenção escolar, o projeto de escolarizar a população brasileira entre 7 e 14 anos alcançou reconhecido sucesso¹⁶. Já no nível médio, temos pouco mais da metade dos jovens de 15 a 17 anos cursando a etapa¹⁷. *Gostaríamos que estivessem todos. O que fazer?*

Levando-se em consideração o período a partir dos anos 2010, pensamos que o desafio é a construção de uma escola que garanta a aprendizagem e que, ao mesmo tempo, esteja inserida em uma cultura democrática, ou seja, uma escola que eduque democraticamente e que acolha as diferenças.

Se pensarmos que a obrigatoriedade escolar no Brasil só se inicia nos anos 1990, cabe a reflexão de que a escola no país nunca teve o peso social que teve na França, por exemplo. Afirmamos isso, já que estamos trabalhando neste texto, em boa parte, com autores franceses ou com a discussão da Sociologia francesa no Brasil. É possível dizer que, no Brasil, a escola “aparece apenas como um ator coadjuvante na resolução dos problemas da infância e adolescência” (BURGOS, 2014, p. 156). Em um país com os níveis de pobreza e a relativa escassez de políticas de esporte, de

¹⁶ Reportagem da coluna Educação do portal Terra traz dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) de 2009 que afirmam que 98% das crianças entre 7 e 14 anos frequentam a escola. Acesso em 31/03/2019.

¹⁷ Reportagem do jornal G1, do grupo O GLOBO, do dia 18/02/2016, cita dados do IBGE para afirmar que 56,7% dos jovens de até 19 anos concluíram o Ensino Médio. Aproximadamente, a metade. Da outra metade, sabemos que parcela considerável está retida nas séries finais do Ensino Fundamental, etapa costumeiramente chamada de Fundamental II. Em relação aos demais jovens que não estão na escola nem no Ensino Médio e nem retidos no Ensino Fundamental, cabe perguntar: onde estão? Acesso em 06/04/2019.

lazer, de oportunidades educacionais mais amplas, podemos pensar que a oportunidade educacional via escola é a principal política educativa e não só. A escola se converte na principal política para a juventude e, dado que circular pela cidade é algo comum entre as classes médias, porém, não para as mais pobres, a questão do território entra com força na discussão da política educacional (BURGOS, 2014).

Moignard (2014) esclarece que a escola francesa teve este forte papel histórico, de braço do Estado, de corrigir as diferenças – ou as desvantagens – em nome de uma igualdade formal levada a sério. Isso porque a história francesa rumou numa direção republicana e democrática, fruto da Revolução Francesa. E onde fica a escola nessa história? A escola deveria conseguir romper com o Antigo Regime, com a ideia de aristocracia, de diferenças herdadas pelo nascimento. No limite, é dizer que as diferenças de sucesso ou insucesso escolar não seriam causadas por sangue nem por *status*. Essas diferenças seriam de mérito escolar. Uma diferença grande entre Brasil e França, e que precisamos considerar, é que nós toleramos um padrão de desigualdade material que não existe na França. A sustentação desse padrão elevado de desigualdade social é uma construção social.

Moignard (2014) faz menção a uma primeira onda de políticas de discriminação positiva. No caso, os territórios sensíveis, as Zonas de Educação Prioritárias (ZEP) ¹⁸. A França tem uma tradição de políticas públicas universais. Políticas de discriminação

¹⁸ As Zonas de Educação Prioritárias (ZEP) na França foram implementadas a partir dos anos 1990 para combater o fracasso escolar em algumas regiões mais pobres. Moignard aponta uma transformação no sentido inicial das ZEP. Elas tornaram-se, pouco a pouco, uma ferramenta suplementar de gestão das problemáticas sociais dos bairros desfavorecidos, em vez de um meio de luta contra o fracasso escolar.

positiva¹⁹ são um tema sensível nesse país. A sociedade francesa tem na igualdade um valor importante, como nos aponta Tocqueville (2009). A leitura aponta que gradualmente vai saindo de cena a possibilidade de se problematizar a própria escola. A narrativa muda. O problema não está na escola. Está “naquele jovem” (MOIGNARD, 2014). O texto de Moignard (2014) é interessante porque mostra a escola – anos 1990 em diante - com pouca força institucional na França; uma instituição na qual há muita intervenção externa. Ele afirma que só uma escola forte, no sentido de autônoma, conseguiria ter força institucional – caso desejasse – para intervir na violência simbólica.

Rochex (2011, p. 871) vai ao encontro do debate citado e fala em três idades ou três modelos de políticas de educação prioritária (PEP) a partir de uma pesquisa em oito países europeus²⁰. As primeiras políticas de educação prioritária (PEP) surgiram na Europa nos anos 1970-1980. O autor (2011, p. 872) esclarece que o gatilho para a implantação dessas políticas foi a desilusão nos países estudados com a expectativa de que a transição de um sistema educativo segmentado e elitista para um sistema unificado e meritocrático poderia reduzir as desigualdades de destinos escolares e socioeconômicos. A partir dessa compreensão, configura-se a primeira forma da PEP, de caráter compensatório. Para garantir a igualdade das oportunidades escolares, seria necessário aplicar políticas compensatórias prioritariamente sobre: (1) categorias da população vítimas do fracasso escolar; (2) sobre os territórios onde essa população está concentrada; (3) sobre os estabelecimentos escolares e/ou suas redes onde o fenômeno do fracasso escolar é mais forte. Um marco na passagem da primeira

¹⁹ Moignard fala em políticas de educação prioritária, em políticas de educação compensatória e depois em políticas territorializadas. Ambas possuem o sentido de políticas de discriminação positiva no sentido de tratar de maneira diferenciada jovens oriundos dos bairros mais pobres da cidade, de forma a combater o fracasso escolar nestas regiões, por meio de políticas públicas educacionais específicas e não universalizadas.

²⁰ São eles: Inglaterra, Bélgica, França, Grécia, Portugal República Tcheca, Romênia e Suécia. Para saber mais sobre a pesquisa, ver Rochex (2011).

para a segunda idade das PEP's é a substituição da retórica da igualdade pela equidade. Expressões educacionais desse momento são a apropriação comum entre todos de competências-chave e de um mínimo comum (ROCHEX, 2011, p. 874). Nessa etapa, ganha força também no discurso público a luta contra a exclusão social em diversos aspectos: sociais, urbanos e também escolares. Dito isso, o segundo modelo das PEPs é caracterizado por “o objetivo compensatório se apaga diante da luta contra a exclusão, ou pela inclusão social” (ROCHEX, 2011, p. 875). A redução da exclusão e das desigualdades escolares perde a centralidade nesse debate que passa a dar mais destaque para a necessária atuação do governo em territórios públicos e nas zonas difíceis da cidade, prevenindo assim a delinquência e a violência urbana. A ação do Estado nesses territórios tidos como difíceis passa a ser mais com propósito pacificador e de controle que democratizante. Na passagem da segunda para a terceira idade das PEP's também há mudanças na retórica. O foco não será mais na temática da compensação, tema da primeira idade, e também não será mais o da luta contra a exclusão, tema da segunda idade. Neste terceiro momento, o discurso opera em torno da maximização das oportunidades de sucessos individuais. Cabe aos sistemas educativos adaptarem-se à diversidade dos indivíduos, de seus talentos, e tornarem o ambiente educativo propício para que o aluno se desenvolva ao máximo. Nesse último momento citado, as desigualdades de escolarização e de aprendizagem não parecem estar mais na ordem do dia (ROCHEX, 2011, p. 877).

A leitura de Moignard (2014) sobre os territórios sensíveis na França nos traz algumas inquietações aqui no Brasil: a escola dá conta sozinha de encarar problemas como a violência urbana? Políticas educacionais em cenários de degradação urbana – violência, ausência de equipamentos sociais básicos como hospitais, saneamento, moradia – podem continuar sendo pensadas sozinhas? Como uma escola – ainda que com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) elevado – pode se defender dos tiros que atingem sua fachada e afligem sua comunidade escolar? Essas questões estão na França e estão aqui

também, já que o capitalismo gera pobreza, exclusão e, pensando em termos urbanos, segregação e possivelmente ressentimento. Grosso modo, é possível mexer na escola sem mexer no território? (BURGOS, 2014).

E se invertermos a lógica? Se pensarmos na escola e nas políticas educacionais como centrais e as demais políticas em seu redor, a cidade ganharia? Justificativa para isso nós temos: garantir o direito constitucional à educação, expresso no artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Política educacional não pode ser tarefa de um único setor governamental, tomando como exemplo para esse trabalho a Secretaria de Educação. Caso contrário, sobrecarregamos a escola e os professores com tarefas que eles não dão conta, deixando de cobrar deles coisas que eles podem fazer. No exemplo da criança que não dorme bem porque tem som alto do lado a noite toda, como a escola resolve isso? A Secretaria de Educação resolve? (BURGOS, 2014).

A cidade importa no quadro da educação e da escola porque os bloqueios simbólicos vão ficando mais pesados com a desagregação social. A violência externa à escola aumenta, a pobreza é mais visível. Em países onde a classe média estuda na escola pública, a mistura combate a segregação urbana (RETAMOSO e KAZTMAN, 2008).

Os Conselhos Tutelares, assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), anunciam modificações do papel da criança e do adolescente, que deixam de pertencer unicamente ao mundo privado familiar, ou pior, de serem vistos como incapazes, e passam a firmarem-se como sujeitos de direito. Isso é uma novidade.

Os Conselhos Tutelares foram criados a partir da promulgação da Lei nº 8.069 de 1990, que criou o ECA (BRASIL, 1990), fruto das discussões da Constituição Federal de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã. Segundo o Estatuto, os Conselhos Tutelares são órgãos autônomos, de âmbito municipal, devendo haver pelo menos um Conselho Tutelar por município no Brasil. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2009 trazem que quase 100%

dos municípios brasileiros possuem um Conselho Tutelar em funcionamento, ou seja, trata-se de um órgão administrativo presente na vida local brasileira (CARNEIRO, 2014). Inicialmente, pensou-se em instalar os Conselhos Tutelares dentro das escolas, porém, a maioria delas não teria estrutura para esse acolhimento. Importante pensar na forte ligação entre Conselho e escola e também na grande interação entre Conselho Tutelar e Ministério Público. Enfatizamos o ponto de que o Conselho Tutelar é um parceiro mal aproveitado pelas escolas. Em outras palavras, uma oportunidade desperdiçada (BURGOS, 2014). E vale a questão: se o jovem não está na escola, onde estará? A criança que não está na escola está sob qual vigilância institucional? Uma aproximação entre Conselho Tutelar e escola pode ser uma oportunidade de fortalecimento de ambas as instituições.

A escola vê o Conselho Tutelar como um intruso em questões internas (CARNEIRO, 2014). Não o vê como um aliado em potencial. Praticamente só o convoca para tratar dos “alunos-problema”. A garantia do direito à educação, que se traduz no Brasil muitas vezes como simples acesso à escola veio junto com a massificação desta e com sua precarização. Como é possível que uma escola com poucos funcionários consiga combater de fato problemas como evasão e dar conta do universo que é o mundo do aluno, mundo de fortes marcadores infanto-juvenis? O professor, profissional da escola reconhecido principalmente por sua presença física em sala de aula, não tem condições de cumprir funções que deveriam estar sendo cumpridas por outros profissionais como psicólogos, assistentes sociais, bibliotecários, produtores ou animadores culturais. A lista de ausências, infelizmente, é grande. E justamente por isso, é uma pena que a assim chamada cultura escolar seja refratária a novos paradigmas e a vozes que vêm de fora da escola interferindo na dinâmica escolar. O Conselho Tutelar poderia ser um excelente parceiro na tarefa de combater a evasão escolar.

Trigueiro e Camasmie (2014, p. 76-77), ao acompanhar reuniões de pais e professores em escolas públicas, no entorno da

PUC-Rio e que atendem basicamente a moradores da Rocinha²¹, contam que boa parte do tempo das reuniões é utilizada para o que os autores caracterizam como gestão da pobreza. A dinâmica se dá de que forma que pais e professores desperdiçam parte do tempo da reunião organizando a assinatura de fichas relacionadas a programas sociais como o Programa Bolsa Família²². Os autores concluem que jogar para a escola mais uma função, a função de gestão da pobreza, afasta a escola dos problemas propriamente escolares. Pensar no Conselho Tutelar como agência disciplinar do aluno à qual a escola pode recorrer quando precisar joga luz no fato de que a escola encara como um peso a gestão escolar de famílias vulneráveis. Um peso que ela poderia dividir com o Conselho Tutelar de forma mais amigável. Em outras palavras, o Conselho Tutelar “aparece como espaço de mediação de conflitos entre a escola e a família, com uma vocação que precisa ser melhor compreendida e mais valorizada”. (BURGOS *et al*, 2014: p. 210).

A sociedade igualitária tornou desejado o princípio do mérito. É o que sociedades democráticas querem. Quando dizem isso, estão olhando para o Antigo Regime. Não é justo que uma criança tenha seu destino dado pelo seu nascimento. A escola democrática irá olhar em direção à equidade e ao jovem como sujeito, não somente como aluno. Citamos um exemplo: a escola quando pensada por Durkheim, em razão do momento histórico, acreditava que o processo de formação de alunos deveria ter como inimigos, por exemplo, o particularismo da família e a religião do aluno. Em um estado republicano como a França, a escola não podia ser vista como uma extensão do culto religioso. Em uma virada dessa discussão, cabe pensar se a escola apaga a individualidade do jovem – ou mesmo se ela não consegue apagar, mas tenha esse desejo - ela deixa de dialogar com esse jovem?

²¹ A Rocinha é a maior favela do país e fica localizada na Zona Sul do município do Rio de Janeiro. Maiores informações em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Rocinha>. Acesso em 06/04/2019.

²² Para saber mais sobre o Programa Bolsa Família, consultar: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia>. Acesso em 06/04/2019.

(BURGOS, 2014). Com isso, entramos no terceiro e último ponto desta seção, as novas desigualdades.

Movimentos como o Escola sem Partido demonstram que a escola está sob disputa. E é importante ter em mente que a escola é um lugar fundamental para a democracia. Válido pensar também que a escola democrática acolhe a questão da diferença, um ponto importante de nossa etapa moderna de educação (BURGOS, 2014). E, além de pensar a diferença, a ideia de uma escola democrática remete, de certo modo, à utopia da igualdade. Dentro dessa, cabem boa parte de temas atualmente estudados no escopo de novas desigualdades.

O Índice de Gini²³ dá conta de mensurar toda a desigualdade? Um recorte apenas materialista ainda consegue explicar as desigualdades? O que o debate que esse terceiro ponto da seção está fazendo é provocar uma leitura crítica da teoria da reprodução. Fitoussi e RosanVallon (1997, p. 49-50) criticam a pobreza da estatística, uma leitura sobre a estratificação dada por trabalho, renda e escolaridade dos pais. Eles reconhecem que é uma forma, mas é só uma forma! Deixa de fora outras coisas. Esse debate é reaberto porque há novas questões no cenário: LGBTs; meio ambiente; expectativas de emprego; trajetórias de vida; gênero; desigualdades geográficas; desigualdades de acesso ao sistema financeiro; novas formas de desigualdades entre gerações; debate sobre a nova laicidade; dentre outros.

Estatísticas não conseguem mostrar essas novas formas de desigualdades. Só acompanhando as trajetórias dos indivíduos para que você possa visualizar porque um consegue e o outro não, um ponto importante das atuais pesquisas da Sociologia da Educação. Há uma questão técnica e metodológica aí: como você consegue produzir estatísticas para comprovar isso que você está falando? Como produzir evidências que comprovem o que você está

²³ O índice ou coeficiente de Gini foi elaborado em 1912 pelo matemático italiano Conrado Gini. É um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado país e, com isso, é uma importante medida para avaliar a desigualdade social. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um.

falando sobre novas desigualdades? (FITOUSSI; ROSANVALLON, 1997).

A luta por uma escola laica e republicana vem com Durkheim (2014, p. 23) e é contemporânea a ele. As questões da época eram a laicidade e o republicanismo. A discussão sobre a laicidade, que chegou inclusive a ganhar tons radicais, veio para afastar a Igreja Católica da escola. A escola na França é o grande braço do Estado republicano. Atualmente, há a compreensão de que a escola laica precisa reconhecer diversas formas de ler o mundo das pessoas. A escola não tinha isso. Ela apresentava uma noção abstrata de republicanismo laico. O tema da laicidade, que parecia resolvido, está reaberto no século XXI. Um exemplo é o caso do uso do véu por alunas muçulmanas na escola pública. Qual o efeito que a proibição causa naqueles sujeitos? Qual função a escola cumpre – ou deixa de cumprir? Na nova laicidade, precisamos, de alguma maneira, abrir espaço para uma escola que acolha as diferenças religiosas, devendo ser bem discutido o modo como essa tarefa se realizará, é claro. Outra opção é ignorar, impedindo que o tema entre na escola. No entanto, ao fingir-se que não se vê, perde-se a oportunidade de apoiar o jovem e a sociedade a se instrumentalizarem (BURGOS, 2014).

Considerações finais

A escola é uma instituição que está inserida na sociedade. Este texto buscou pontuar algumas considerações necessárias e atuais a respeito da Sociologia da Educação e seus desdobramentos nas discussões sobre reprodutibilidade e desigualdades dentro da escola e no campo educacional como um todo. Bourdieu (1975, 1998) traz à tona questões de extrema relevância para a educação moderna e outros autores deram continuidade com pesquisas mais atuais que complexificam a relação entre a escola e a sociedade. Longe de ser vista como neutra, a escola a partir das discussões apresentadas sobre reprodutividade, toma um novo formato que, sem dúvidas, está vigente até os dias de hoje: seu caráter desigual.

Dubet (2003), Fitoussi e RosanVallon (1997), Burgos (2014) e Moignard (2014) abrem flancos para questões que põem em disputa o modelo de escola moderna. A igualdade formal encara seu maior inimigo: a corrosão capitalista, expondo uma das faces da modernidade, a naturalização da desigualdade. A escola é uma instituição na qual foi possível observar e analisar esse mecanismo. Claramente esse debate não se encerra por aqui e novas pesquisas estão surgindo, a fim de esmiuçar essas e outras questões que discutem tanto macro sociologicamente quanto micro sociologicamente as múltiplas desigualdades existentes na escola.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. *A escola conservadora: as desigualdades frente à cultura em* Nogueira, MA, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude; DA SILVA, C. Perdigão Gomes. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 1975.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 867/2015*. A proposta visa incluir, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Brasília, 2015.

_____. *Constituição Federal*. Brasília, 1988.

_____. *Lei nº 8.069/1990*. Cria o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

BAUDELOT, C., & ESTABLET, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris, Maspéro. BaudelotL'école capitaliste en France1971.

BURGOS, Marcelo Baumann (org). *A escola e o mundo do aluno: Estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola*. 1. ed. – Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

CARNEIRO, Aristóteles Vandelli. Conselho Tutelar: histórico, características e atribuições. In BURGOS, Marcelo Baumann (org). *A escola e o mundo do aluno: Estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola*. 1. ed. – Rio de Janeiro: Garamond, 2014, cap. 6, p. 153-173.

CATANI, Afrânio Mendes. *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora (2017).

CATANI, Afrânio Mendes; CATANI, Denice Bárbara; PEREIRA, GR de M. *Pierre Bourdieu: as leituras de sua obra no campo educacional brasileiro*. Sociologia

para educadores. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

CHERKAOUI, Mohamed. *Sociologie de l'éducation*. Presses universitaires de France, 1986.

DUBET, François. *As desigualdades multiplicadas*. Ijuí: ed. Unijui, 2003.

DUBET, François. *O que é uma escola justa?* Cadernos de pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: ed. Instituto Piaget, 1994.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. Tradução de Stephania Matousek – e. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FITOUSSI, Jean-Paul e ROSANVALLON, Pierre. *A nova era das desigualdades*. Tradução de Miguel Serras Pereira. Celta Editora. Oeiras (Portugal), 1997.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares*. As razões do improvável. Editora Ética, 1997.

MOIGNARD, Benjamin. A escola e o território: um acordo democrático improvável? In BURGOS, Marcelo Baumann (org). *A escola e o mundo do aluno*. Estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola. 1. ed. – Rio de Janeiro: Garamond, 2014, cap. 19, p. 480-497.

MOIGNARD, Benjamin. A escola e o território: um acordo democrático improvável? In BURGOS, Marcelo Baumann (org). *A escola e o mundo do aluno*. Estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola. 1. ed. – Rio de Janeiro: Garamond, 2014, cap. 19, p. 480-497.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. *A sociologia da educação de Pierre Bourdieu*: limites e contribuições. Educação & Sociedade, v. 23, n. 78, p. 15-36, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice, and MA NOGUEIRA. *Tendências atuais da Sociologia da Educação*. Leituras & imagens. UDESC-FAED (1995).

RETAMOSO, Alejandro e KAZTMAN, Ruben. Aprendendo Juntos. Desafios na educação a partir dos processos de segregação urbana. In RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz e KAZTMAN, Ruben (Org.). *A Cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Editora Letra Capital. Rio de Janeiro, 2008, p. 245-279.

ROCHEX, Jean-Yves. *As três idades das políticas de educação prioritária: uma convergência europeia?* Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 871-882, dez. 2011.

SETTON, Jacintho, Maria da Graça. *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma*

leitura contemporânea. Revista Brasileira de Educação 2002.20 (2002): 60-70.

SILVA, Pedro. *Análise sociológica da relação escola-família*. Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, vol. XX, 2010, pág. 443-464.

TOCQUEVILLE, Alexis de. *O Antigo Regime e a Revolução*. São Paulo: Editora WWF Martins Fontes, 2009.

TRIGUEIRO, Bernardo; CAMASMIE, Mariana Junqueira. Observação da reunião de pais: evidências da ausência de um diálogo. In BURGOS, Marcelo Baumann (org). *A escola e o mundo do aluno: Estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola*. 1. ed. – Rio de Janeiro: Garamond, 2014, cap. 3, p. 72-82.

WALZER, M. *Critique et Sens Commun. Essai sur la critique sociale et son interprétation*. Paris, La Découverte, 1990.

OUTRAS FONTES

ALMEIDA, Cássia. Concluir o ensino superior triplica a renda, mostra IBGE. *O Globo*. Rio de Janeiro, 11/04/2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/concluir-ensino-superior-triplica-renda-mostra-ibge-22579344>. Acesso em 31/03/2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. *GT 14 – Sociologia da Educação*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt14-sociologia-da-educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 06/04/2019.

O GLOBO. *56,7 % dos jovens concluem o ensino médio até os 19 anos, diz estudo*. São Paulo, 18/02/2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/02/567-dos-jovens-concluem-o-ensino-medio-ate-os-19-anos-diz-estudo.html>. Acesso em 06/04/2019.

TERRA EDUCAÇÃO. *Ipea: 98% das crianças de 7 a 14 anos estão na escola*. 18/11/2010. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/ipea-98-das-criancas-de-7-a-14-anos-estao-na-escola,0a081a4045cea310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>. Acesso em 31/03/2019.

TOFFOLI, Leopoldo. *New Deal*. Infoescola. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/new-deal/>. Acesso em 06/04/2019.

TOKARNÍÁ, Mariana. Mais de mil escolas estão ocupadas em protesto. Entenda o movimento. *Empresa Brasileira de Comunicação*. Brasília, 25/10/2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/mais-de-mil-escolas-do-pais-estao-ocupadas-em-protesto-entenda-o-movimento>. Acesso em 28/03/2019

CAPÍTULO 2

MARXISMO E ESCOLA

Nildo Viana

O presente artigo visa trabalhar com a abordagem marxista da escola, mostrando os seus principais aspectos. Assim, desde a análise de Marx sobre a escola, passando por outros que deram continuidade e aprofundaram a discussão específica sobre educação escolar, o marxismo promoveu um forte impacto na Sociologia da Educação, bem como em áreas correlatas.

Para efetivar essa análise da concepção marxista da escola, optamos por apresentar brevemente a contribuição original de Karl Marx, por ser a fonte de todas as demais abordagens da escola que se pretendem marxistas, e depois apresentar as principais características da escola. Ao invés disso, poderíamos ter optado por expor as diversas concepções de autores influenciados por Marx. Essa opção nos pareceu inviável, pois além do grande número de obras, algumas ideias seriam repetitivas, e isso pouco acrescentaria para um maior entendimento da concepção marxista da escola.

Sendo assim, optamos por introduzir a análise inicial de Marx sobre a educação e passar diretamente para a análise do significado da instituição escolar. A partir das análises críticas da escola e observação relacional²⁴, realizamos uma síntese da concepção marxista da instituição escolar. A vantagem dessa opção é que ela não só é mais sintética e menos repetitiva, como também torna mais fácil uma compreensão de conjunto da concepção marxista da escola. Assim, vamos iniciar com uma breve exposição da

²⁴ A observação relacional é uma das formas de observação (tal como a participante, sistemática, etc.) e consiste em observar os fenômenos analisados no interior das relações estabelecidas num processo social entendido de forma totalizante (VIANA, 2015a).

concepção de Marx sobre a educação, e depois analisar o conceito e significado da escola, sua função e suas contradições.

Marx e a Escola

Para compreender a concepção de escola no pensamento de Marx é preciso entender diversos outros aspectos do seu pensamento. No entanto, não poderemos, por questão de espaço, abordar todos estes elementos (materialismo histórico, método dialético, teoria do capitalismo) e assim nos limitaremos a focalizar sua concepção de educação e os elementos mais diretamente vinculados com sua abordagem sobre o fenômeno educacional.

O primeiro elemento para compreender a concepção de educação de Marx é sua teoria da natureza humana (VIANA, 2004). A essência humana, para Marx²⁵, se fundamenta em dois elementos fundamentais: a práxis e a socialidade. A práxis é um termo que Marx usou poucas vezes e que em outras obras denominou como trabalho. Porém, não se trata de qualquer trabalho e sim aquele que era teleológico (MARX, 1988), objetivação (MARX, 1983), ou seja, o trabalho no qual o ser humano coloca uma finalidade nele antes de executá-lo e assim materializa algo que estava em mente, transformando a natureza e suas relações com os demais seres humanos. Assim, a relação com os demais seres humanos é outro elemento da concepção de Marx a respeito da essência humana. Ele também não usou o termo “socialidade” e sim fez referências ao “ente-espécie” (MARX,

²⁵ Marx desenvolveu sua concepção de natureza humana, inicialmente, nos *Manuscritos de Paris* (MARX, 1983) e, posteriormente retomou em *A Ideologia Alemã* (MARX; ENGELS, 1982) e fez alguns apontamentos em outras obras, tal como em *O Capital* (MARX, 1988). Há uma polêmica em torno disso, incluindo desde os que negam a existência de uma concepção de essência humana em Marx, tal como o anti-humanismo althusseriano (ALTHUSSER; 1979), quanto aqueles que interpretam tal concepção de formas distintas (VAZQUEZ, 1977). Por questão de espaço não será possível abordar essas polêmicas nem aprofundar a discussão em torno da ideia de essência humana em Marx, e por isso remetemos o leitor a uma obra onde isso é discutido de forma mais exaustiva (VIANA, 2017).

1983); à cooperação (MARX; ENGELS, 1982), entre outros termos, que revelam o ser humano como um ser social e que isso se torna uma necessidade para ele.

Essa concepção de natureza humana não é arbitrária e nem produzida ao modo dos filósofos abstratificantes, que podem conceber a essência humana a partir de abstratificações e assim julgá-lo “bom por natureza” (ROUSSEAU, 1989) ou “mau por natureza” (HOBBS, 1983). Marx parte da história para formular sua concepção de natureza humana. Segundo Marx, os seres humanos, para sobreviverem, necessitam satisfazer algumas necessidades básicas, tais como comer, beber, dormir, habitar, procriar, etc. Essas necessidades básicas os seres humanos compartilham com os animais e não são especificamente humanas. É com o processo histórico que os seres humanos mudam a forma de satisfazer suas necessidades, que passa a se concretizar através do trabalho (práxis) e da cooperação (socialidade). Isso marca um grande mudança para a humanidade, pois os seres humanos, coletivamente, passam a produzir os bens materiais que necessitam para sobreviver. É por isso que Marx vai dizer que este foi o “primeiro ato histórico” (MARX; ENGELS, 1982). O trabalho como objetivação (distinto do trabalho como alienação) e a socialidade se instauram e se tornam meios para a satisfação das necessidades básicas. Essas duas necessidades são inseparáveis, pois o trabalho e a socialidade são complementares e fazem parte do todo que é a essência humana. Nesse contexto, a práxis e a socialidade se tornam necessidades humanas. Elas são especificamente humanas e assim passam a constituir a essência humana.

A existência dessas necessidades, entretanto, não significa que elas sejam satisfeitas. A emergência das sociedades de classes acabam impedindo a satisfação dessas necessidades, o que expressa uma negação da natureza humana, transformando a práxis em trabalho alienado e a socialidade em relações de exploração e dominação de classe (e tudo que é derivado disso). A degradação do trabalho e das relações sociais geram, por conseguinte, insatisfação, luta, entre outros processos. Mas isto não atinge aos

seres humanos de forma igual, pois numa relação de exploração e dominação, a classe dominante se sente à vontade com sua situação (poder, riqueza) e os trabalhadores alienados, a classe produtora, é não só desumanizada, como também ainda é destituída de poder, riqueza e, em certas situações, até mesmo da satisfação das necessidades básicas. Entre as duas classes fundamentais que se organizam nessa relação, existem outras que se desenvolveram historicamente e de forma dependente da relações destas duas. Nas sociedades escravista, despótica, feudal, capitalista, essa é a realidade, que assume formas distintas (o trabalho alienado assume a forma de escravidão, despotismo, servidão, assalariamento, por exemplo).

O que interessa para nossos propósitos é entender que o ser humano possui diversas necessidades e algumas delas são especificamente humanas e que a sociedade pode incentivar ou impedir sua realização. E, nesse sentido, o ser humano é complexo e possui um conjunto de potencialidades que necessita desenvolver, e, caso não o faça, além de negar sua própria essência, acaba caindo na infelicidade, na insatisfação. Por isso é possível dizer que o ser humano, para Marx, é um ser onilateral, embora as sociedades de classes, com sua divisão social do trabalho, o transforma em ser unilateral, impedindo-o de desenvolver suas múltiplas potencialidades. Manacorda (1991, p. 84) expressou isso, embora com uma linguagem confusa, da seguinte forma:

Como resultado de um processo histórico de autocriação, o homem se apresenta como uma totalidade de disponibilidades. A apropriação individual [...] de uma totalidade de forças produtivas objetivamente existentes significa, enfim, a absoluta exteriorização das faculdades criativas subjetivas do homem, sem outro pressuposto que o precedente desenvolvimento histórico. O homem aparece agora universalmente disponível nas 'necessidades' ou consumos, quer dizer, nas exigências humanas [...]. E aparece também disponível na produção, onde, não mais subsumido pelos aspectos determinados, está em condições de enfrentar como indivíduo as variações da tecnologia. Trabalho onilateral e não-trabalho igualmente onilateral como desenvolvimento das

potências universais da mente, do cérebro humano: é esta a manifestação do homem (MANACORDA, 1991, p. 84).

O processo de educação, em Marx, deveria ser o livre desenvolvimento das potencialidades humanas, a satisfação de suas necessidades especificamente humanas. A educação deveria permitir o desabrochar do ser humano onilateral. Contudo, nas sociedades de classes não é isso que ocorre e o processo educacional não efetiva esse processo. É por isso que compreendemos melhor o pensamento de Marx através de suas duas preocupações fundamentais: a libertação humana e a revolução proletária (VIANA, 2017). A libertação humana significa a constituição de uma nova sociedade, que Marx denominou comunismo (para se diferenciar de outras concepções da época, geralmente chamadas “socialistas” e por isso a opção por um outro nome, menos utilizado naquele período), no qual se desenvolveria o ser humano onilateral, superando a divisão social do trabalho e a unilateralidade. Foi por isso que ele afirmou que na sociedade comunista, o ser humano poderia pescar pela manhã, escrever poesia pela tarde e fazer crítica pela noite (MARX; ENGELS, 1982).

Por conseguinte, Marx encarava a sociedade capitalista como sendo fundada na alienação, na exploração, na dominação e na repressão da natureza humana. Isso torna compreensível a ideia sobre a emancipação humana desenvolvida por ele. Apesar da libertação ser de toda humanidade, nem todos querem isso, pois a classe dominante se sente à vontade com sua exploração e dominação. É por isso que ele vai afirmar que na sociedade capitalista emergiu uma classe social que pode libertar toda a humanidade e sua revolução é apenas um meio para concretizar esse processo. A revolução proletária é o meio para se efetivar a libertação humana (MARX; ENGELS, 1979; MARX; ENGELS, 1988; MARX, 1989).

Desta forma, podemos entender melhor a concepção de educação em Marx, a qual podemos dividir em três elementos: a crítica da educação capitalista; a proposta de uma educação proletária e; a educação na sociedade comunista. Marx não

escreveu nenhuma obra sobre essas questões, que estão desenvolvidas em trechos e passagens²⁶, mas esses oferecem uma percepção de sua concepção de educação. O nosso objetivo, aqui, é apresentar uma síntese destes três aspectos da análise de Marx sobre a educação e depois passar para as abordagens posteriores que se inspiraram em sua obra para discutir a educação escolar e a escola, mais especificamente.

A crítica da educação capitalista realizada por Marx continha diversos aspectos. O primeiro e mais importante é a formação de um indivíduo unilateral, especialista, devido à divisão social do trabalho (ROSSI, 1981; NOGUEIRA, 1993; MANACORDA, 1991). Outro aspecto da crítica era a função da educação capitalista que, segundo ele, era possibilitar o aumento da exploração do proletariado ao prepará-lo para se adaptar ao processo de produção capitalista (ROSSI, 1981). Trata-se, na educação capitalista, de formar a força de trabalho para o capital. Além disso, a educação capitalista seria fundada na divisão de classes, pois a educação burguesa era superior ao das demais classes trabalhadoras, especialmente o proletariado e o campesinato (MARX; ENGELS, 1992). O último aspecto da crítica de Marx à educação capitalista é a sua busca em inculcar valores e ideias da classe dominante nas crianças (MARX; ENGELS, 1992).

Desta forma, fica perceptível que Marx realiza uma análise crítica das instituições escolares por causa da formação da força de trabalho para um espaço delimitado na divisão social do trabalho²⁷, reprodução da divisão de classes e inculcação de ideias e valores dominantes. Todos estes elementos ocorrem no espaço escolar. Porém, Marx não se limitava a criticar a educação capitalista. Ele ia além da crítica ao apresentar, também, uma proposta alternativa. De acordo com suas preocupações fundamentais, Marx se

²⁶ Alguns autores reuniram alguns destes trechos e passagens e produziram uma coletânea sobre seus escritos (e de Engels) sobre educação (1992), o que facilita o trabalho analítico.

²⁷ Aqui se observa uma posição antagônica a Durkheim (1978), que considerava que a função diferenciadora da educação (a preparação do indivíduo para sua posição na divisão social do trabalho) seria benéfica.

interessava pela questão da educação proletária. Sendo o proletariado o agente do processo de revolução social que libertaria toda a humanidade, é fundamental que esta classe tenha um processo educacional que permita realizar sua potencialidade revolucionária.

A educação, na sociedade capitalista, não pode ser a que se realizará no futuro, na sociedade comunista, pois isso seria impossível. A educação nessa sociedade é capitalista. Contudo, é possível propor elementos educacionais para contribuir com a autoemancipação proletária. E Marx apontava para a união entre trabalho e educação como um meio de transformação social. Assim, Marx observava que o modo de educação capitalista separa trabalho e educação, tal como era de esperar devido sua divisão social do trabalho. A exceção seria a educação profissionalizante. O objetivo desse processo educacional, segundo Marx, seria a preparação da força de trabalho e para aumentar a sua produtividade, o que significa intensificar sua exploração.

Por isso a proposta de Marx é superar a educação industrial, até mesmo a “diversificada” e substituí-la pela educação politécnica. Através desta se abole a separação entre educação (trabalho intelectual) e trabalho (manual) e aponta para uma formação multilateral ao invés de unilateral. Aqui observamos que a proposta vai além da formação unilateral, mas não é, ainda, formação onilateral, que só seria possível no comunismo (VIANA, 2004). A educação politécnica permite ao trabalhador uma formação mais ampla, mesmo que parcialmente, pois teria mais opções na obtenção e mudança de emprego, e ainda contribuiria com integração entre trabalho manual e intelectual possibilitaria uma realização mais ampla de suas potencialidades (ROSSI, 1981).

A educação politécnica é uma forma de transformar a educação unilateral em multilateral e assim contribuir com sua superação para emergir uma sociedade fundada na formação onilateral. Sendo assim, ele é um meio para a transformação social. E ela colabora não apenas através de uma formação mais rica, mas

também por permitir um maior domínio sobre o seu ofício²⁸. Isso seria fundamental para a autolibertação proletária, pois os tornariam aptos a gerir as fábricas e empresas em sua totalidade, promovendo a autogestão no seu interior e que seria generalizada em toda a sociedade (GORZ, 1982).

Isso aponta para um outro elemento, que é o que Marx denominou “luta cotidiana pela vida” (MARX; ENGELS, 1992, p. 98). Marx defendia a redução da jornada de trabalho e que os jovens, nessa luta cotidiana, aprendessem economia política. Assim, para Marx, a educação escolar é complementada pela extraescolar. A educação extraescolar ocorre, fundamentalmente, através da luta de classes e através dessa se constitui uma nova sociabilidade, novos valores, e ocorre o desenvolvimento da consciência e da organização autônoma e independente do proletariado. Assim, a luta de classes (bem como o desenvolvimento da indústria, os meios de comunicação, crises comerciais, conflitos internos da burguesia, adesão à luta proletária de intelectuais e indivíduos de outras classes) geraria um processo de autoeducação do proletariado (MARX; ENGELS, 1988; MARX, 1989). Desta forma, a autoeducação através da luta de classes é outro elemento que proporciona um desenvolvimento multilateral e que se aproxima mais da formação onilateral.

Por fim, a concepção de educação na sociedade comunista aparece em poucas passagens de Marx e seu elemento fundamental é a onilateralidade. O ser humano na sociedade comunista poderá reencontrar-se com a natureza humana e desenvolvimento do conjunto de potencialidades que possui na práxis e na socialidade, tornadas cotidianas e numa sociedade sem exploração e dominação, sem divisão social do trabalho. Na sociedade comunista, o ser humano reencontra-se com sua essência e isso significa a abolição da sociedade de classes, a emancipação humana,

²⁸ “A formação politécnica, que foi defendida pelos escritores proletários, deve compensar os inconvenientes que se derivam da divisão do trabalho, que impede o alcance do conhecimento profundo de seu ofício aos seus aprendizes” (MARX; ENGELS, 1992, p. 98).

o que ocorre através de uma revolução profunda e radical realizada por aqueles que produzem a riqueza na sociedade capitalista e são explorados e dominados, vivendo num processo intenso e insuportável de desumanização.

Escola e Sociedade

A obra de Marx serviu de inspiração para inúmeros pensadores no âmbito da Educação, tanto suas concepções mais gerais, quanto seus poucos escritos sobre a questão educacional. Essa inspiração foi tanto no sentido de pesquisas e análises sobre educação, quanto de propostas pedagógicas relativas ao processo de formação. Alguns tematizaram a questão da ideologia ou do saber escolar, outros abordaram a questão do trabalho e força de trabalho, entre diversas outras questões que foram analisadas. Porém, não há espaço para expor o extenso leque de autores e teses levantadas sobre a questão educacional inspiradas por Marx e por isso passaremos a focalizar a questão da escola, mais especificamente. Algumas delas serão apontadas em alguns de seus elementos em nossa tentativa de realizar uma reconstituição geral da análise marxista da escola.

O primeiro elemento é entender a escola como instituição. De acordo com o método dialético, qualquer fenômeno analisado deve ser inserido na totalidade e percebido em sua especificidade. Assim, a escola só pode ser compreendida inserida na sociedade na qual ela emerge e nas relações específicas que trava no interior desta e com seus demais elementos constitutivos e processos sociais internos. De acordo com o materialismo histórico, a escola é parte da sociedade capitalista e essa é a totalidade que explica a sua gênese e significado. Por isso, o ponto de partida é compreender a constituição social da escola.

A escola não é uma instituição que existiu em todas as sociedades. Sem dúvida, existiram formas de ensino e organizações

voltadas para a aprendizagem antes do capitalismo, mas não é possível denominá-las como “escola”. Cada sociedade gera o seu próprio modo de educação, que é parte das formas sociais (ou “superestrutura”), criando seus mecanismos específicos de socialização (VIANA, 2015b). A escola surge através de um longo processo histórico e suas origens podem ser remontadas ao período do capitalismo comercial, ou seja, a transição do feudalismo para o capitalismo²⁹. O processo de racionalização (WEBER, 1987), desenvolvimento tecnológico, novos processos sociais, geram novas instâncias de socialização e educação (VIANA, 2015c). Assim, a partir do século XVI, emergem as primeiras organizações que podemos denominar “colégios”, principalmente de orientação religiosa (PETITAT, 1994) e que desembocam nas escolas modernas, instauradas a partir do século XIX. Os colégios foram organizações cujo objetivo era o ensino, sendo criados e mantidos principalmente por instituições religiosas (como os jesuítas)³⁰ para atender aos indivíduos das classes superiores e visavam preparar para o ingresso nas academias e promover formação religiosa e humanista. Eles eram um conjunto de organizações dispersas no interior da sociedade. Após as revoluções burguesas, os colégios se transformam em escolas devido as novas necessidades do capitalismo.

No século XIX, a introdução da técnica e a ampliação da divisão do trabalho, com o desenvolvimento do capitalismo, levaram à necessidade da universalização do saber ler, escrever e contar. A educação já não constituía ocupação ociosa, e sim uma fábrica de homens utilizáveis (FRAGTENBERG, 1980, p. 51).

²⁹ Alguns autores fizeram apontamentos sobre a origem da escola (aries) e outros abordaram o seu surgimento durante o processo histórico (PETITAT, 1994), que explicitam esse processo de constituição histórica da escola, com suas diferenças e problemas de abordagem, mas com o mérito de historicizar a instituição escolar.

³⁰ É o caso dos “os colégios dos jesuítas, os colégios dos doutrinários e os colégios dos oratorianos” (ARIES, 1986, p. 170).

A escola emerge, assim, após as revoluções burguesas e se organiza a partir da hierarquia burocrática, tornando-se uma organização burocrática heterônoma, cuja função é a reprodução das relações de produção capitalistas através da socialização (infância) e ressocialização (juventude). Ao invés dos colégios como organizações dispersas, temos as escolas organizadas a partir do aparato estatal. A escola assume um significado central no processo de reprodução das relações de produção capitalistas (TRAGTENBERG, 1990), o que abordaremos mais adiante. Antes temos que explicar o que significa afirmar que a escola é uma organização burocrática heterônoma. Como organização burocrática, ela é caracterizada pela existência de um quadro dirigente (burocracia escolar), instituindo uma relação entre dirigentes e dirigidos legitimada e organizada via normas escritas (leis, regimentos, etc.) e cujo funcionamento ocorre através de relações hierárquicas (divisões de cargos e atribuições) e meios formais de admissão (concursos, nomeação, eleição)³¹. A burocracia escolar é composta por assalariados e possui a posse dos meios de administração e poder de decisão e sua função é o controle da escola. A burocracia escolar precisa controlar os professores, os agentes do processo de socialização e ressocialização, e os estudantes, os indivíduos (geralmente crianças e jovens) submetidos à socialização e ressocialização.

A escola pode ser uma organização burocrática heterônoma ou autônoma. Uma organização burocrática heterônoma é aquela que não define seus próprios objetivos, pois estes são definidos em outro lugar (outras organizações burocráticas), e a autônoma é aquela que define seus próprios objetivos. As escolas estatais, chamadas de “públicas” são heterônomas, pois é o Estado que define seus objetivos, enquanto que as escolas privadas podem ser autônomas (escolas sem vínculos com outras instituições ou

³¹ Essa definição de burocracia, inspiradas nas contribuições de Marx (1978), Weber (1970), Motta (1982), Lapassade (1989) e outros autores, aponta para uma clarificação conceitual e seu significado social no interior do materialismo histórico (VIANA, 2015d).

empresas) ou heterônomas (como é o caso de escolas ligadas a igrejas ou outras instituições). A função da escola, como colocamos anteriormente, é a reprodução das relações de produção capitalistas. Os objetivos, por sua vez, remetem a como isso se concretiza e que é explicitado em leis, regimentos, contratos, normas, etc. Função e objetivos podem coincidir ou não, dependendo da organização. No caso da escola, os objetivos declarados, explícitos em seus documentos e discursos, podem divergir dos objetivos reais, que são aqueles que a instituição busca efetivamente³².

Porém, nem mesmo as escolas que funcionam como organização burocrática autônoma estão desligadas do aparato estatal e do conjunto da sociedade. As escolas, incluindo as privadas e autônomas, estão inseridas no regime escolar nacional (que, por sua vez, tem influência e relação com outros países, organizações e fundações internacionais). O regime escolar nacional é o conjunto de todas as instituições escolares e também as relacionadas com o processo educacional, incluindo o Ministério da Educação, as secretarias de educação dos estados da federação e municípios, submetidas a uma determinada legislação e controle, integradas em diversos níveis (do Ensino Básico ao superior). Nesse contexto, o aparato educacional constituído pelo estado capitalista é fundamental. Ele inclui todo um processo de controle do regime escolar nacional e realiza isso através de diversas formas, tais como legislação educacional, recursos financeiros para instituições de ensino estatais e privadas, políticas educacionais, instituições diversas (INEP, CAPES, CNPQ, CNE, entre inúmeras outras)³³.

³² A discussão clássica sobre objetivos reais e declarados é realizada por Etzioni (1976). Uma escola particular pode declarar que seu objetivo é promover uma educação de qualidade, mas seu objetivo real é o lucro.

³³ INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; CNE: Conselho Nacional de Educação.

Isso significa que toda escola está submetida ao regime escolar nacional e, assim, envolvida numa ampla hierarquia burocrática. Isso quer dizer que para uma escola funcionar, mesmo sendo privada, tem que ser sancionada pelo Estado e sem tal sanção ela fica excluída do regime escolar nacional, o que a impede de emitir diploma, por exemplo. Isso interfere também em sua organização e atividades internas, pois é necessário cumprir a legislação (não só a educacional, mas também a trabalhista para os que são contratados, etc.). No interior das escolas também se constitui uma hierarquia burocrática e um conjunto de relações internas³⁴ (CÂNDIDO, 1976).

As escolas não estão relacionadas com a sociedade apenas através da burocracia, mas também via mercantilização, hegemonia, classes sociais, entre outras diversas relações que não poderemos desenvolver aqui por falta de espaço e por isso focalizaremos essas, que são as principais. O processo de mercantilização é fundamental para entender o funcionamento das escolas. Na sociedade capitalista, tudo vai sendo transformado, paulatinamente, em mercadoria ou mercancia (VIANA, 2018a)³⁵. Uma escola, para existir, necessita de dinheiro, pois a mercantilização gera a monetarização. Para uma escola existir necessita de prédio, carteiras, lousas e milhares de outras mercadorias. Por isso ela necessita adquirir tais mercadorias e isso gera a necessidade de dinheiro. Por sua vez, não basta o prédio, os aparelhos tecnológicos (como computadores, retroprojetores, etc.), os demais meios materiais necessários para o funcionamento da escola (cadeiras, mesas, giz, papel, energia elétrica, água, etc.) e

³⁴ A esse respeito é possível consultar Cândido (1976) e mais especificamente sobre burocracia escolar, Maia (2013).

³⁵ As mercadorias são bens materiais necessários para a sobrevivência que são produzidas no âmbito das relações de produção capitalistas (com exceção das mercadorias elementares produzidas nos modos de produção subordinados, tal como no caso do modo de produção camponês). As mercancias, por sua vez, são bens possuidores de valores de troca que não foram produzidos no interior das relações de produção capitalistas e sim nas formas sociais ou “superestrutura” (VIANA, 2018a).

para sustentação do prédio (produtos de limpeza, por exemplo), pois é preciso também os seres humanos para que ela exista, funcione e cumpra com o seu objetivo. Assim, toda escola precisa de administradores (burocratas), professores (intelectuais), funcionários de limpeza e segurança (subalternos), além, obviamente, dos alunos. Com exceção dos alunos, todos os demais são assalariados e, portanto, só estarão lá se a escola possuir dinheiro para pagar os seus salários. E quanto menos dinheiro, mais precária é a escola (algumas escolas possuem ar condicionado e outras não; algumas possuem materiais melhores e outras materiais inferiores e ainda existem as que não possuem parte dos materiais necessários).

As escolas estatais não visam lucro e são sustentadas pelo Estado, enquanto que as escolas privadas visam lucro e são sustentadas pelo pagamento dos estudantes (geralmente são os pais dos alunos que efetivam o pagamento). O Estado repassa parte da renda estatal para o aparato educacional e esse repassa para as escolas estatais. Desta forma, fica fácil perceber que a educação é gratuita apenas para os estudantes³⁶, pois tudo que existe na escola é pago (VIANA, 2018a). Logo, a escola não está livre da mercantilização, mesmo sendo estatal. Por isso existe uma busca de recursos e verbas constantes por parte da burocracia escolar e a gestão do recursos existentes para atender as demandas e necessidades internas. No caso das escolas privadas, há o ensino pago, já que o objetivo do capital educacional, o setor do capital que mercantiliza a educação, é o lucro³⁷.

Um outro aspecto da relação entre escola e sociedade é a reprodução escolar da hegemonia da classe dominante. Alguns autores discutiram a questão da hegemonia nas escolas a partir de uma concepção gramsciana (MOCHCOVITCH, 1990; NOSELLA, 1992; SCHLESENER, 1992). A nossa abordagem é

³⁶ E isso pode ser relativo, pois pode haver cobranças de taxas, bem como outras formas de arrecadar dinheiro (inscrições, festas, etc.).

³⁷ Para uma análise mais aprofundada da relação entre educação, estado e capital educacional, indicamos a leitura do livro *A Mercantilização das Relações Sociais* (VIANA, 2018a).

distinta, embora existam alguns elementos semelhantes. Entendemos por hegemonia uma determinada vigência cultural e, na sociedade capitalista, predomina a hegemonia burguesa, o que pode ser sintetizado na frase de Marx, “as ideias dominantes são as ideias da classe dominante” (MARX; ENGELS, 1988). A hegemonia burguesa se impõe como uma dominação cultural (ao contrário da hegemonia proletária, que ocorre via confluência) e esse processo de dominação é caracterizado por um setor da sociedade, membros da classe intelectual, que produz concepções, ideologias, doutrinas, representações, que são impostas à população através do Estado e seus aparatos (especialmente o educacional e o cultural)³⁸, capital comunicacional³⁹, fundações e institutos (nacionais e internacionais), organismos internacionais, etc. (VIANA, 2018b).

A escola é uma das principais instituições responsáveis pela reprodução da hegemonia burguesa. Ela realiza esse processo através do ensino e este é realizado a partir dos ditames burocráticos estatais. Assim, as grades curriculares, os livros didáticos, a concepção pedagógica, as concepções veiculadas, reproduzem a hegemonia burguesa⁴⁰. Os organismos internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, etc.) exercem uma forte influência nesse processo e as políticas educacionais do aparato estatal, que geralmente seguem as indicações de tais organismos, são os principais instrumentos para imposição de determinada hegemonia burguesa. A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

³⁸ “O Estado desempenha um papel cada vez mais importante na orientação da inovação, por meio de grandes investimentos em pesquisa e desenvolvimento” (CARNOY; LEVIN, 1993, p. 69).

³⁹ Capital comunicacional é o que Adorno e Horkheimer (1985) denominaram “indústria cultural” e que se subdivide em diversos capitais distintos, como o televisivo, radiofônico, cinematográfico, fonográfico, editorial, etc.

⁴⁰ E, em cada regime de acumulação, a hegemonia burguesa assume uma forma diferente, embora todas reproduzindo a episteme (modo de pensar) burguesa, gerando renovações hegemônicas, que dão aparência de mutações reais que são, no entanto, reconfigurações que realizam rearranjos no seu interior, mas reproduz seus elementos essenciais (VIANA, 2018b).

Cultura) assume um papel fundamental na elaboração das políticas estatais e imposição da hegemonia burguesa e suas renovações⁴¹.

Por fim, um último elemento importante da relação entre escola e sociedade são as classes sociais. Essa relação já foi abordada anteriormente ao se tratar do caráter burocrático da escola, que a coloca no interior de uma hierarquia burocrática e institucional, que vai do aparato estatal até a burocracia escolar, que significa que a escola é controlada por um setor da classe burocrática, que é uma classe auxiliar da burguesia (VIANA, 2015d). As relações de classes estão nas determinações desse processo e, internamente, na burocracia escolar (MAIA, 2013). A mercantilização também expressa as relações de classes, pois é a classe capitalista que efetiva esse processo e submete as escolas ao domínio do capital e da renda estatal. A hegemonia a torna presente novamente, através da imposição burguesa de seus valores, ideologias, representações.

Contudo, existem outros elementos que envolvem as classes sociais na escola. A escola é perpassada por disputas⁴² e uma das formas desta é a luta de classes no seu interior. A luta de classes no interior da escola aparece como resistência dos estudantes (especialmente os das classes sociais inferiores) à hegemonia burguesa, através das distintas concepções pedagógicas, das

⁴¹ Ivan Illich foi um dos poucos que demonstrou ter uma percepção crítica da UNESCO, ao se referir às “estruturas ideológicas que este organismo traz em suas origens” (ILLICH, 1974, p. 87).

⁴² Entenda-se por disputas todas as manifestações de dissenso e conflito, o que inclui tanto a competição quanto a luta de classes. A competição é um elemento característico da sociabilidade capitalista (VIANA, 2008), e se reproduz cotidianamente na escola, na qual os estudantes competem entre si pelas melhores notas e outros processos, os professores entre si por reconhecimento, além das eleições em grêmios estudantis, para a direção, etc. A competição difere da luta de classes por ser uma ação que busca uma posição melhor para o indivíduo no interior da instituição e incentivada pelos valores dominantes. A luta de classes coloca em questão interesses de classes e ação coletiva que pode ser parecido com a competição quando são imediatistas ou realizada por certas classes sociais, mas que tendem a superar o imediatismo e assim ultrapassar os valores dominantes e os interesses individuais.

organizações autárquicas dos estudantes e professores (quando existem), das manifestações e protestos estudantis, das greves de professores. A luta de classes pode ser entre burocracia escolar (administração) e intelectualidade (professores) quando se busca efetivar cada vez mais controle sobre a atividade docente (MAIA, 2013), o que gera a resistência, entre outros processos.

As classes sociais também estão presentes na escola sob outras formas. Uma delas é a divisão escolar entre ensino para indivíduos das classes superiores e das classes inferiores. Baudelot e Establet abordaram esse processo com a tese da “escola dualista” (ESTABLET, 1974; SNYDERS, 1981), segundo a qual a escola, apesar de sua aparência de unidade, se dividiria em duas grandes redes, a secundária superior e a primária-profissional, que reproduzem a divisão de classes, sendo que a primeira é direcionada ao proletariado e a segunda à burguesia⁴³. Assim, há uma reprodução da divisão de classes pelo regime escolar através da existência de escolas basilares, geralmente precárias, e escolas avançadas. Uma escola basilar é a que fornece o Ensino Básico para a reprodução das classes inferiores, tal como o Ensino Fundamental e médio, bem como o técnico profissionalizante. Uma escola avançada é a que busca fornecer um Ensino Básico mais avançado e ensino especializado (“superior”, ou seja, nas universidades), pois seu público são crianças e jovens das classes superiores. Com o desenvolvimento do capitalismo e a crescente expansão do Ensino Superior na sociedade que atingiu setores das classes inferiores, há também uma divisão entre universidades basilares e universidades avançadas. As basilares são aquelas que oferecem diplomas com pouca possibilidade posterior de empregabilidade ou profissões menos prestigiadas, enquanto que

⁴³ Não cabe aqui fazer a crítica da terminologia adotada pelos autores, tal como “rede”, já criticada por Snyders (1981) e nem a simplificação de reduzir as classes sociais no capitalismo a apenas duas, o que é bem distante da teoria marxista das classes sociais (VIANA, 2018c). O que retomamos destes autores é a ideia de que existe uma divisão na escola que corresponde a uma divisão de classes, que, para nós, é entre as classes superiores (burguesia e suas classes auxiliares) e classes inferiores (proletariado e demais classes trabalhadoras).

as avançadas oferecem diplomas com alta possibilidade de empregabilidade e em profissões prestigiadas. Sem dúvida, como todas as profissões são necessárias na sociedade capitalista, grande parte das universidades são mistas, tendo um setor basilar (“humanidades”, “licenciatura”) e um setor avançado (ciências naturais, medicina, etc.), sendo que a maior parte dos recursos se concentram neste último.

A relação entre escola e sociedade é complexa e apresenta diversos outros aspectos. Apresentamos aqueles que nos parecem ser mais importantes nessa relação. Alguns elementos serão retomados adiante, ao tratar da função da escola na sociedade capitalista.

A função da escola

Uma das questões mais importantes na análise marxista da escola e mais abordada é a função da escola. Aparentemente, a função da escola é o processo ensino-aprendizagem, a educação, a formação, a profissionalização. No entanto, a real função da escola é a reprodução das relações de produção capitalistas, como já foi dito anteriormente. A questão fundamental, numa perspectiva marxista, é como isso é efetivado. A escola efetiva essa função de reprodução através da violência institucional, que se desdobra em duas formas de violência escolar: a) violência disciplinar, voltada especialmente para a reprodução da força de trabalho; b) violência cultural, voltada fundamentalmente para a adaptação do indivíduo à sociedade burguesa e inculcação de determinados valores e ideologias (VIANA, 2002).

Para efetivar o processo de socialização/ressocialização de crianças e jovens, a escola efetiva uma repressão e coerção sobre os estudantes, atingindo seu comportamento e mente. Esse processo não ocorre apenas nas escolas, mas na socialização em geral, inclusive a extraescolar. A questão é que na escola isso ocorre de forma intensificada, planejada e organizada. A violência disciplinar visa impor a disciplina, a obediência, a adaptação às

regras, normas, horários, etc., ou seja, garantir a disciplina institucional e a ordem. Isso não é apenas uma necessidade institucional, pois ao efetivar isso, produz um indivíduo disciplinado e preparado para reproduzir esse comportamento em outras instituições e empresas.

A violência disciplinar utiliza diversos processos para atingir o seu objetivo de disciplinamento, tais como o controle burocrático, a penalização, o sistema de exames. O controle burocrático significa o controle que a burocracia exerce sobre a instituição e os indivíduos no seu interior visando a reprodução da instituição e por isso ele é legitimado pelas leis, regimentos, regras, etc. Uma das formas que a burocracia escolar encontra para garantir o controle é a penalização para quem não aceita o controle ou não cumpre com o que está normatizado nas normas escritas⁴⁴.

O controle burocrático na escola tem a especificidade de buscar controlar os estudantes e os professores, os principais agentes do processo educacional, pois são eles que garantam que a instituição escolar realize sua função. Os estudantes são controlados tanto em seu comportamento (regularizado pela burocracia e normas escritas) como em seu desenvolvimento intelectual (constrangendo-os a reproduzir o saber escolar) e os professores são controlados igualmente no comportamento e na sua atividade laboral, ou seja, no ensino, que deve seguir as normas escritas de acordo com a hierarquia burocrática, seguindo as instituições superiores hierarquicamente e suas diretrizes (que tem, no seu topo, o Ministério da Educação e como base a legislação educacional), o que significa reproduzir o saber escolar.

⁴⁴ Foucault (1983) aborda esses elementos através dos termos “vigilância hierárquica”, “sanção normalizadora” e “exames”. Embora essa abordagem tenha momentos de verdade, ela é extremamente problemática (VIANA, 2002). O primeiro problema é metodológico, pois se fundamenta numa concepção metafísica de poder e na atomização do processo. O segundo problema, consequência do primeiro, é a não percepção da burocracia e do processo de burocratização, o que é derivado de sua concepção de poder sem os agentes que efetivam a dominação.

A penalização é a forma como quem não aceita o controle é punido. Ela gera um processo classificatório entre “bons” e “maus”, “disciplinados” e “indisciplinados”, “exemplares” e “desviantes”, etc. O estudante que mata aula pode ser reprovado por falta, bem como se não tira as notas mínimas para aprovação. Isso é legitimado não apenas pelas normas escritas, mas pelo processo racional segundo o qual se não tirou nota, não houve aprendizado. A reprovação por falta já não é tão racional, pois se ela pode explicar a nota baixa, esta já seria a penalização, pois gera reprovação e manutenção na mesma série. A reprovação por falta, independente da nota, apenas mostra a necessidade de disciplina, além da aprendizagem, e por isso em algumas escolas se instituiu “nota por comportamento”⁴⁵. O controle do tempo escolar (horários de aulas, períodos para conclusão de curso, calendário escolar, etc.) é outro mecanismo burocrático que, aliado a outros, visa controlar os estudantes e os professores.

Os professores também são controlados e isso pode gerar conflitos na instituição⁴⁶. Tal controle ocorre tanto sobre sua atividade laboral (horário de trabalho, etc.), quando na execução do mesmo, pois ele deve seguir as grades curriculares, ementas de disciplinas, cumprimento do controle dos estudantes (o

⁴⁵ Sem dúvida, certos comportamentos podem prejudicar as aulas e o ensino (ou o próprio aluno, que, se não tem autonomia para aprender sozinho, acaba se prejudicando na nota), mas o controle excede esses casos, tal como no próprio exemplo da ausência nas aulas e outros processos, que são mais graves em algumas escolas específicas, tais como as militares.

⁴⁶ Os professores, obviamente, possuem maior autonomia que os estudantes e mais experiência, etc., e por isso podem resistir de forma mais organizada e até usando as normas escritas para se defender. Contudo, assim se instaura um conflito entre burocracia e intelectualidade (MAIA, 2013), que, no entanto, pode assumir, na consciência dos contedores, a forma de uma questão pessoal. Nas relações sociais concretas, os burocratas não apenas exercem o controle e penalização de acordo com as normas escritas, mas fazem isso de acordo com o jogo de poder interno, seus interesses pessoais, pelos sentimentos simpáticos ou antipáticos que desenvolvem em relação a determinados professores, etc. Isso gera beneficiamento de uns e perseguição de outros que, em casos extremos de atenção seletiva e prejudicial de certos indivíduos, acabou sendo observado e foi denominado de “assédio moral”.

preenchimento do diário ou lançamento de presença e notas no sistema informatizado), participação em reuniões e outras atividades pedagógicas (tal como participar do “planejamento” anual ou semestral, que é outra forma de controle burocrático), etc. Isso significa um controle do saber escolar e da atividade docente em geral. A penalização dos professores são as mais variadas, desde as que remete à legislação trabalhista, até as pequenas sanções (atraso em promoção, reprimendas burocráticas, dificuldades para conseguir licenças, etc.).

Esses processos assumem formas diferenciadas em escolas distintas e em diversas épocas. O controle pode ser intensificado ou amenizado em determinado momento ou instituição escolar. Por exemplo, nas escolas militares a disciplina é intensificada, nas escolas privadas tende a ser maior se comparada às escolas públicas, etc. Da mesma forma, as relações internas assumem formas diferentes e disciplinamento diferencial por causa da competição ou luta interna, no qual a burocracia escolar (em sua hierarquia) pode ser mais condescendente com os aliados e mais intransigente com os adversários, ou seja, de acordo com a conveniência. Outra determinação nesse processo é que existem indivíduos com mentalidade burocrática mais intensa, o que tende a gerar um controle mais intensivo quando estes se encontram na burocracia escolar. Uma escola com um movimento estudantil forte e participativo ou com ativistas mais engajados, também podem gerar diferenças nesse processo. Esses casos concretos geram variações dentro do processo de disciplinamento e penalização, mas não os abole.

Por último, o chamado “sistema de exames”, cujo objetivo é supostamente avaliar a aprendizagem, mas, no fundo, é uma forma de garantir o controle do saber (VIANA, 2019). De qualquer forma, tal como veremos adiante, ele visa disciplinar os estudantes para que adotem o calendário de avaliação, realize as leituras indicadas (livro didático ou bibliografia), etc. Segundo Tragtenberg:

O controle do alunado se dá através do sistema de provas e exames, onde é medida a conformidade do aluno aos

ditames do Mestre, muito mais do que sua produção e criatividade. A escola funciona, nesse sentido, mais como elemento de domesticação do que como elemento de libertação e autoafirmação. A burocracia universitária e ministerial oprime o mestre. Ele, por sua vez, tende a reproduzir esta opressão sobre o aluno: é a dialética do senhor e do escravo de Hegel. O senhor oprime o escravo e ao mesmo tempo é escravizado pela máquina que ajudou a construir (TRAGTENBERG, 1990, p. 41).

A violência disciplinar é inseparável da violência cultural. A violência cultural é aquela que se realiza através da imposição de determinados elementos de cultura, tais como valores, concepções, representações, etc., especialmente o saber escolar. Bourdieu e Passeron (1982) alertaram para a existência do que eles denominaram “violência simbólica”, que preferimos denominar violência cultural (VIANA, 2002). Segundo estes autores, “Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 19).

A violência cultural é, nesse sentido, o duplo processo de impor determinados elementos de cultura, especialmente o saber escolar, e, ao mesmo tempo, realizar sua legitimidade. Ela, enquanto parte da violência institucional da escola, é uma imposição pela burocracia, de elementos da cultura dominante (axiologia, ideologias, imaginário, etc.) aos estudantes, numa relação permeada pela violência disciplinar. Essa imposição está presente nas grades curriculares, nos programas, nos livros e textos adotados, nos autores canonizados, no discurso da burocracia e dos professores, etc. “O sucesso da violência cultural está garantido, a priori, pela violência disciplinar e esta é legitimada por aquela” (VIANA, 2002, p. 121).

Quais elementos de cultura a violência cultural impõe aos estudantes? A escola impõe a hegemonia burguesa, ou seja, elementos da mentalidade burguesa (valores fundamentais, sentimentos mais profundos e concepções mais arraigadas que

reproduzem a sociabilidade capitalista, caracterizada pela competição, burocratização e mercantilização), do paradigma hegemônico e ideologias hegemônicas. Aqui temos o vínculo da violência cultural e da reprodução da hegemonia burguesa com suas renovações hegemônicas. A cada regime de acumulação há uma renovação hegemônica e esta atinge o saber escolar através das políticas culturais (e educacionais) que correspondem à nova hegemonia (VIANA, 2018b). Se durante o regime de acumulação conjugado (aproximadamente entre 1945 e 1980), o paradigma hegemônico foi o reprodutivismo; no atual regime de acumulação, o integral (aproximadamente de 1980 até hoje), o paradigma hegemônico é o subjetivismo (VIANA, 2018b). As escolas, no período anterior, reproduziam o reprodutivismo e, a partir dos anos 1980, passou a reproduzir o subjetivismo⁴⁷, além dos elementos da mentalidade burguesa que permanecem intactos. Porém, a escola também impõe uma forma específica de saber, o escolar⁴⁸. O saber escolar é um conjunto de ideias que efetivam o processo de socialização através de supostas “capacidades” e “competências”, mas fundamentado nos valores dominantes⁴⁹ com distintos níveis de complexidade, dependendo do grau de escolarização, e gerando, nos graus mais elevados (Ensino

⁴⁷ A hegemonia é tão poderosa que até as forças opositoras se rendem a ela, seja sob a forma do ecletismo, seja sob a forma da adesão intelectual com elementos de crítica, sem falar da adesão completa e incondicional. Isso ajuda a entender o estruturalismo “marxista” de Althusser (1979) e a discussão sobre “subjetividade” de pretensos marxistas (SILVEIRA; DORAY, 1989), para citar a força da hegemonia em autores que se dizem “marxistas”. Por outro lado, a adesão mais completa unida com discurso crítico é apenas uma forma de conformismo pessimista, moralista ou fragmentário. Bourdieu e Passeron (1982) exemplificam a força do paradigma reprodutivista em sua análise do “sistema de ensino” e Guattari (1991) exemplifica a força do paradigma subjetivista em sua obra pretensamente crítica sobre “A revolução molecular”.

⁴⁸ Uma discussão sobre saber escolar se encontra na obra de Sarup (1980) e em Viana (2002). Bourdieu e Passeron (1982) também discutiram isso, mas de forma abstratificada e não-marxista, ao tratarem do “arbitrário cultural” que é imposto nas escolas (PEIXOTO, 2011).

⁴⁹ O saber escolar traz, em si mesmo, determinados valores, entre os quais o de sua própria superioridade.

Superior) a forma de saber especializado, seja a das ciências particulares, seja a das disciplinas técnicas.

O saber escolar é introjetado por grande parte dos estudantes e faz parte do seu processo de socialização/ressocialização. Assim, a escola desenvolve o processo de inculcação dos valores dominantes e concepções hegemônicas, o que foi percebido por Marx (MARX; ENGELS, 1992) e retomado e desenvolvido por outros autores (TRAGTENBERG, 1990; ESTABLET, 1974). E isso sob forma diferente nas escolas basilares, pois aqui a ênfase é em elementos introdutórios, valores, ideologemas, etc., e nas escolas avançadas de nível superior, saber técnico, ideologias, etc. Nesse último caso, os jovens são ressocializados para o trabalho e as responsabilidades civis e sociais (VIANA, 2014). No caso do trabalho, trata-se de sua preparação para adentrar em uma determinada especialidade ou esfera social (VIANA, 2015c), pois significa formação de força de trabalho especializada.

A função da escola é reproduzir as relações de produção capitalistas. Os seus objetivos são a forma como buscam efetivar esse processo e como o apresenta, que pode ser a efetivação do ensino-aprendizagem, a produção do conhecimento, etc. E esse discurso, muitas vezes, a coloca como geradora de um pensamento crítico e desmistificador (ESTABLET, 1974). A escola, enquanto organização burocrática, visa a burocratização, ou seja, sua reprodução ampliada e a intensificação do controle sobre a instituição e seus produtos. Ela realiza isso através da violência disciplinar e da violência cultural. Porém, ela também utiliza uma outra forma para conseguir realizar seus objetivos de controle do saber e do comportamento dos estudantes. Trata-se do sistema de recompensas. A crítica da chamada “pedagogia tradicional”, baseada em prêmios e castigos serve para ilustrar essa característica da escola, que não usa apenas a violência, ou o “castigo”, mas também o “prêmio” ou seja, recompensas.

O sistema de recompensas se organiza sob duas formas. Por um lado, existem as recompensas formais. Essas são as que estão previstas pelas normas escritas das escolas e basta cumprir as normas e ter bom desempenho que as receberá. Assim, o aluno que

estuda e reproduz o discurso professoral terá boa nota e se conclui todas as disciplinas e exigências complementares, pega o diploma de conclusão do curso. Por outro lado, existem as recompensas informais, que são os convites, elogios, vantagens, etc. Os alunos mais subservientes são os preferidos dos professores mais integrados na instituição escolar e assim tenderão a ter mais recompensas formais. O sistema de recompensas também tem a função de realizar a cooptação⁵⁰ e a seleção dos substitutos dos burocratas e professores visando garantir a reprodução das relações de poder internas.

Assim, a escola realiza sua autorreprodução e a reprodução e reforço das relações de produção capitalistas e para isso usa a violência institucional (disciplinar e cultural) e o sistema de recompensas.

Escola e Luta de Classes

Porém, a escola não realiza apenas reprodução. Tal como colocamos anteriormente, ela reproduz a sociedade e, como esta é uma sociedade perpassada pela luta de classes, então essa também é reproduzida na instituição escolar. Assim, a violência institucional e o sistema de recompensas, enquanto formas de controle burocrático, convivem com a recusa e a luta dos estudantes e parte dos professores. A recusa assume várias formas,

⁵⁰ “Cooptação é o processo pelo qual as organizações burocráticas conseguem aliciar determinados indivíduos ou organizações através de sua adesão em troca de benefícios pessoais diretos (para os indivíduos) ou indiretos (para as organizações, o que, obviamente, gera benefícios igualmente pessoais para os integrantes destas). Ela é uma relação de aliciamento por parte de uns (as organizações burocráticas) e adesão por parte de outros (os cooptados). O aliciamento é feito através de oferecimento de cargos, financiamento, etc. em troca da adesão. A adesão pode ser formal (através de cargos, na qual os indivíduos se integram hierarquia burocrática e passa a defender os interesses desta e diz representar o seu grupo social no seu interior) ou informal (via apoio, dedicação, etc.). Os aliciadores são, geralmente, os estratos superiores da burocracia e os cooptados são, geralmente, burocratas informais, líderes ou ativistas” (VIANA, 2017b).

entre elas a violência contestadora, que é uma reação violenta ao controle burocrático . Ela é uma recusa da escola, da sua violência institucional, sendo, simultaneamente, um produto dela. A luta de classes não ocorre, como se pode pensar ingenuamente, entre professores e estudantes. A luta de classes na escola ocorre, fundamentalmente, através da luta organizacional e da luta cultural. A luta organizacional coloca, de um lado, a burocracia escolar e seus aliados (parte de professores, estudantes, etc.) e, de outro, aqueles que entram em confronto com a organização burocrática e seus representantes. Aqui é necessário distinguir entre luta de classes e competição, pois as eleições escolares expressam, geralmente, competição entre setores da burocracia e seus aliados (vinculados ou não a outras organizações burocráticas, tais como partidos políticos, igrejas, governos, etc.) e não conflito de classes.

A luta organizacional ocorre em torno da forma organizacional (a escola como organização burocrática autocrática ou democrática), o processo decisório (a participação com pesos desiguais dos setores – professores, técnicos e estudantes), a autonomia de grupos internos, etc. O movimento estudantil, a forma organizada das lutas estudantis, é fundamental nesse processo. O movimento estudantil oficial (reconhecido pelas instituições escolares, como grêmios, centros acadêmicos, etc.) e o extraoficial (grupos estudantis voltados para estudos e ação, questões específicas como moradia estudantis, manifestações espontâneas, etc.) expressam a posição dos estudantes na luta de classes, com suas ações e concepções, que podem reforçar a posição burguesa ou a proletária. Os professores também não são homogêneos, embora predomine no seu interior a perspectiva burguesa, mas existem exceções. No caso dos estudantes, também predomina a perspectiva burguesa, mas a perspectiva proletária existe com muito mais força do que no caso dos professores.

A burocracia escolar é o lado mais conservador nessa luta e busca ampliar a burocratização (expansão da burocracia e intensificação do controle), exercer a violência institucional,

reproduzir a hegemonia burguesa, etc.⁵¹ O lado mais contestador emerge, geralmente, do lado dos estudantes. Porém, isso nem sempre ocorre, pois a força da hegemonia burguesa na sociedade em geral e nas escolas em particular, é por demais poderosa e envolve a quase todos. Isso remete para o outro elemento da luta de classes na escola, que é a luta cultural.

A luta cultural abrange um campo extenso de questões, indo desde a recusa da violência cultural em geral, até questões mais particulares, como grades curriculares, conteúdos programáticos, livros e autores adotados, etc. Os setores na escola que reproduzem a hegemonia burguesa são a maioria e são hegemônicos, mesmo com suas subdivisões (conservadores e progressistas, que, por sua vez, também possuem subdivisões), bem como são comandados pela burocracia escolar. Assim os estudantes burgueses, geralmente, assim como aqueles que aceitam espontaneamente a hegemonia burguesa, possuem uma convergência perspectival com a imposição cultural realizada pela escola. O mesmo ocorre com os professores. Mas, estes, por pertencerem à classe intelectual, acabam desenvolvendo ambiguidades e enfrentando contradições (que são maiores quando se trata dos estratos mais baixos, ou seja, com salários, status, etc., inferiores). Também é possível haver convergência perspectival entre professores e estudantes que partem da perspectiva do proletariado.

A luta cultural ocorre não apenas no interior da escola, mas no conjunto da sociedade e a força da hegemonia burguesa é devastadora. E isso se reproduz no regime escolar como um todo e nas instituições escolares em particular. A luta cultural a partir da hegemonia proletária é voltada tanto para questões mais amplas (crítica da episteme e mentalidade burguesas, crítica das ideologias, crítica das políticas educacionais) para as mais específicas (grades

⁵¹ Isso é evidente por ser a própria função da burocracia (MOTTA, 1979; TRAGTENBERG, 1990), o que é diferente dos indivíduos, que podem agir contra sua própria classe, mas que, no caso da burguesia e burocracia, é uma espécie de contradição que geralmente leva ao abandono do pertencimento de classe e passagem para outra classe social. Isso é derivado da contradição entre pertencimento de classe e ação individual.

curriculares, conteúdos programáticos, bibliografia, etc.). Os temas, as abordagens, a bibliografia, aponta em sua quase totalidade para a reprodução da hegemonia burguesa. Isso, evidentemente, varia com o contexto social e histórico, as lutas internas, as lutas de classes na sociedade como um todo, as tendências políticas, a força momentânea dos blocos e classes sociais, etc. Um caso exemplar de um momento em que houve uma corrosão da hegemonia burguesa foi a rebelião estudantil de maio de 1968 em Paris, na qual a luta organizacional dos estudantes gerou as ocupações e novas formas de luta, bem como uma politização geral e aumento da criticidade, com a expansão da hegemonia proletária nas universidades.

A luta cultural ocorre sob várias formas: produção teórica ou ideológica, produção artística, etc., bem como difusão e divulgação da produção tanto da perspectiva burguesa quanto da perspectiva do proletariado. O predomínio é, geralmente, da primeira. O confronto de valores (competição versus solidariedade, por exemplo), o confronto epistêmico (reducionismo versus totalidade), conflito pedagógico (pedagogia burocrática versus pedagogia autogestionária), entre outros, se manifestam cotidianamente nas escolas, com o amplo predomínio das concepções e valores burgueses. Em certos momentos históricos, quando o proletariado amplia suas lutas, o bloco revolucionário se fortalece, períodos de desestabilização e crise ocorrem, há uma tendência para que isso atinja a escola e mude a correlação de forças.

Em síntese, a luta de classes está presente nas escolas e assume inúmeras formas. Porém, ela, por mais que avance na escola, depende das lutas operárias fora da escola e do avanço das organizações autárquicas (formas de auto-organização), hegemonia proletária, tanto no interior do movimento operário quanto em seus aliados. No entanto, o seu fortalecimento também pode colaborar com a expansão das lutas operárias, como ocorreu no caso da rebelião estudantil em Paris em 1968. Isso mostra que a abordagem marxista da escola supera o reprodutivismo, assimilando suas contribuições, e assim aponta para a compreensão

que esta instituição serve para reproduzir a sociedade que a gerou, mas que é perpassada por contradições e assim pode ser, involuntariamente, espaço de apoio ao processo de transformação social total e radical.

Considerações finais

A escola é umas das principais instituições da sociedade moderna. A sua compreensão é fundamental para a Sociologia, a pedagogia e as ciências humanas em geral. Da mesma forma, para o marxismo também é fundamental entender essa instituição. Essa foi a razão pela qual Marx e diversos outros marxistas ou autores influenciados pelo marxismo se dedicaram ao problema educacional e escolar.

Alguns autores que analisaram a escola enfatizaram a luta de classes (PONCE; 1995; SNYDERS, 1981), outros a reprodução (BOURDIEU; PASSERON, 1982; ESTABLET, 1974; ALTHUSSER; 1985; ILLICH, 1979), enquanto que outros uniram a crítica da escola com sua análise (TRAGTENBERG, 1990) e alguns pensaram em projetos de “autogestão pedagógica” (LAPASSADE; 1989; LOURAU, 1975) ou pedagogia autogestionária (VIANA, 2015e), ou, ainda, a superação da escola (ILLICH, 1979).

O nosso texto retomou alguns elementos dessas várias análises da escola para fornecer uma síntese da concepção marxista da escola. Nesse contexto, após um breve resumo das observações de Marx sobre educação, discutimos a constituição social da escola, o seu conceito, função, objetivos, bem como suas lutas e contradições internas, inserida na totalidade da sociedade capitalista. O nosso trajeto apontou para uma percepção sintética da concepção marxista da escola e, nesse sentido, cumpriu com o seu propósito.

No entanto, o caráter sintético do texto deixa entrever que diversos aspectos precisariam ser mais desenvolvidos e novos elementos serem abordados. Porém, isso ultrapassaria o espaço e os objetivos que nos propomos a concretizar no presente texto. De

qualquer forma, essa exposição sintética da concepção marxista da escola permite aos leitores uma percepção mais geral e introdutória, que as obras e autores citados podem oferecer o complemento e aprofundamento de grande parte do que foi exposto.

Por fim, resta ressaltar que a concepção marxista da escola é essencialmente crítica e inseparável do projeto de emancipação humana via revolução proletária e, por isso, se distingue radicalmente de outras concepções e abordagens da escola, bem como a coloca como um lugar de luta e busca de transformação interna no sentido de contribuir com a transformação radical e total do conjunto das relações sociais. A crítica, nesse caso, é inseparável do projeto, bem como a teoria mantém uma relação indissolúvel com a luta pela transformação social. Assim, o presente texto pretendeu explicitar isso e apontar para a necessidade de ir além da síntese e de se realizar um aprofundamento das reflexões sobre essa temática importante e complexa. Julgamos que conseguimos realizar esse objetivo e pretendemos, no futuro, apresentar uma análise mais profunda do fenômeno escolar, o que vai além do presente texto.

Referências

ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALTHUSSER, Louis. *A Favor de Marx*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ÁRIES, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução*. Elementos Para Uma Teoria do Sistema de Ensino. 2ª edição, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CÂNDIDO, Antônio. A Estrutura da Escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice. *Educação e Sociedade*. Leituras de Sociologia da Educação. São Paulo: Nacional, 1976.

CARNOY, Martin; LEVIN, Henry. *Escola e Trabalho no Estado Capitalista*. 2ª edição, São Paulo: Cortez, 1993.

- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. 11ª edição, São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- ESTABLET, Roger. A Escola. *Tempo Brasileiro*, n. 35. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1974.
- ETZIONI, Amitai. *As Organizações Modernas*. 5ª edição, São Paulo: Pioneira, 1976.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. História da Violência nas Prisões. 2ª edição, Petrópolis: Vozes, 1983.
- FROMM, Erich. *O Coração do Homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.
- GORZ, André. *Adeus ao Proletariado*. Para Além do Socialismo. Rio de Janeiro, Forense, 1982.
- GUATTARI, Félix. *Revolução Molecular: Pulsações Políticas do Desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- GUIMARÃES, Áurea. *A Dinâmica da Violência Escolar*. Conflito e Ambiguidade. Campinas, Autores Associados, 1996.
- HOBBS, Thomas. *Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil*. In: Col. Os Pensadores. 3ª edição, São Paulo, Abril Cultural, 1983.
- ILLICH, Ivan. Contra a Produção do Bem-Estar. *Tempo Brasileiro*, n. 35. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1974.
- _____. *Sociedade sem Escolas*. 5ª edição, Petrópolis: Vozes, 1979.
- LAPASSADE, Georges. *Grupos, Organizações e Instituições*. 3ª edição, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- LOURAU, René. *A Análise Institucional*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- MAIA, Lucas. A Burocracia Escolar. In: SILVA, José Santana da; BRAGA, Lisandro; MAIA, Lucas (orgs.). *Classes, Estado e Sindicalismo*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.
- MANACORDA, Mario A. *Marx e a Pedagogia Moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.
- MARX, Karl. *A Miséria da Filosofia*. 2ª edição, São Paulo: Global, 1989.
- _____. *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. Lisboa: Presença, 1978.
- _____. Manuscritos Econômicos-Filosóficos. In: FROMM, Erich. *Conceito Marxista do Homem*. 8ª edição, Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- _____. *O Capital*. 3ª edição, vol. 1, São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- _____; ENGELS, Friedrich. *Textos Sobre Educação e Ensino*. 2ª edição, São

Paulo: Moraes, 1992.

_____; _____. *A Sagrada Família*. Lisboa: Presença, 1979.

_____; _____. *Manifesto do Partido Comunista*. Petrópolis: Vozes, 1988.

MOCHCOVITCH, Luna. G. *Gramsci e a escola*. São Paulo: Ática, 1990.

MOTTA, Fernando Prestes. *O Que é Burocracia*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Educação, Saber, Produção em Marx e Engels*. 2ª edição, São Paulo: Cortez, 1993.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PEIXOTO, Maria Angélica. *Educação e Reprodução na Abordagem Sociológica de Bourdieu e Passeron*. *Sociologia em Rede*. Vol. 01, n. 01, 2011.

PETTAT, André. *Produção da Escola/Produção da Sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PONCE, Aníbal. *Educação e Luta de Classes*. 14ª edição, São Paulo: Cortez, 1995.

ROSSI, Wagner. *Pedagogia do Trabalho*. Raízes da Educação Socialista. São Paulo: Moraes, 1981.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*. São Paulo: Ática, 1989.

SARUP, Madam. *Marxismo e Educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

SCHLESENER, Anita H. *Hegemonia e Cultura: Gramsci*. Curitiba: Editora da UFPR, 1992.

SILVEIRA, Paulo; DORAY, Bernardo. (orgs.). *Elementos Para uma Teoria Marxista da Subjetividade*. São Paulo: Vértice, 1989.

SNYDERS, Georges. *Escola, Classe e Luta de Classes*. 2ª edição, Lisboa: Moraes, 1981.

TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre Educação, Política e Sindicalismo*. Vol. 1, 2ª edição, São Paulo: Cortez, 1990.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da Práxis*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIANA, Nildo. *A Dinâmica da Violência Juvenil*. 2ª edição, São Paulo: Ar editora, 2014.

_____. *A Mercantilização das Relações Sociais*. Modo de Produção Capitalista e Formas Sociais Burguesas. Curitiba: Appris, 2018a.

- _____. *A Pesquisa em Representações Cotidianas*. Lisboa: Chiado, 2015a.
- _____. *A Teoria das Classes Sociais em Karl Marx*. Lisboa: Chiado, 2018c.
- _____. *Ansiedade e Sistema de Exames*. Burocracia e Alienação e seu Impacto Psíquico nos Estudantes. Rio de Janeiro: Rizoma, 2019.
- _____. *As Esferas Sociais*. A Constituição Capitalista da Divisão do Trabalho Intelectual. Rio de Janeiro: Rizoma, 2015b.
- _____. Autogestão Pedagógica ou Pedagogia Autogestionária? *Revista Marxismo e Autogestão*. Vol. 2, n. 03, jan./jun. de 2015.
- _____. Burocracia: Forma Organizacional e Classe Social. *Revista Marxismo e Autogestão*. Vol. 2, n. 03, jan./jun. de 2015.
- _____. Estado e Movimentos Sociais. Efeitos Colaterais e Dinâmica Relacional. *Revista Café com Sociologia*, v. 6, n. 3, jul./dez. 2017.
- _____. *Karl Marx: A Crítica Desapiedada do Existente*. Curitiba: Prismas, 2017a.
- _____. Marx e a Educação. *Revista Estudos*, Goiânia, vol. 31, n. 03, p. 543-566, 2004.
- _____. O Modo de Educação Capitalista. In: SILVA, Luzia Batista de Oliveira; PADILHA, Anna Maria Lunardi; VIANA, Nildo. (Orgs.). *A Educação na Perspectiva do Marxismo e da Escola de Frankfurt: Teoria Crítica e Humanismo*. São Paulo: Editora da Livraria da Física, 2015.
- _____. *O Modo de Pensar Burguês*. Episteme Burguesa e Episteme Marxista. Curitiba: CRV, 2018b.
- _____. *Universo Psíquico e Reprodução do Capital*. Ensaio Freud-Marxista. São Paulo: Escuta, 2008.
- _____. Violência e Escola. In: VIEIRA, Renato e VIANA, Nildo (orgs.). *Educação, Cultura e Sociedade*. Abordagens Críticas da Escola. Goiânia: Edições Germinal, 2002.
- WEBER, Max. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. 2ª edição, São Paulo: Pioneira, 1987.
- _____. *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

CAPÍTULO 3

PAULO FREIRE E A SOCIOLOGIA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO

Thiago Ingrassia Pereira

Carine Marcon

Introdução

O pensamento sociológico latino-americano se constituiu ao longo do século XX apresentando características de elaboração teórica que apontam para a análise e intervenção na realidade social da região. Formados a partir dos quadros teóricos europeus e estadunidenses, os(as) sociólogos(as) latino-americanos(as) passaram a criar teorias aplicadas ao contorno social mais próximo, ofertando importante instrumental analítico para a compreensão e transformação da realidade.

Neste capítulo apresentamos uma reflexão sociológica a partir do pensamento de um autor que não é propriamente um sociólogo, estando mais afeito aos campos científicos da Educação e da Pedagogia. É a partir de aspectos epistemológicos da obra do educador brasileiro Paulo Freire que discutiremos alguns princípios da Sociologia Política da Educação⁵².

Para isso, este capítulo está organizado em três partes, além desta pequena introdução e das considerações finais. Num primeiro momento, situaremos aspectos bibliográficos de Freire e sua relação com as Ciências Sociais, para, em seguida, passarmos a discutir a construção do campo sociológico e político da Educação

⁵²Esse capítulo é proveniente de estudos e pesquisas desenvolvidos no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e do Programa de Educação Tutorial (PET Práxis/Licenciaturas) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), apresentando recortes do argumento trabalhado em Pereira (2015).

na América Latina. Por fim, apresentamos um debate inicial sobre a “pedagogia da pergunta” como forma de operacionalização teórico-metodológica do pensamento do autor.

Breves considerações sobre a análise sociológica da educação

Ao situarmos o debate teórico no campo da Sociologia da Educação, torna-se pertinente perguntar “por que o sociólogo tem interesse pela Educação? Serão a educação e a instituição escola objetos de estudo apenas do pedagogo?” (MEKSENAS, 1993, p. 13).

Entendemos que o fenômeno educativo assume vital importância na vida humana e sua análise é proveniente de um conjunto de campos científicos, dentre os quais se inscreve a Sociologia. Assim, “olhar a educação do ponto de vista da Sociologia é compreender que se a Pedagogia é o fundamento das práticas educacionais, as crenças, valores e as normas sociais são os fundamentos da pedagogia” (RODRIGUES, 2007, p. 9).

A educação, como parte fundamental da vida social, é objeto de estudo presente na própria constituição da Sociologia. Émile Durkheim vai se dedicar ao estudo da educação e da escola como parte importante dos processos de solidariedade social. A relação de estudos de Durkheim com a Educação/Pedagogia sempre foi notória, pois

[...] ao longo de sua vida, Durkheim ensinou a Pedagogia e a Sociologia ao mesmo tempo. Na Faculdade de Letras de Boudeaux, de 1887 a 1902, ele ministrou uma hora de aula de Pedagogia por semana. [...] Na Sorbonne, foi na cadeira de *Ciência da Educação* que, em 1902, ele supriu a vaga de Ferdinand Buisson, a qual ele passou a ocupar definitivamente a partir de 1906 (FAUCONNET, 2011, p. 9).

Karl Marx e Friedrich Engels (2009) tratam da educação e do ensino (na dimensão superestrutural) a partir da construção da sociedade capitalista em suas bases de exploração e acumulação de capital. Por sua vez, Max Weber busca compreender a educação

como parte da formação cultural indispensável à formação das sociedades regidas pela lógica racional, também servindo como critério de identificação de um grupo de *status*.

No Brasil, alguns(algumas) cientistas sociais vão se dedicar ao estudo das relações entre sociedade e processos educacionais, construindo um campo (ou subcampo) de estudos em processo progressivo de constituição no âmbito das Ciências Sociais no país⁵³. Nesse sentido, merece destaque a contribuição de Florestan Fernandes. Ele vai instituir uma Sociologia crítica e militante, na qual as questões sobre a escola e a universidade vão estar associadas ao projeto socialista de sociedade que defende, mas que não se reduzem à simples militância, indo além e nos ofertando rico manancial sobre os dilemas da relação entre educação e democracia na sociedade brasileira ao longo do século XX (FERNANDES, 2004; 1989; 1966).

Ainda que em grande parte a produção teórica da Sociologia da Educação no Brasil tenha se dedicado ao exame da escola (MARTINS; WEBER, 2010), outros temas passaram a entrar com força na agenda de pesquisas neste início de século XXI. Nesse sentido, um dos temas que tem ocupado importante espaço nas pesquisas sociológicas da educação é o Ensino Superior, junto a questões sobre mobilidade social, socialização e desigualdades. Nesse sentido,

[...] no Brasil, o estudo de outras situações educativas e de práticas socializadoras observadas na família, nos grupos de pares, nas trocas informais na esfera pública, no mundo

⁵³ Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes, dois sociólogos que dedicaram parte significativa de suas produções intelectuais à educação, vão ser, respectivamente, o primeiro e o segundo presidente da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), entre 1934 e 1962. Nos congressos bianuais da SBS, o Grupo de Trabalho (GT) sobre *Sociologia da Educação* recebe inúmeras comunicações de pesquisas, assim como, desde 2005, o GT sobre *Ensino de Sociologia*. Em 2009, tivemos a primeira edição do Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB). Por sua vez, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) promove o GT *Antropologia e Educação: construindo diálogos na interface* em seus congressos nacionais. Em 2012, foi criada a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS).

das associações, nos movimentos sociais e nas relações com a mídia tem significado um caminho promissor de ampliação do campo de preocupações da Sociologia da Educação, mas, ainda, bastante incipiente (SPOSITO, 2007, p. 20).

Diante desses espaços sociais, despontam abordagens interessantes acerca do exame da tomada de decisões e sobre os regramentos e as distintas correlações de forças no âmbito social, uma vez que tornam-se elementos-chave para a constituição de determinados tipos de instituições. Para Carlos Alberto Torres,

[...] numa perspectiva da sociologia política [da educação], pode-se estudar qualquer desses três tipos de educação [formal, informal e não formal] mas a característica distintiva da sociologia política implicitamente refere-se à tomada de decisões. E não só às tomadas de decisões que se dão no âmbito da educação escolar ou formal, e sim na tomada de decisões em qualquer terreno onde exista um certo currículo, explícito ou oculto, educativo (TORRES, 2002, p. 42).

Uma “Sociologia pedagógica” ou uma “pedagogia sociológica” (ROMÃO, 2006), na qual as categorias de incompletude, inconclusão e inacabamento são inscritas como categorias sociológicas, sugere que o sistema escolar é uma instituição histórica, portanto, inconclusa e em permanente disputa.

Essa disputa pelo projeto escolar e educacional ocorre de diversas formas em diferentes períodos históricos. Contudo, em se tratando de Brasil, em cenários de grande desigualdade social, como é o caso de todos os países latino-americanos, processos competitivos que tomam por base a meritocracia, como são os processos seletivos para acesso à universidade, carregam consigo elementos que fomentam quadros de injustiça social.

A questão do mérito em uma sociedade de classes é um “fermento” para injustiça social. Assim, se hoje assistimos ao ingresso de mais pessoas das camadas populares na universidade, temos que enfrentar o desafio de repensar a própria instituição universidade, sob pena de estarmos passando de uma exclusão *da*

universidade para uma exclusão *na* universidade⁵⁴, fato que poderá desencadear processos expressivos de evasão, ou “expulsão”, segundo Paulo Freire.

Dessa forma, ao trazer Paulo Freire para o debate sociológico, estamos buscando compreender a ligação de suas ideias às preocupações teóricas da Sociologia na América Latina (ROMÃO, 2006). Ao longo de toda sua extensa obra, Freire apresentou preocupações com as influências do meio social na construção dos seres humanos, ou seja, em sua concepção antropológica central, sendo eles seres inacabados, em constante aprendizado e em busca de “ser mais”. Nesse sentido, qualquer estrutura sistêmica que constranja essa vocação ontológica deve ser transformada. Por isso, para Freire, o capitalismo é um sistema desumanizante que deve ser superado por práticas socialistas.

Aos(Às) educadore(a)s e a(o)s cientistas sociais latino-americano(a)s cabe, então, assumir sua condição de intelectuais em sociedades com baixa experiência democrática e expressivo passado colonial. A neutralidade, assim, seria impraticável, apontando para uma das principais questões que a vertente da Sociologia Política da Educação apresenta.

Sociologia, Política e Educação

A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política [...] A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente (FREIRE, 2005b, p. 110).

O caráter político da educação, na perspectiva freireana, não é item adjetivo da educação: é parte de sua essência como atividade humana. Reside, sobretudo, na tomada de decisões que cada um de nós realiza. As decisões que tomamos são permeadas pelo

⁵⁴ Nesse ponto, ver a reflexão de Bourdieu e Champagne (2011) sobre os “excluídos do interior”.

contexto em que estamos inseridos, ou seja, somos seres condicionados e históricos.

Dessa forma, cientes de nosso inacabamento, buscamos nossa construção como sujeitos mediados pelo espaço e pelo tempo. Nessa busca, nossas opções nos direcionam para determinados interesses e, por isso, assumimos nossa condição de seres éticos.

A politicidade da educação relaciona-se seminalmente com outro aspecto fundante da pedagogia de Paulo Freire: a impossibilidade de a educação ser neutra. Isso nos leva a compreender que

para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados [...] Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano. Há uma incompatibilidade total entre o mundo humano da fala, da percepção, da inteligibilidade, da comunicabilidade, da ação, da observação, da comparação, da verificação, da busca, da escolha, da decisão, da ruptura, da ética e da possibilidade de sua transgressão e a neutralidade não importa do quê (FREIRE, 2005b, p. 111).

Na pesquisa em educação, ao assumirmos posições políticas, epistemológicas e teóricas nos tornamos sujeitos epistêmicos implicados às realidades que se configuram em nossos percursos investigativos (TORRES, 2002). Por isso, “a realidade social não é dada e acabada e o pesquisador não consegue ser observador imparcial, que se coloca fora na situação que analisa” (GHIGGI, 2012, p. 160).

Nesse sentido, a obra de Paulo Freire⁵⁵ é fonte acadêmica e de inspiração militante para o trabalho desenvolvido por diversos

⁵⁵ Não trabalhamos com Paulo Freire numa dimensão *mítica*. Nas palavras do próprio autor, “reinventar Freire significa aceitar minha proposta de encarar a história como uma possibilidade” (FREIRE, 2001, p. 63). Sobre essa e outras questões da atualidade do pensamento pedagógico do autor, ver Pereira (2018).

cientistas sociais que orientam sua atuação para a área da educação. Na vertente da educação popular, construída em arranjos teórico-práticos de forma decisiva na segunda metade do século XX, o caráter popular da educação é entendido como um movimento, como um processo formado na relação entre a materialidade e a subjetividade das pessoas, sendo inerente à busca pelo conhecimento da realidade que cerca e situa historicamente os sujeitos sociais.

Por isso, a análise da conjuntura social se apresenta tanto como um desafio, como uma necessidade para o trabalho do educador crítico. Para Freire (2008, p. 35), “quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge [este educador], plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la”. Assim, a realidade socioeconômica e política repercute diretamente no trabalho do educador popular, pois é esta realidade que se apresenta como problemática na luta pela justiça social. Não é possível transformá-la sem entendê-la.

Nesse sentido, dois movimentos são importantes para a análise da realidade: (a) o entendimento da estrutura (em nível macrossistêmico) e (b) da conjuntura (em nível microssistêmico). Em termos estruturais, a América Latina como um todo sofre as consequências do processo de colonização ao qual foi submetida. Sabemos que historicamente

[...] há dois lados na divisão internacional do trabalho: um em que alguns países especializam-se em ganhar, e outro em que se especializaram em perder. Nossa comarca no mundo, que hoje chamamos de América Latina, foi precoce: especializou-se em perder desde os remotos tempos em que os europeus do Renascimento se abalançaram pelo mar e fincaram os dentes em sua garganta (GALEANO, 2007, p. 17).

A exploração e a violência foram as marcas do processo colonizador (FANON, 1968). A própria consolidação do modo de produção capitalista assenta-se na exploração do trabalho humano (transformado em mercadoria) perpassada pela lógica de

maximização dos lucros individuais e/ou corporativos. As sucessivas mudanças na base tecnológica alteraram as relações de trabalho, alternando momentos de prosperidade e da recessão.

Dessa forma, em termos estruturais, o Brasil é tributário desse processo assimétrico de formação da sociedade capitalista que, mesmo passando por vários ciclos até chegar ao atual estágio, mantém sua essência assentada na relação capital *versus* trabalho, ainda que a complexificação das relações sociais seja algo a desafiar as macroteorias. O resultado do sistema capitalista, em termos econômicos e tecnológicos, é de expansão e progresso, ao passo que, em termos sociais e humanos, é de exclusão de grandes segmentos populacionais (ANTUNES, 2005).

Compreendemos que o quadro societário atual pode ser entendido pela visualização da enorme contradição entre a produção de riquezas e tecnologia e a sua precária distribuição que fomenta o abismo social contemporâneo. Os dados a seguir são ilustrativos da continuidade e até do aumento dos problemas sociais causados pelo capitalismo ao final do século XX:

Segundo as Nações Unidas, no seu *Relatório sobre o Desenvolvimento Humano*, o 1% mais rico do mundo auferem tanta renda quanto os 57% mais pobres. A proporção, no que se refere aos rendimentos, entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres no mundo aumentou de 30 para 1 em 1960, para 60 para 1 em 1990 e para 74 para 1 em 1999, e estima-se que atinja os 100 para 1 em 2015. Em 1999-2000, 2,8 bilhões de pessoas viviam com menos de dois dólares por dia, 840 milhões estavam subnutridos, 2,4 bilhões não tinham acesso a nenhuma forma apropriada de serviço de saneamento, e uma em cada seis crianças em idade de frequentar a escola primária não estava na escola. Estima-se que cerca de 50% da força de trabalho não-agrícola esteja desempregada ou subempregada (MINQ LI *apud* MÉSZÁROS, 2005, p. 73-4).

Esta dimensão estrutural não deve absolutizar a análise de realidade do(a) educador(a) popular, por mais que sua influência seja cotidianamente sentida por todos nós. A percepção das

relações pessoais do dia a dia dos e entre os grupos sociais aos quais vive e/ou atua profissionalmente é de extrema importância.

Assim, o entendimento das correlações de forças presentes na realidade social é uma tarefa complexa que resulta na síntese entre a estrutura e a conjuntura (SOUZA, 2009), ou seja, requer uma análise multivariada que perceba os movimentos nas dimensões políticas, econômicas (fundamentalmente, no que tange à distribuição de renda), culturais e antropológicas.

Nesse sentido, observamos que Paulo Freire é um pensador situado no contexto da segunda metade do século XX, construindo seus conceitos pedagógicos a partir de criteriosa análise do contexto socioeconômico latino-americano. Freire constrói uma epistemologia de síntese, ofertando original abordagem teórica para a análise sociológica da educação.

Perspectiva teórico-prática freireana: problematizando a vida

Em seu livro mais divulgado no mundo (*Pedagogia do Oprimido*), Freire situa a educação como um fazer político, tomando posição a favor dos oprimidos. Dessa forma, promove a denúncia das situações opressoras e anuncia possibilidades de emancipação humana.

No prefácio escrito pelo professor Ernani Maria Fiori, fica evidente o desafio posto pela abordagem freireana. Seu título é preciso: “aprender a dizer sua palavra”. Para Fiori (2005a, p. 7), “Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa a existência”.

Assim, a epistemologia freireana, como parte do campo da educação popular, é construída na síntese entre algumas vertentes teóricas. Freire não procura ser desta ou daquela corrente filosófica, mas procura embasamento para explicar a vida prática, já que ela é o grande “fenômeno” a ser explicado, porque é vivida, experienciada. Paulo Freire inaugura uma nova concepção epistemológica caracterizada por ser *dialógica, intersubjetiva e dialética*, abarcando a totalidade da experiência humana e “profundamente

articulada com sua concepção antropológica, política e ética” (ZITKOSKI, 2007, p. 233).

Portanto, constrói sua compreensão do processo cognoscente influenciado pela *fenomenologia* de Husserl e pela *dialética materialista* de Marx e Hegel. Sua epistemologia fomenta sua Filosofia sobre a educação, passando por diferentes etapas ao longo de sua vasta produção bi(bli)ográfica (SCOCUGLIA, 1999). Dessa forma,

Freire foi capaz de articular, com sucesso, o referencial fenomenológico – da tradição que parte de Husserl e se desenvolve com seus discípulos da 1ª e 2ª gerações, principalmente com Sartre, Jaspers e Merleau-Ponty – com a filosofia dialética de Hegel e Marx. Esse é um aspecto profundamente original e significativo, a partir do qual a epistemologia freireana ganha corpo e articula-se coerentemente com uma visão antropológico-política libertadora (ZITKOSKI, 2007, p. 235).

Ainda sobre a perspectiva epistemológica de Freire, é importante destacar que ele não chega a construir, como desdobramento de suas concepções políticas e epistemológicas, apenas um método; pelo menos essa não parece ser sua preocupação fundamental, mas, oferta uma teoria sobre a construção do conhecimento *a partir* dos oprimidos.

Contudo, em termos de alfabetização de adultos, Freire é reconhecido como proponente de um método que pretende, por meio da experiência de vida dos alfabetizandos, *descodificadas* no “círculo de cultura”, promover a leitura da palavra (BRANDÃO, 1983, 2008). O Método Paulo Freire é muito mais a expressão de uma concepção político-pedagógica do que um conjunto articulado de procedimentos, ainda que deles também se constitua. Assim, a conscientização não é um processo evolucionista direto e não é algo espontâneo que acontece nas pessoas. A concepção educacional de Freire associa a educação emancipatória à conscientização. Segundo o autor,

[...] acredita-se geralmente que sou autor deste estranho vocábulo *conscientização* por ser este o conceito central de minhas ideias sobre a educação. Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de

Estudos Brasileiros por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro. Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade (FREIRE, 2008, p. 29).

O real não está dado e o futuro não é inexorável e, sim, problemático. A educação libertadora atua nesse desvelamento das situações que formam o cotidiano, assumindo uma conotação crítica. Desse modo, para Freire, consciência e mundo estão implicados em relação dialética, formando um “corpo consciente” que se forma socialmente na história. Desse modo, “[...] o dualismo entre sujeito-objeto, que imperou ao longo da tradição filosófica, é superado pela dialética freireana em sua exigência radical da vivência dialógica no processo de construção do conhecimento” (ZITKOSKI, 2007, p. 240). A superação do dualismo entre sujeito e objeto na pesquisa social indica uma forma de construção do conhecimento pautada pela troca, pela participação e pela compreensão da realidade como ponto de partida e de chegada do processo cognoscente.

Nesse sentido, práticas participantes de pesquisa se constituíram como instrumento privilegiado de ação nos trabalhos de educação popular, principalmente a partir da década de 1970 (BRANDÃO, 2006). Para Orlando Fals Borda (2006, p. 75), sociólogo colombiano, “[...] os sociólogos deviam reconhecer esse fato óbvio, que o observável não é absoluto e que tem interpretação e reinterpretação”.

Assim, há um desdobramento metodológico do campo da educação popular a partir da metodologia participante de pesquisa. Desde a contribuição original proveniente da Sociologia colombiana por meio de Fals Borda, potencializa-se a presença de sociólogos da educação em projetos de educação popular, adotando os referenciais epistemológicos sugeridos neste capítulo. Contudo, o reconhecimento acadêmico desta interface da Sociologia com a educação popular é historicamente complexo, da

mesma forma que acontece com vertentes sociológicas mais militantes. O caráter aplicado do conhecimento e as bases teóricas diversas contribuem para esse cenário.

Porém, pensamos que Freire pode ser compreendido como referência metodológica, tendo em vista seus aportes teóricos e seu compromisso ético-político com a superação do ambiente de desigualdade social observado na América Latina. Suas reflexões a partir dos anos 1980, quando retorna do exílio, são próximas das análises realizadas por Florestan Fernandes acerca do quadro educacional brasileiro. Freire e Florestan compartilham o referencial marxista, estabelecendo crítica à sociedade capitalista e seus reflexos nos sistemas de ensino. Além disso, ambos exercem cargos públicos pelo Partido dos Trabalhadores (PT), sinalizando para sua intervenção prática para além das pertinentes construções teóricas.

Intelectuais orgânicos, na linha gramscianiana, despontam na assunção destes referenciais de produção do conhecimento. Por isso, tendências de pesquisa alternativas são engendradas, com destaque a práticas participantes, dialogando seminalmente com os saberes populares⁵⁶. Aliás, essa valorização dos saberes ao nível do senso comum e o desejo de compreensão desta sociabilidade do “homem simples”, estão presentes na reflexão sociológica de autores como José de Souza Martins. Partindo de Henri Lefebvre, o sociólogo promove o senso comum e a vida cotidiana como objetivos fecundos de análise social. Assim,

[...] as grandes certezas terminaram. É que com elas entraram em crise as grandes estruturas de riqueza e do poder (e também os grandes esquemas teóricos). Daí decorrem os desafios deste nosso tempo. Os desafios da vida e os desafios da ciência, da renovação do pensamento sociológico. Se a vida de todo dia se tornou o refúgio dos céticos, tornou-se igualmente o ponto de referência das novas esperanças da sociedade. O novo herói da vida é o homem comum imerso no cotidiano. É que no pequeno

⁵⁶ Para uma melhor compreensão do debate acerca das estratégias de pesquisa participante e sua interface com a educação popular, ver Pereira (2014a).

mundo de todos os dias está também o tempo e o lugar da eficácia das vontades individuais, daquilo que faz a força da sociedade civil, dos movimentos sociais (MARTINS, 2008, p. 52).

Encontramos em Freire essa valorização dos “saberes de experiência feitos” de homens e mulheres em sua realidade forjada nas relações materiais e intersubjetivas. Não há idealização desses saberes dispersos na cotidianidade, mas sua tomada como ponto de partida, por se tratarem de “leitura de mundo”. À compreensão antropológica do inacabamento dos seres humanos adiciona-se instrumental analítico que permite a construção do conhecimento sensível ao contexto social em suas interconexões. Por isso, a problematização da realidade torna-se elemento-chave neste campo teórico que se esboça.

A pedagogia da pergunta na Sociologia da Educação

O debate em torno da contribuição freireana ao campo da Sociologia da Educação mostra-se fecundo em seus pressupostos epistemológicos e teórico-metodológicos. Ao destacarmos as aproximações da educação popular com referenciais sociológicos, buscamos promover um aporte conceitual que legitime a atuação acadêmica dos sociólogos da educação comprometidos com a equidade epistêmica dos sujeitos (aspecto metodológico), com o caráter político da produção científica e com uma vida mais digna aos homens e mulheres de seu tempo histórico.

Dessa forma, esta orientação se aproxima da proposta de uma *pedagogia da pergunta*, que possa ser um convite à problematização e à conscientização. Em seu diálogo com Antonio Faundez, filósofo chileno, Paulo Freire observa:

[...] o problema que, na verdade se coloca ao professor é o de, na prática, ir criando com os alunos o hábito, como virtude, de perguntar, de “espantar-se”. Para um educador nesta posição não há perguntas bobas e respostas definitivas. Um educador que não castra a curiosidade do

educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma. [...] o papel do educador, longe de ser o de ironizar o educando, é ajudá-lo a refazer a pergunta, com o que o educando aprende, fazendo, a melhor perguntar (FREIRE; FAUNDEZ, 2002, p. 48).

Por isso, para que o(a) professor(a)-pesquisador(a) possa criar o hábito da pergunta, ele(a) mesmo(a) precisa ser um(a) perguntador(a), alguém que aprendeu a questionar, a se movimentar diante do conhecimento sistematizado e da própria realidade. Por exemplo, nas atuais discussões curriculares sobre a disciplina de Sociologia no Ensino Médio, a proposta de levar o(a) estudante a *estranhar* as relações sociais cotidianas só é possível se o professor conhece o aporte teórico de sua área, as estratégias metodológicas de apreensão da realidade e apresenta possibilidades didáticas.

Contudo, nossos(as) estudantes de licenciatura, em geral provenientes da escola pública com todas as suas contradições, são formados(as) dentro de um modelo via de regra “bancário” (FREIRE, 2005a), apassivador e pautado na “cultura do silêncio” (FREIRE, 2008). Entram, assim, para a graduação e assumem o desafio se formarem professores(as), ou seja, aprenderem para ensinar. Até que ponto nossos(as) licenciandos(as) aprendem a ser professores(as)? No caso da Sociologia, como levar os(as) estudantes a *estranhar* e *desnaturalizar* o mundo social se os(as) próprios(as) professores(as) não forem formados(as) neste sentido? De que forma podemos avançar em relação a uma “pedagogia da resposta”?

Observa Freire em seu diálogo com Faundez (2002, p. 19) que, “a educação da resposta não ajuda em nada a curiosidade indispensável ao processo cognitivo. Ao contrário, ela enfatiza a memorização mecânica de conteúdos. Só uma educação da pergunta aguça, estimula e reforça a curiosidade”. Por isso, caberia ao(à) professor(a) e pesquisador(a) da área de Sociologia desenvolver essa habilidade de instigar os(as) estudantes para

questionar o mundo, fugindo de uma postura conteudista e mecânica em suas aulas. Ainda para o professor pernambucano,

[...] não há pergunta que se possa dizer que é a primeira. Toda pergunta revela insatisfação com respostas dadas a perguntas anteriores. Perguntar é assumir a posição curiosa de quem busca. Não há conhecimento fora da indagação. Fora do espanto. Quem pergunta, por outro lado, deve comprometer-se ou já estar comprometido com o processo da resposta tanto quanto espera que aquele ou aquela a quem pergunta se comprometa (FREIRE, 1994, p. 215).

O “espanto” diante da realidade é parte essencial do *estranhamento*. É uma atitude que deve ser construída, pois não é inata, junto aos estudantes. A “metodologia da problematização” (BERBEL, 1999) é uma opção coerente com a proposta de uma aula de Sociologia crítica e reflexiva. Nesse ponto, destacamos que, mesmo não sendo o foco principal deste trabalho, ao abordarmos brevemente o ensino de Sociologia escolar, apresentamos uma proposta de incidência que a discussão teórica da Sociologia Política da Educação propicia.

O arcabouço temático da Sociologia da Educação é bastante amplo e diversificado. Para além das discussões pertinentes ao ensino escolar, outras questões desafiam os sociólogos que buscam examinar as interconexões da educação e do ensino com a cultura, a economia e a política. Desde a abordagem fundante funcionalista, que tratava a educação como um “fato social”, percebemos o espaço estrutural do fenômeno educacional na agenda de pesquisa sociológica. Nesse sentido, é interessante a problematização realizada por Florestan Fernandes:

[...] a sociologia divide-se em várias disciplinas, que estudam a ordem existente nas relações dos fenômenos sociais de diversos pontos de vista irredutíveis, mas complementares e convergentes. Contudo, nada se disse (até aqui) sobre as chamadas ‘sociologias especiais’, como a Sociologia Econômica, a Sociologia Moral, a Sociologia Jurídica, a Sociologia do Conhecimento (a Sociologia da Educação), etc. A rigor, essa designação é imprópria.

Como acontece em qualquer ciência, os métodos sociológicos podem ser aplicados à investigação e à explicação de qualquer fenômeno social particular sem que, por isso, se deva admitir a existência de uma disciplina especial, com objeto e problemas próprios!... Sob outros aspectos o uso mais ou menos livre de tais expressões facilita a identificação do teor das contribuições, simplificando, assim, as relações do autor com o público. Isto parece ser suficiente para justificar o emprego delas, já que carecem de sentido lógico os intentos de subdividir, indefinidamente, os campos da sociologia (FERNANDES, 1960, p. 29-30).

Mesmo diante da provocação de Fernandes sobre as “subdivisões” da Sociologia, sabemos que a Sociologia da Educação se consolidou como um subcampo importante de estudos e pesquisas nas Ciências Humanas. Além do Grupo de Trabalho (GT) no âmbito da SBS, temos igualmente um GT da área na Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Observamos que esses espaços cumprem o papel de legitimação acadêmica da área, ainda que, pela natureza aplicada das Ciências da Educação, encontramos preocupação constante em aproximar as pesquisas realizadas de um público não acadêmico tradicional⁵⁷.

Assim, simplificar as relações do(a) autor(a) com o público é uma aposta significativa de tornar a Sociologia mais próxima das pessoas em geral. Nesse sentido, torna-se relevante aprender a pensar *com* a Sociologia (BAUMAN; MAY, 2010), construindo, assim, a Sociologia com um viés “público” (BRAGA; SANTANA, 2009). Em todos esses esforços reconstitutivos do campo sociológico, é possível observarmos a tentativa de aproximação da ciência da sociedade com a vida cotidiana, valorizando desde o prosaico até a mais robusta organização social.

No que concerne à Sociologia da Educação, ao inserirmos o termo “Política” não promovemos apenas um adjetivação fortuita, mas, por outro lado, nos filiamos a concepções rigorosamente

⁵⁷ A participação nesses espaços na SBS e ANPEd sustenta essa afirmação.

construídas acerca de uma perspectiva de construção do conhecimento que parte e retorna aos dilemas da vida social. Nesse sentido, o quadro conceitual e metodológico freireano apresenta contribuições que fomentam pesquisas com qualidade formal e política (DEMO, 1995).

Dessa forma, assumir uma postura curiosa diante do mundo é parte da criticidade que opera a possibilidade da transformação social. Não uma curiosidade ingênua, mas politicamente situada. A reprodução acrítica de teorias acadêmicas tem contribuído para o distanciamento das temáticas de pesquisa do cotidiano. Contraditoriamente, pesquisamos e escrevemos muito sobre a situação de pobreza na América Latina, mas muito pouco se tem feito para a sua superação. Certamente, há limites de atuação social dos(as) pesquisadores(as), contudo, há cenários de descompromisso político, pois,

[...] em nome do cientismo, comportamentos pragmáticos e raciocínios técnicos, que atropelam os esforços de entendimento abrangente da realidade, são impostos e premiados. Numa universidade de resultados, é assim escarmentada a vontade de ser um intelectual genuíno, empurrando-se mesmo os melhores espíritos para a pesquisa espasmódica, estatisticamente rentável. Essa tendência induzida tem efeitos caricatos, como a produção burocrática dessa ridícula espécie dos *pesquiseiros*, fortes pelas verbas que manipulam, prestigiosos pelas relações que entretêm com o uso dessas verbas, e que ocupam assim a frente da cena, enquanto o saber verdadeiro praticamente não encontra canais de expressão (SANTOS, 1992, p. 103-104).

Milton Santos problematiza o cenário atual do “produtivismo” acadêmico que coage os(as) pesquisadores(as) a produzirem, muitas vezes, sem ter o que, efetivamente, dizer. As pesquisas que deveriam ser espaços potentes de originalidade ficam restritas aos cuidados de pontuação curricular. Estamos cientes de que os(as) pesquisadores(as), principalmente das instituições públicas, precisam assumir o compromisso de serem produtivos. Porém, o debate ao qual estamos associados provoca as seguintes

questões: para quem pesquisamos? Contra quem pesquisamos? A favor de quem?

Retomamos aqui um dos pressupostos caros à Sociologia Política da Educação na linha argumentativa de Carlos Alberto Torres: as opções (escolhas) que fizemos em nossas pesquisas. Defendemos a liberdade na produção acadêmica, mas não a confundimos com licenciosidade, ou seja, precisamos assumir nossos lugares acadêmicos que, particularmente nas Ciências Sociais, são forjados em amálgama das dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas (BAQUERO, 2009).

Portanto, nesta linha argumentativa, à “pedagogia da pergunta” associa-se a Sociologia crítica e militante, na perspectiva de Florestan Fernandes. Freire, por isso, é um autor de referência para os(as) sociólogos(as) interessados nos problemas (e suas possibilidade de solução) educacionais, tendo em vista sua contribuição epistemológica e política⁵⁸.

Considerações finais

Paulo Freire é um autor brasileiro que constrói uma densa obra em diálogo com vertentes teóricas marxianas, fenomenológicas e existencialistas. Profundamente comprometido com a valorização dos saberes populares (que brotam da experiência cotidiana), sugere que a *leitura do mundo precede a leitura da palavra*. Na atualidade, presenciamos um ataque à figura do autor e de sua obra por parte de segmentos conservadores da sociedade brasileira, em muito empoderados após o resultado eleitoral de 2018.

Para além de falsas polêmicas, compreendo que as reflexões pedagógicas de Freire nos fornecem interessantes conceitos para pensarmos sociologicamente a educação na América Latina. Neste texto, procuramos apresentar alguns conceitos e perspectivas de

⁵⁸ Para um melhor entendimento acerca das conexões e contradições entre Freire e Fernandes, ver Pereira (2014b).

pesquisa que orientam práticas humanizadoras e emancipatórias na formação de *sujeitos*, jamais de *objetos*.

Estudar Paulo Freire e os(as) demais autores(as) latino-americanos(as) é um desafio no campo das Ciências Sociais, tendo em vista que ainda trabalhamos com uma ciência eurocêntrica ou estadunidense. Temos o desafio de partir dessas leituras de referência e criarmos contribuições originárias para compreendermos e transformarmos a realidade latino-americana.

Dessa forma, a reprodução pura e simples de teorias *importadas* não contribui para o desenvolvimento da Sociologia na América Latina. Nosso desafio, assim, é produzir referências analíticas que ajudem no entendimento crítico do contexto social, apontando para a superação de cenários opressores e desumanizadores.

Ao pesquisarmos acerca dos fundamentos educacionais dos sistemas de ensino brasileiro, percebemos o quanto a perspectiva educacional freireana está ausente. As atuais polêmicas sobre o autor são ilustrativas da confusão sobre sua obra em seus aspectos epistemológicos e metodológicos. O pensamento pedagógico freireano é absolutamente contrário a qualquer tipo de doutrinação e dominação, propondo uma educação para a prática da liberdade.

Em termos sociológicos, a contribuição dos escritos freireanos em diálogo com autores e autoras das Ciências Sociais sinaliza para o reconhecimento da desigualdade social como característica constituinte e variável independente nos percursos de escolarização na América Latina. Assim, o referencial teórico da Sociologia Política da Educação apresenta-se como uma possibilidade interessante para pensarmos a educação em suas múltiplas dimensões, desde as bases epistemológicas até as práticas pedagógicas.

Nessa “pedagogia da pergunta” potencializamos o pensamento crítico e a possibilidade da Sociologia (do campo das Ciências Sociais) contribuir decisivamente para a construção de sujeitos aptos a compreenderem e enfrentarem os desafios da vida de todos os dias.

Referências bibliográficas

ANTUNES, R. *A Desertificação neoliberal no Brasil: Collor, FHC e Lula*. Campinas: Autores Associados, 2005.

BAQUERO, M. *A pesquisa quantitativa nas ciências sociais*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009.

BAUMAN, Z.; MAY, T. *Aprendendo a pensar com a sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A metodologia da problematização e os ensinamentos de Paulo Freire: uma relação mais que perfeita. In: BERBEL, N. A. N (Org.). *Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações*. Londrina: EDUEL, 1999, p. 1-28.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 217-227.

BRAGA, R.; SANTANA, M. A. Sociologia pública: engajamento e crítica social em debate. *Caderno CRH*, Salvador, vol.22, n.56, p. 223-232, Mai/Ago, 2009.

BRANDÃO, C. R. Círculo de cultura. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 76-78.

_____. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

FALS BORDA, O. A semente tem sua própria dinâmica: sobre as origens e os rumos da *investigación-acción participante* (IAP): entrevista com Orlando Fals Borda [Lola Cendeles, Fernando Torres e Alfonso Torres]. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.). *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida/SP: Ideais & Letras, 2006, p. 55-92.

FANON. F. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FAUCONNET, P. A obra pedagógica de Durkheim. In: DURKHEIM, É. *Educação e sociologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 9-41.

FERNANDES, F. Universidade e desenvolvimento. In: IANNI, O. (org.). *Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante*. São Paulo: Expressão Popular, 2004, p. 273-316.

_____. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus Editora, 1966.

_____. *Ensaio de sociologia geral e aplicada*. São Paulo: Pioneira, 1960.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. 2. reimp. São Paulo: Centauro, 2008.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005b.

_____; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

_____. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GALEANO, E. *As veias abertas da América Latina*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GHIGGI, G. Pesquisa em educação: do modelo dogmático à perspectiva dialógica de Paulo Freire. In: ANDREOLA, B. A.; HENZ, C. I.; GHIGGI, G. (Orgs.). *Diálogos com Paulo Freire: ensaios sobre educação, cultura e sociedade*. Pelotas: Ed. UFPel, 2012, p. 159-188.

MARTINS, J. S. *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MARTINS, C. B.; WEBER, S. Sociologia da educação: democratização e cidadania. In: MARTINS, C. B.; MARTINS, H. H. T. S. (Orgs.). *Horizontes das ciências sociais no Brasil: sociologia*. São Paulo: ANPOCS, 2010, p. 131-202.

MARX, K; ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Centauro, 2009.

MEKSENAS, P. *Sociologia da educação: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

PEREIRA, T. I. *A atualidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire*. Porto Alegre: CirKula, 2018.

_____. *Classes populares na universidade pública brasileira e suas contradições: a experiência do Alto Uruguai gaúcho*. Curitiba: CRV, 2015.

_____. Epistemologia freireana e pós-colonialidade: reflexões a partir da pesquisa participante na América Latina. *REALIS: Revista de Estudos Anti-Utilitaristas e Pós-Coloniais*, v.4, n. 02, p. 33-48, Jul-Dez, 2014a.

_____. Paulo Freire e Florestan Fernandes: Em defesa da educação pública e popular no Brasil. In: FREITAS, A. L. S; GHIGGI, G.; PEREIRA, T. I. (orgs.).

Paulo Freire em diálogo com outros(as) autores(as). Passo Fundo: Méritos, 2014b, p. 211-226.

RODRIGUES, A. T. *Sociologia da educação*. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

ROMÃO, J. E. Pedagogia sociológica ou sociologia pedagógica; Paulo Freire e a Sociologia da Educação. In: TEODORO, A.; TORRES, C. A. (Org.). *Educação crítica e utopia: perspectivas para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 118-126.

SANTOS, M. 1992: a redescoberta da natureza. *Estudos Avançados*, São Paulo, 6(14), p. 96-106, 1992.

SCOCUGLIA, A. C. Origens e prospectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 25-37, jul/dez 1999.

SOUZA, H. J. *Como se faz análise de conjuntura*. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SPOSITO, M. P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. In: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. (Orgs.). *Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 19-43.

TORRES, C. A. *Sociologia política da educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ZITKOSKI, J. J. A pedagogia freireana e suas bases filosóficas. In: SILVEIRA, F. T.; GHIGGI, G.; PITANO, S. C. (Orgs.). *Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo*. Pelotas: Seiva Publicações, 2007, p. 229-248.

CAPÍTULO 4

“PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO”: reflexões sobre a cidadania e o trabalho docente

Tatiele Pereira de Souza

Beatriz Brandão

Thiago Gabriel Silva Gameiro

Introdução

A ascensão de debates e produção de narrativas sobre o papel da educação e da atividade docente no Brasil têm se configurado a partir de novos contornos, por intermédio dos debates promovidos pelo movimento Escola Sem Partido. No centro desse debate e, como objetos de reflexão aqui realizadas, encontram-se questionamentos sobre a função da escola, da atividade docente e do papel da família no processo educacional.

A partir da Constituição Federal de 1988, têm-se a promulgação de uma constituição que coloca a educação como direito de todos, visando a preparação das educandas e educandos para o exercício da cidadania e do trabalho. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), proclamada, em 1996, ao buscar cumprir os propósitos previstos na Constituição, ratifica o direito à educação, a partir de princípios relacionados à liberdade, solidariedade humana, desenvolvimento pleno do educando e preparação para o exercício da cidadania e do trabalho, tendo como princípios basilares da educação o pluralismo de ideias, a liberdade de aprender e ensinar, o respeito à liberdade e apreço à tolerância, além da valorização dos/das profissionais da educação. Na contramão desse movimento, têm-se, em 2004, a organização do movimento Escola sem Partido (ESP), que atua, conforme o seu

próprio site⁵⁹, com o objetivo de aprovar o Projeto Escola Sem Partido⁶⁰ e vedar a difusão de conteúdos ou atividades no âmbito escolar que estejam em conflito com as convicções morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes.

O movimento, coordenado pelo advogado Miguel Nagib, é responsável pela elaboração do anteprojeto de lei que, desde 2014, tem sido apresentado em diversas regiões do país, no âmbito municipal, estadual e federal. Tal projeto têm suscitado um conjunto de debates e reflexões sobre o papel da escola, sobre o currículo escolar e a docência, inclusive, fomentando a elaboração de projetos que se opõem ao PL ESP, como o projeto PL 502/2019 denominado “Escola sem Mordaca” e o “PL 375/2019” nomeado de “Escola Livre”, de autoria, respectivamente de Jean Wyllys e Talíria Petrone, que defendem a ampla liberdade de expressão, de cátedra e de ensino.

Os projetos de lei denominados Escola Sem Partido, são bem semelhantes, resguardadas pequenas mudanças na construção gramatical, visam apresentar os princípios norteadores da educação nacional. Em nível Federal, sua trajetória, pode ser observada tanto na Câmara do Senado, com o PL nº193/2016, de autoria de Magno Malta, já arquivado; quanto na câmara dos deputados, destaca-se o PL nº 867/2015, de autoria de Izalci que, embora tenha sido arquivado em janeiro de 2019, foi desarquivado no dia 05 de fevereiro de 2019 e, por esse motivo, será aqui nosso objetivo de análise.

Neste capítulo optamos por iniciar análises introdutórias de alguns pontos do PL nº867/2015, tais como: liberdade e neutralidade política no aprender e ensinar, perspectiva da vulnerabilidade do discente e o direito dos pais sobre a educação dos filhos, a partir da qual garante-se que os filhos recebam a educação religiosa e moral em conformidade com as convicções da família.

⁵⁹ Disponível em: < <http://escolasempartido.org>>.

⁶⁰ Disponível em: < <http://www.programaescolasempartido.org>> .

Avaliamos que cada um desses pontos interfere diretamente na atividade docente e, também, na concepção de educação e cidadania, por isso, nos propomos analisar como tal PL pode afetar o sentido universal de uma educação para a cidadania, como apontado na Constituição Federal, em seu artigo 205. Em decorrência dessa fratura no plano macro estrutural, observamos uma carreira de rupturas no que se refere ao cotidiano escolar da relação docente-discente. Isso ocorre porque com a perda da perspectiva de uma educação que zele e caminhe para a promoção de uma “cidadania ativa” (BENEVIDES, 1991), a prática docente é posta de modo vulnerável. Desta forma, os ensinamentos e o modo de ensinar são colocados em constante desconfiança por setores alheios ao conhecimento da Educação, o que interfere na constituição da identidade profissional, seja na forma como se reconhecem ou como se percebem.

Sendo assim, apresentamos neste texto inferências iniciais como o ideário e a prática de uma “educação para a cidadania” pode estar ameaçada e de que modo afeta subjetivamente a prática docente; esta que passa a lutar contra um esvaziamento de seu sentido de atuação. Esses são os dois principais pontos de discussão que trazemos no texto. A próxima parte reflete sobre o conceito de cidadania no Programa Escola Sem Partido, logo depois, busca-se refletir sobre os seus efeitos sobre a docência e o processo de profissionalização da área, sobretudo, no campo da docência em Sociologia, por fim, têm-se as considerações finais.

Escola sem Partido e cidadania: uma associação (im)possível?

Nesta seção⁶¹, faremos uma breve análise das contradições e possibilidades de uma formação cidadã, dentro da Educação Básica/obrigatória, num possível contexto de vigência do Programa Escola sem Partido. De antemão, queremos deixar claro

⁶¹ As reflexões feitas nesta seção fazem parte da pesquisa de doutorado (em andamento) de Thiago Gabriel Silva Gameiro.

que nosso objetivo não é formular um diagnóstico último acerca dessa relação, mas trazer reflexões que possam apontar perspectivas de análise sobre alguns aspectos nos quais os objetivos propostos pelo Escola sem Partido incidem na formação cidadã. Sobre o PL n° 867, de 2015 já destacamos alguns pontos; agora, faz-se premente compreendermos o que seria essa educação para a cidadania, para, então, analisarmos sua relação com o “Escola sem Partido”.

Em primeiro lugar, vale lembrar que nossa Carta Magna⁶² aponta a educação para a cidadania como um dos três principais objetivos da educação brasileira, como consta em seu artigo 205, que define esses objetivos como sendo: o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2016, grifos nossos). Desde então, considerar que a educação deve “preparar para o exercício da cidadania” foi ganhando legitimidade, tanto na academia, quanto em documentos oficiais governamentais, como popularmente.

Não obstante, se, por um lado, a perspectiva de educar para a cidadania foi se tornando hegemônica – ao menos em nível discursivo –, seu significado esteve longe de ser consensual e o “educar para a cidadania” acabou sendo apropriado por defensores das mais díspares ideologias, em nosso país: desde quem, com uma perspectiva mais conservadora – geralmente utilizando-se de análises pouco aprofundadas e meios de divulgação de fácil acesso, como blogs ou redes sociais – o associa à “formação de empreendedores”, como é o caso do próprio “Programa Escola sem Partido” (SILVA, 2017), ou falas do atual presidente, quando diz que “vai trabalhar com o Ministério da Educação para que escolas formem cidadãos e não ‘militantes políticos’ (BOLSONARO, 2018), como se existisse cidadania sem

⁶² Podemos perceber a valorização da cidadania em nossa Constituição, quando esta recebe a alcunha de “Cidadã”, pelo então presidente da Assembleia Constituinte, Ulysses Guimarães, por conta dos direitos que são garantidos legalmente nesse documento.

participação na política; quanto por autores mais progressistas, que veem na construção da cidadania através da educação uma possibilidade de termos uma sociedade mais justa. (GADOTTI, 2010; CANDAU, 2002; ZENAIDE e TOSI, 2004; CURY, 2002; 2008; BENEVIDES, 1991; 2004).

Nesse sentido, tomando por base as contribuições de Ernesto Laclau, podemos identificar no conceito de “educação para a cidadania” um exemplo de “significante vazio”, quando muitas pessoas dele se apropriam, atribuindo-lhe, todavia, significados divergentes. A noção de significante vazio representa um “significante sem significado” (LACLAU, 1996 *apud* MENDONÇA, 2007, p. 252), um termo que é utilizado estrategicamente com finalidades específicas, geralmente a de se obter hegemonia discursiva (*ibid.*, p. 253). Ou seja: mais do que afirmar algo sobre um conceito, a apropriação de um “significante vazio” permite criar condições favoráveis para o agente implementar sua ideologia, apoiando-se numa categoria legitimada socialmente.

Todavia, não devemos esquecer que a elaboração de nossa Constituição e, o que nos é mais caro nesse momento, a incorporação da cidadania como princípio basilar da educação brasileira, foi impulsionada pela atuação de Movimentos Sociais que vinham se constituindo em nosso país desde o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, sob a influência de intelectuais como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, passando por Florestan Fernandes e Paulo Freire. Com o fim da ditadura civil-militar de 1964-85, esses Movimentos Sociais encontram uma janela de oportunidade para serem ouvidos na Assembleia Constituinte (RIBEIRO, 2002; AVRITZER e SANTOS, 2000) e, assim, conseguem influenciar para que o “preparo para o exercício da cidadania” passe a ser um dos objetivos centrais na educação nacional.

O que seria, então, educar para a cidadania, se esta concepção pode ser vista como um “significante vazio”? Para responder a esta questão, tomaremos como definição a dimensão de uma “Cidadania Ativa” por conta da premência dada pelo Estado

brasileiro em relação a este referencial, como pode ser visto em diversos documentos, a exemplo dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental, os quais, ao caracterizarem a cidadania que se pretende construir na escola, indicam que “trata-se de uma noção de cidadania ativa, que tem como ponto de partida a compreensão do cidadão como portador de direitos e deveres, além de considerá-lo criador de direitos, condições que lhe possibilita participar da gestão pública” (BRASIL, 1998, p. 20, grifos nossos).

Dentro dessa perspectiva, destacamos Maria Victória Benevides como uma das precursoras da teoria da “Cidadania Ativa” em nosso país. A autora aponta que a educação política é o “ponto nevrálgico para formarmos cidadãos ativos”, capazes de interferirem de forma consciente na “criação, transformação e controle sobre o poder – ou sobre os poderes” (BENEVIDES, 1991, p. 18-19 e 194).

Em destaque, dentro da definição de “Cidadania Ativa”, temos os seguintes pressupostos: sujeito criador de direitos; atuante (em oposição à passividade); consciente politicamente; participante dos assuntos políticos e; protagonista. Como, então, esses referenciais podem ser analisados à luz do “Programa Escola sem Partido”? Em primeiro lugar, vamos ver o que o PL 867/2015 diz sobre a cidadania na educação:

[...] entendemos que a melhor forma de combater o abuso da liberdade de ensinar é informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desse direito, já que, dentro das salas de aula, ninguém mais poderá fazer isso por eles. Nesse sentido, o projeto que ora se apresenta está em perfeita sintonia com o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁶³, que prescreve, entre as finalidades da educação, o **preparo do educando para o exercício da cidadania**. Afinal, o direito de ser informado sobre os

⁶³ Este artigo repete o supracitado artigo 205 da Constituição Federal.

próprios direitos é uma questão de estrita cidadania (PL 193, p. 6, grifos nossos).

No trecho acima, único momento em que o termo “cidadania” é citado no texto do PL, podemos identificar uma concepção minimalista de educação para a cidadania, já que, para os(as) proponentes do Escola sem Partido, “educar para o exercício da cidadania” (grifos nossos) deve ser feito através da informação às(aos) estudantes dos direitos que já existem. Ora, como posso educar para o exercício da cidadania com base, exclusivamente, na informação de quais são os direitos existentes? Como posso formar sujeitos “criadores de direitos”, se a dimensão da ação é criminalizada, como consta no inciso III do artigo 5º do PL 867, quando diz que a(o) docente não “incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas”? O que poderia ser caracterizado, neste caso, como incitação? A busca por criação de direitos? Considerando que “a formação da cidadania se faz, antes de mais nada, pelo seu exercício: aprende-se a participar, participando. E a escola será um lugar possível para essa aprendizagem se promover a convivência democrática no seu cotidiano” (BRASIL, 1997b, p. 37), como construir a cidadania com a proibição dessa discussão?

Outro aspecto central no PL é a questão da “neutralidade ideológica”: Art. 2º (PL 867/2015) – A educação nacional atenderá aos seguintes princípios: I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado”. Não é nosso objetivo neste trabalho discutir se é possível a existência de neutralidade na comunicação/educação; nos debruçaremos sobre como uma suposta “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado” pode interferir na construção de uma “Cidadania Ativa” na Educação Básica.

Como podemos educar a(o) cidadã(o) de forma neutra? Se a cidadania está diretamente associada à questão dos direitos; quando um docente for debater o processo de conquista dos direitos, há a possibilidade de fazê-lo de forma neutra? Dizer que os direitos foram conquistados a partir da luta de pessoas organizadas é ideologicamente neutro? E não fazê-lo: seria ideologicamente

neutro? Como trabalhar na perspectiva de formar cidadãos(ãos) criadoras(es) de direitos, sem abordar o processo de criação dos mesmos? Caso a(o) docente queira ser neutra(o) neste sentido, estará educando a(o) cidadã(o)? Estas são perguntas que apontam para pontos problemáticos no processo de construção de uma Cidadania Ativa dentro dos objetivos propostos pelo “Programa Escola sem Partido”, já que dificultam/impedem a(o) docente de estimular o protagonismo, a consciência política e a participação das(dos) estudantes, pois, se assim o fizesse, não estaria agindo com neutralidade.

O projeto prevê, ainda, em seu artigo 4º, que “as escolas afixarão nas salas de aula, nas salas dos professores e em locais onde possam ser lidos por estudantes e professores, cartazes com o conteúdo previsto no Anexo desta Lei”. Esses cartazes possuem seis diretrizes, dentre as quais destacamos as que trazem os incisos IV e V do artigo 5º do PL 867; são eles:

IV - ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;

V - O professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;

Em relação ao inciso IV podemos questionar o que seria tratar “de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito” de determinado tema. Quem definiria o que seria justiça nesse caso? A(o) docente? Isso seria neutro? O Estado? Este teria condições de abarcar as “principais opiniões a respeito” de todos os temas? Que atitudes a(o) docente deveria tomar, caso determinada(o) estudante considere que uma opinião eugênica não está recebendo um tratamento justo, por exemplo? De forma neutra? Atribuindo um peso igual para uma opinião defensora e uma contrária à eugeniização da sociedade? Em que medida isto seria educar para a cidadania?

Raciocínio semelhante pode ser aplicado ao inciso V: caso um pai tenha como convicção político-ideológica a defesa do nazismo,

como um(a) docente lecionaria este conteúdo de forma justa, neutra, contribuindo para a formação de um sujeito crítico, sendo ele(a) um(a) representante do Estado brasileiro, o qual tem como um de seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Artigo 3º, inciso IV da Constituição Federal)?

Estas são questões que impactam diretamente o exercício da profissão docente, que tem como uma de suas atribuições preparar estudantes “para o exercício da cidadania” e que serão discutidas na seção seguinte.

“Programa Escola sem Partido” e a docência: é possível pensar no fim da profissão professor de Sociologia?

De acordo com o “Programa Escola sem Partido” a educação nacional deveria atender a sete princípios que podem ser divididos em três vertentes: a primeira marca os ideais relativos à liberdade e neutralidade, ou seja, pluralismo de ideias no ambiente acadêmico, liberdade de aprender e ensinar, liberdade de consciência e crença e neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; segunda traça as características identitárias do discente, reconhecendo sua vulnerabilidade, quando afirma ser “o educando a parte mais fraca na relação de aprendizado”, seus direitos com relação a informação sobre a liberdade de consciência e crença e, por fim; tem-se o direito dos pais sobre a educação dos filhos, a partir da qual garante-se que os filhos recebam a educação religiosa e moral em conformidade com as convicções da família. Tais princípios trazem implicações na profissão docente, em sua atividade docente e, por conseguinte, no processo de profissionalização da ocupação em questão.

À luz do “Programa Escola sem Partido” a atividade docente passa a ser questionada, pois a crítica é direcionada aos saberes profissionais, isto é, aos conhecimentos adquiridos na formação universitária e ao conjunto de competências e habilidades construídas ao longo do processo de formação, da prática docente,

que estão situadas num contexto temporal, histórico e cultural (TARDIF, 2000). Dessa forma, o “Programa Escola sem Partido” questiona elementos centrais da prática docente em relação ao “que deve ser ensinado?” e a “como se ensinar?”, o que interfere na constituição da identidade profissional das professoras e professores na forma como se reconhecem e como se percebem.

As teorias que buscam discutir a constituição das identidades profissionais têm, cada vez mais, considerado os processos objetivos e subjetivos que conformam as identidades, entendendo-as como resultado de processos culturais e sociais que envolvem tanto a socialização primária quanto a secundária (DUBAR, 2006). Nessa perspectiva, a compreensão de como as identidades são forjadas deve considerar tanto as estruturas objetivas, isto é, o modo como as instituições constroem imagens, atribuem características e significados ao trabalho, quanto a subjetividade, percebidas pelas trajetórias de vida e o modo como as pessoas, a partir de sua biografia, experienciam a atividade laboral e atribuem sentidos ao trabalho (DUBAR, 2006).

A construção da identidade para si, isto é, “da imagem de si” no trabalho constitui-se a partir de uma diversidade de elementos que orientam processos de satisfação e reconhecimento positivo no trabalho ou insatisfação e sofrimento no trabalho (DEJOURS, 1997). O nível de qualificação, o reconhecimento dos pares e o reconhecimento da sociedade são elementos centrais nesse processo.

Para Dejours (1997) o significado atribuído à qualificação pela trabalhadora ou trabalhador é importante na constituição da imagem de si. Nessa perspectiva, o sofrimento pode constituir-se ao passo que as competências e capacidades do trabalhador não são aproveitadas, isto é, quando o profissional tem um alto nível qualificacional, mas realiza uma atividade que não requer as competências desenvolvidas ou, ao contrário, quando está em uma situação muito complexa e, assim, não consegue desempenhar a função.

Esse elemento é importante para refletirmos sobre como o “Programa Escola sem Partido” pode impactar negativamente na

constituição da identidade profissional do/da professor/a, na medida em que os conhecimentos, habilidades e competências adquiridos ao longo do processo de formação e durante a atividade docente são questionados e apresentados como impróprios para o exercício do trabalho.

As professoras e professores de Sociologia, por exemplo, têm áreas de estudo e conteúdos questionados, como é o caso da crítica ao estudo das categorias gênero, sexualidade e da discussão sobre a questão da diversidade sexual já abordada em artigos recentes (MIGUEL, 2016). Os estudos científicos no campo das Ciências Sociais sobre tais temáticas têm trazido conhecimentos fundamentais para a promoção da igualdade de gênero, um pilar importante para viabilizar a cidadania ativa. O questionamento desse conteúdo, é o questionamento do conhecimento constituído no processo de formação do conhecimento científico do campo das Ciências Sociais.

A Sociologia é uma disciplina relativamente nova no currículo escolar do Ensino Médio. Foi reintegrada, obrigatoriamente, em 2008, sendo justificada como importante para o desenvolvimento do pleno exercício da cidadania dos educandos e, mais do que isso, como uma disciplina que permitiria apresentar as ferramentas necessárias para uma compreensão científica da realidade social e cultural em constante mudança.

Amaury Moraes e Elisabeth Guimarães (2010) ao refletir sobre a Metodologia de Ensino de Ciências Sociais, a partir da releitura da OCEM-Sociologia, em texto orientado para professores e professoras em formação do campo da Sociologia, trata dos princípios epistemológicos para o desenvolvimento da Sociologia no Ensino Médio e apresenta as contribuições das ciências sociais para esse nível de ensino, quais sejam:

[...] propiciar aos jovens o exame de situações que fazem parte do seu dia a dia, imbuídos de uma postura crítica e atitude investigativa. É sua tarefa desnaturalizar os fenômenos sociais, mediante o compromisso de examinar a realidade para além de sua aparência imediata, informada pelas regras inconscientes da cultura e do senso comum.

Despertar no aluno a sensibilidade para perceber o mundo à sua volta como resultado da atividade humana e, por isso mesmo, passível de ser modificado, deve ser a tarefa de todo professor (2010, p.48).

Quanto aos princípios epistemológicos para o desenvolvimento da Sociologia no Ensino Médio, destacam-se o estranhamento e a desnaturalização, isto é, desenvolver habilidades que permitam duvidar daquilo que parece normal e compreender como as situações não são naturais, mas construídas social e culturalmente, a partir de processos simbólicos e relações de poder, passíveis, então de serem modificadas.

A concepção de cidadania presente no Projeto de Lei 867, já discutida em seção anterior, se contrapõe a reflexão feita por Moraes e Guimarães (2010) e a outros estudos e pesquisas realizados no campo das Ciências Sociais (BENEVIDES, 1991; SOARES, 2003). Teóricos clássicos como Wright Mills (1992) e Florestan Fernandes (1994) já destacavam os princípios e fundamentos do conhecimento sociológico e sua importância no currículo da educação básica. Para o primeiro, o conhecimento sociológico viabiliza conhecer o sentido social e histórico do indivíduo na sociedade, permitindo associar pensamentos, identidades e situações vividas de modo particular aos contextos macrossociais. Florestan Fernandes (1994) considerava que os conhecimentos sociológicos configurariam um meio de socializar o indivíduo para o exercício da cidadania, apresentando as ferramentas necessárias à formação de um cidadão capaz de compreender e atuar face os problemas que emergiam da sociedade urbano-industrial.

Nessas perspectivas, apreendidas durante o processo de formação da/do docente no campo das Ciências Sociais, estão previstos os princípios pautados em uma atitude investigativa e crítica da realidade social, contestadora, também, à medida que busca analisar os processos sociais, não como fenômenos naturais, mas como resultado de processos sociais e culturais. O conhecimento sociológico apresenta ferramentas que permitem compreender a sociedade por outras lentes que podem ser distintas

das lentes apresentadas pela família e as instituições religiosas as quais os alunos estão inseridos. São justamente, essas novas lentes que são criticadas no “Programa Escola sem Partido”, isto é, alguns dos princípios epistemológicos do conhecimento sociológico e dos saberes profissionais das professoras e professores de Sociologia. Diante desse quadro, vale perguntar: como a professora ou professor de Sociologia se sente, ao ver os conteúdos de sua área de formação sendo criminalizados e caracterizados como prejudiciais aos discentes?

O reconhecimento da excelência na *performance* da atividade é, também, importante na constituição da imagem de si no trabalho, assim como o reconhecimento social que está relacionado ao *status social* da atividade desempenhada, permeada por símbolos e significados constituídos culturalmente (DEJOURS, 1997). Assim, o reconhecimento social pode ser um elemento importante para reduzir as angústias, o sofrimento e construir uma identidade positiva no trabalho. O reconhecimento dos pares torna-se importante, pois estes conhecem a atividade e apresentam uma avaliação com propriedade sobre a atividade desempenhada. Quando os chefes e usuários avaliam positivamente o trabalho a dimensão de utilidade do trabalho está presente. Quando a atividade laboral é reconhecida pelos pares, chefes e usuários positivamente, faz sentido o esforço desempenhado na atividade profissional. Quando o contrário acontece o trabalho apresenta-se como destituído de sentimento e sentimentos ligados à angústia e sofrimento aparecem.

O que os movimentos ligados ao ESP têm buscado é, justamente, deslegitimar a prática docente, atacando os professores e professoras, denominando-os de “doutrinadores” e “proveitadores de seres vulneráveis”. Questiona-se os conteúdos, o modo de realizar a atividade docente, os princípios éticos e morais das professoras e professores. Diante desse quadro, é preciso buscar compreender como esse movimento tem afetado a subjetividade, aumentando um quadro de sofrimento e angústia no trabalho.

O movimento influencia também o processo de profissionalização da área. Não cabe aqui, realizar uma reconstrução do campo da Sociologia das Profissões ou dos debates em torno de conceitos caros a essa área como profissionalização e profissionalismo, já há uma literatura que realiza essa tarefa com excelência (ABBOTT, 1988; EVETTS, 2005; FREIDSON, 1996). Mas importa destacar como o “Programa Escola sem Partido” afeta o processo de profissionalização da atividade docente. Ao construir um quadro de referência que permite diferenciar as ocupações das profissões, Elliot Freidson (1996) apresenta as principais características que indicam que uma ocupação alça o *status* de profissão, dentre elas está um conjunto de conhecimentos, qualificações e teorias reconhecidas no mercado de trabalho e dotadas de *status* social. A jurisdição, isto é, o poder legal sobre os conhecimentos e qualificações e sobre o exercício do desempenho das atividades; a realização da formação realizada em universidades ou instituições equivalentes. Essas características configuram um quadro de referência típico ideal, que podem configurar uma profissão. Esta, pode deter todos esses elementos ou apenas alguns deles.

Tem-se aqui que uma profissão caracteriza-se não apenas por um conjunto de conhecimentos e habilidades que passam a ser restritos a uma área, mas importa destacar que o grupo profissional detém controle sobre a atividade profissional. Define as regras, normas e formas de fiscalização da atividade desenvolvida pelos pares. É o caso das profissões clássicas como a Medicina e o Direito. Para Tardif (2000), a atividade docente constitui-se em vias de profissionalização, num contexto de crise geral do profissionalismo, em que, inclusive, as profissões clássicas são alvo de ataques. Diante de um contexto marcado pelas políticas neoliberais e pelo culto ao trabalho flexível, não é de se estranhar que haverá um ataque as profissões que detém o controle sobre o processo de formação, as competências e habilidades requeridas, a ética profissional e a regulação da atividade laboral, inclusive, quanto à remuneração.

Mas o objetivo é refletir sobre como o “Programa Escola sem Partido” afeta o processo de profissionalização da área, na medida em que não reconhece o conhecimento e os saberes docentes e deslegitima o conhecimento adquirido no processo de formação nas universidades, as competências que permitem que professores e professoras possam selecionar os livros e as abordagens pertinentes para tratar dos temas presentes no currículo. Dessa forma, o Programa inviabiliza o processo de profissionalização docente, na medida em que reivindica o controle do conhecimento, da fiscalização e das definições éticas em torno da atividade profissional.

Na justificativa do Projeto de Lei, torna-se possível observar, de forma clara, a reivindicação por parte desses atores da jurisdição do conhecimento, qualificações e competências a serem observadas na atividade docente. Assim, o texto afirma que a liberdade de ensinar “assegurada pelo art. 206, II, da Constituição Federal – não se confunde com liberdade de expressão; não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa” (PROJETO DE LEI 867, p. 5).

O texto busca diferenciar liberdade de ensinar e liberdade de expressão, a fim de definir o que desejam: que as concepções e crenças dos estudantes e, por conseguinte, de sua família sejam priorizadas, em relação ao conhecimento científico aprendido nas instituições formadoras. Esse projeto é prejudicial a todas as disciplinas, mas impacta de forma significativa o campo das Ciências Humanas. Na disciplina Sociologia, da qual tratamos aqui de forma mais detida, pode-se evidenciar que os princípios epistemológicos da desnaturalização e do estranhamento poderiam ser considerados um ataque a preservação das concepções e crenças familiares.

Um programa como esse inviabiliza qualquer projeto de educação pautado pelo progresso científico, tecnológico e humanista e por uma concepção de cidadania ativa. A concepção de cidadania defendida pelo movimento ESP é restrita ou

poderíamos chamá-la, também, de conservadora, pois busca manter as concepções tradicionais de gênero, o ideário neoliberal no campo econômico, nas relações de trabalho e no campo educacional (DIAS, 2018). Com relação à profissão docente, constrói-se um quadro que precariza o trabalho docente, na medida em que o/a professor ou professora tem como única responsabilidade repassar um conjunto de conteúdos já programados, viabilizando o ensino à distância, a figura dos tutores, ou seja, “um modelo de ensino baseado em uma desumanização do trabalho do professor e em um aprofundamento da desqualificação do trabalho docente” (DIAS, 2018, p.96).

Com relação ao ensino de Sociologia o Projeto ameaça o trabalho das/dos professores e professoras dessa disciplina, ao passo em que os princípios epistemológicos são colocados em questionamento. Diante desse quadro, devemos nos atentar para como essas investidas contra uma educação humanista e científica afeta a subjetividade dos professores e professoras. Os sentidos e significados que as professoras e professores atribuem ao observarem sua prática docente ser atacada e os conteúdos, conhecimentos e habilidades apreendidos no ambiente acadêmico sendo desconsiderados e reduzidos a “meras opiniões” sem valor. Trata-se de analisar a subjetividade desses sujeitos e como tais processos podem se transformar em angústias, sofrimento, depressão e medo, inclusive, da perda do emprego e do esvaziamento do significado da atividade laboral, mas também agenciamento e luta pela profissão docente. Tal luta, implica uma concepção de educação e cidadania que se opõe a reivindicada pelo movimento ESP e pelo novo governo que simpatiza com as práticas e concepções ideológicas do movimento.

Considerações Finais

As reflexões aqui realizadas buscaram, à luz das teorias sociológicas da Educação, do trabalho e da Sociologia das Profissões, empreender investigação inicial sobre o Projeto Escola

Sem Partido com o objetivo de compreender como o projeto interfere na concepção de cidadania e no processo de profissionalização da atividade docente, especialmente, no campo da Sociologia.

Nesse cenário, o uso de expressões e discursos que ensejam e disseminam o conceito de cidadania como fonte e cerne do projeto ESP, nos direcionou a trabalhar com a perspectiva do “significante vazio” de Laclau (1996) dado para a educação para cidadania. Sabendo ser a cidadania um termo de fácil aceitação em todos os setores e de hegemonia no tecido social, os idealizadores do projeto o acionam para gerar legitimidade, quando, no entanto, lhe retiram toda sua definição, o deixando como termo auxiliar e um “significante vazio”. Na verdade, o objetivo do PL é retirar quaisquer possibilidades de uma cidadania ativa, no sentido apresentado por Benevides (1991), ou seja, capaz de gerar transformação, cidadania entendida na forma de cidadãos que se constituem como criadores de direitos, atuantes e participantes e não indivíduos passivos, apenas sabedores de deveres e direitos sem participarem com consciência política.

O processo de formação de direitos deve ter, em sua essência, a participação de sujeitos, que só se fazem e se entendem como cidadãos a partir desse protagonismo atuante e ativo. O que o PL aponta é para um vácuo da cidadania, utilizada com teor acessório para ratificar indivíduos sem concepção de coletivo, desconhecimento histórico e sem vínculo com a formação de direitos sociais. Tal perspectiva orienta o segundo ponto tratado aqui, qual seja, a prática docente que passa a lutar contra um esvaziamento de seu sentido de atuação.

O PL intenta, ao limitar e promover um recuo profissional, obter um recrudescimento de tudo que se refere ao trabalho dos educadores, cuja situação do ensino de Ciências Humanas, especificamente da Sociologia, se observa em ameaça iminente. Tal situação afeta o processo de profissionalização da área das Ciências Sociais e Humanas, à medida em que não reconhece o conhecimento e os saberes docentes e deslegitima o conhecimento adquirido no processo de formação nas universidades e suas

competências que em selecionar os livros e as abordagens pertinentes para tratar dos temas presentes no currículo.

Empreendemos, aqui, reflexões iniciais sobre o projeto ESP no campo da cidadania e do processo de profissionalização da atividade docente. Consideramos, necessário e urgente, a continuação de estudos e pesquisas sobre o tema, que permitam analisar o modo como as professoras e professores do país estão experienciando essa ofensiva à prática docente, considerando a subjetividade perante um trabalho, já precarizado, e, agora, ameaçado. Além disso, importa compreender como os/as discentes que estão se graduando em Ciências Sociais, grau licenciatura, estão vivenciando essa conjuntura que questiona os saberes docentes e o trabalho docente, apresentando um panorama incerto sobre as possibilidades de atuação profissional.

Referências Bibliográficas

ABBOTT, Andrew. *The system of professions*. An essay on the division of expert labor.

Chicago: The University of Chicago Press, 1988.

DEJOURS, Christophe. *A loucura do trabalho*: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez, 1997.

DUBAR, Claude. *A crise das identidades*. A interpretação de uma mutação. Porto: Afrontamento, 2006.

AVRITZER, Leonardo e SANTOS, Boaventura de Sousa. Para Ampliar o Cânone Democrático. In: _____; _____. Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

AZEVEDO, Fernando, et. al. *Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BENEVIDES, Maria Victória. *A Cidadania Ativa*: Referendo, Plebiscito e Iniciativa Popular. São Paulo: Ática, 1991.

_____. Cidadania e Direitos Humanos. In: CARVALHO, José Sérgio. *Educação, Cidadania e Direitos Humanos*. Petrópolis:

Vozes, 2004.

BOLSONARO, Jair. (@jairbolsonaro). Texto do Tweet. 31 dez. 2018, 02:33. Twitter. Disponível em: <https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1079686972673806336?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1079686972673806336&ref_url=https%3A%2F%2Foglobo.globo.com%2Fsociedade%2Fbolsonaro-escreve-que-combater-marxismo-solucao-para-melhorar-educacao-no-brasil-23336992>. Acesso em: 08 jan. 2019.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. *La reproduction*, Paris, Minuit, 1970.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Brasília, 2016a.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e Educação Escolar. In: CANDAU, Vera (org.). *Reinventar a Escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Cidadania e pluralidade cultural: questões emergentes. In: V. M. CANDAU (org.). *Sociedade, educação e culturas: questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

COSTA, Jurandir Freire. *A ética e o espelho da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

CURY, C. Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

_____. A Educação Básica como Direito. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, mai./ago. 2008.

DAGNINO, Evelina. Os Movimentos Sociais e a Emergência de uma Nova

Concepção de Cidadania. In: DAGNINO, Evelina (org.). *Anos 90: Política e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DIAS, Rafaela Cyrino Peralva. O Programa da “Escola Sem Partido” e a Precarização do Trabalho Docente. *Revista TOMO*, Sergipe, n. 33, p. 77-104, jul./dez. 2018.

_____. Confluência Perversa, Deslocamentos de Sentido, Crise Discursiva. In: GRIMSON, Alejandro (org.). *La Cultura en las Crisis Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2004.

EVETTS, Julia. The management of professionalism: a contemporary paradox. *Changing*

Teacher Roles, Identities and Professionalism. Londres, Kings College. p. 1-18, Out. 2005.

FORQUIN, Jean Claude. (org.). *Sociologia da Educação: Dez Anos de Pesquisa*, Petrópolis, Vozes, 1995.

FREIDSON, Eliot. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. *Revista brasileira de ciências sociais*. São Paulo, v. 11, n. 31, p.141-145, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. *Escola Cidadã*. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. Sociologia da Educação: campo de conhecimento e novas temáticas. *Educação & Linguagem*, 15, n. 26, p. 95-117, 2012.

GOMES, Nilma Nilo. “Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas”. *RBP/AE* – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

LACLAU, Ernesto e MOUFFE, Chantal. *Hegemonía y Estrategia Socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI, 1987.

LAFERT, Celso. *A Reconstrução dos Direitos Humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

MARSHALL, Thomas Humphrey. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MENDONÇA, Daniel. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. *Ciências Sociais Unisinos*, vol. 43, núm. 3, setembro-dezembro, 2007, pp. 249-258. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007.

MILLS, Wright. *A Imaginação Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MONTANDON, Cléopâtre e PERRENOUD, Phillipe. *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Paris, Peter Lang, 1987.

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania. *Conferência proferida no 1º seminário do III Concurso Negro e Educação*. São Paulo, 2003

PEREIRA, Sueli Borges. *Identidade e diferença étnico-racial em currículos e programas: afirmação ou silenciamento?* Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Maranhão, 2006.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a Cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. *Educação e Pesquisa*, v. 28, n. 2, p113-128. São Paulo, jul./dez.2002.

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 (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

ROLNIK, Suely. Cidadania e alteridade: o psicólogo, o homem da ética e a reinvenção da democracia. In: SPINK, M.J.P. (Org.). *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, Nelson Lehmann da. A Doutrinação Ideológica nas Escolas. In: Escola Sem Partido.org, 2017.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. *Sociologia: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

VAN ZANTEN, Agnes. “Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 565-593, 2005.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

ZENAIDE, Maria e TOSI, Giuseppe. O que é Educação para a Cidadania? In: BUONFIGLIO, Maria Carmela (org.). *Políticas Públicas em questão: o plano de qualificação do trabalhador*. Núcleo Unitrabalho/PRAC/UFPB.

CAPÍTULO 5

PREOCUPAÇÕES DIDÁTICAS EM COMPÊNDIOS DE SOCIOLOGIA DOS ANOS DE 1930

Cristiano das Neves Bodart

Elizandra Cristina Rodrigues da Silva

Introdução e procedimentos metodológicos

A Sociologia aparece no Brasil no final do século XIX como disciplina escolar e apenas na década de 1930 se tornará um curso de nível superior. A história da Sociologia está diretamente relacionada a Educação. Pensar a constituição da Sociologia no Brasil é também pensar na história da Educação nacional.

O ensino de Sociologia no ensino secundário brasileiro remonta ao final do século XIX, contudo sua permanência, ao menos no ensino secundário, foi marcada por longas interrupções. Oficialmente a primeira tentativa de introduzir a Sociologia no ensino secundário brasileiro deu-se em 1890⁶⁴, esforço que não surtiu grandes efeitos, se limitando a poucas experiências e por um período de poucos anos. A literatura especializada aponta, ao menos, quatro experiências nesse período: no Gynnasio Amazonense (1893-1898), na Escola Normal de Manaus (1893-1900), no Atheneu Sergipense (1892-1912) e no Athneu Paranaense (1892[?]) (BODART, 2018; BODART; CIGALES, 2019). Além dessas experiências, não temos conhecimento de que a Sociologia tivesse sido ensinada em outras escolas secundaristas

64 Entre maio de 1890 e janeiro de 1891 Benjamim Constant, então Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, empreendeu reformas na educação brasileiro que incluía a Sociologia no ensino secundário. Contudo, essa reforma não se efetivou plenamente, sendo alterada em 1897, quando a Sociologia desapareceu dos currículos do ensino secundário (SILVA, 2010).

entre o final do século XIX e na primeira década do século XX. Sabe-se que em 1916, no Rio de Janeiro, uma lei introduziu a disciplina “Educação moral, noções de Sociologia e Direito Usual” nas escolas normalistas, tendo sido, inclusive, publicado no ano seguinte um manual escolar com a mesma nomenclatura. Seu retorno oficial ao currículo escolar nacional ocorreu apenas com a Reforma de João Luis Alves-Rocha Vaz, em 1925, quando passou a ser disciplina obrigatória nas Escolas Normais e na Escola Secundária (MEUCCI, 2000). Entre os anos de 1925 e 1942⁶⁵ a Sociologia esteve presente no ensino secundário, em cursos preparatórios e nos cursos normal de formação de professores, desta vez com nomenclatura própria, uma vez que as experiências anteriores sempre esteve associada a outras áreas, tais como Moral e Direito.

Duas condições estão presentes nos anos de 1930 para uma ampliação do número de compêndios de Sociologia: i) significativa expansão do mercado editorial brasileiro e; ii) a presença da Sociologia no currículo escolar secundário e universitário. A década de 1930 reflete uma lógica distintas na produção de manuais, seja por conta do volume de produção, seja porque alguns manuais produzidos nesse período ganharam notoriedade até fora do país, sendo traduzidos posteriormente para outros idiomas.

No presente artigo são analisados de quatro (4) compêndios publicados nos anos de 1930. Foram selecionados compêndios produzidos com bases teóricas-metodológicas distintas dentro da década de 1930, a saber: i) duas obras produzidas no interior da corrente da Sociologia Laica brasileira (conhecida também como cientificista⁶⁶) e; ii) duas produzidas no interior da corrente da Sociologia Católica.

65 Com a Reforma Capanema, de 1942, a Sociologia deixou de ser disciplina obrigatória nos cursos secundários, com exceção dos curso normal (MEUCCI, 2000).

66 Optamos por adotar o termo “Sociologia Laica” porque os intelectuais católicos não entendiam ser sua Sociologia não cientificista. Assim, o termo que utilizamos nos parecer ser mais apropriado.

Para a seleção dos compêndios foi realizado uma pré-análise, momento o qual fez-se uma leitura “flutuante” de uma coleção de cerca de 29 livros de Sociologia publicados na década de 1930 a fim de identificar obras que se vinculassem as correntes laicas e católica. A leitura flutuante “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2011, p. 126). Assim, a partir das impressões obtidas pela leitura “flutuante” foram identificadas duas obras publicadas nos anos de 1930 vinculadas a corrente da Sociologia Católica. Como encontrou-se dois compêndios representantes da Sociologia Católica, optou-se por selecionar compêndios de autores representantes da Sociologia Laica, mais especificamente de dois de seus maiores representantes no período: Delgado de Carvalho e Fernando de Azevedo. Foram selecionadas duas obras publicadas no mesmo ano de um do manual de Sociologia Católica de Francisca Peeters. Os autores dos compêndios que analisaremos foram agentes importantes nas definições de ambas as “correntes”, isso por ocuparem espaços políticos importantes no cenário nacional, alguns dos quais tiveram suas obras publicadas em outros idiomas.

Ainda que o critério de seleção tivesse sido a filiação intelectual-ideológica, neste trabalho não nos deteremos as discussões que envolvem as disputas ocorridas entre a Sociologia Laica e a Sociologia Católica⁶⁷. Nos voltaremos ao exame das preocupações didáticas presentes nos compêndios a fim de identificá-las e compará-las. Por preocupações didáticas entendemos aqui, grosso modo, como o esforço intencional de aplicar/usar estratégias que torne o conhecimento acessível, principalmente à alunos, o que envolve desde a linguagem do texto e organização de conteúdos até atividades para fixação/revisão dos mesmos, o que demanda esforços de transposição didática. O termo “compêndio” nos anos de 1930 estava associado a obras elementares, concisas, sem serem superficiais, sistemáticos, isto é,

67 Para isso recomendamos a leitura dos trabalhos de Cigales (2014; 2019) e Meucci (2017).

bem sistemáticos quanto a organização de seu conteúdo e suas divisões, bem escrito (ALVES, 2015). É sob esse conceito que os livros que compõem o *corpus* desta pesquisa foram nomeados.

A proposta é realizar uma análise dos compêndios selecionados, observando seus aspectos didáticos. Os compêndios são obras que trazem uma seleção de conteúdos produzidos pelo autor (diferente de seletas que são conjuntos de textos de terceiros) e muitos deles são textos escolares; estes sendo produções voltadas ao ensino e utilizados nas escolas. Dentre os textos escolares estão os textos clássicos, compêndio, seletas (antologias), apostilas, dicionários e manuais escolares. Se usarmos a classificação comeniana, teremos dois gêneros de manuais didáticos ou escolares: "livros de texto para alunos" e "livros-roteiros" (*informatorii*). O primeiro destinado aos alunos e o segundo aos professores (COMENIUS, 1976).

Assim, o artigo toma como unidades de análises (ou de significância) as características didático-pedagógicas presentes em compêndios de Sociologia publicados na década de 1930. Para tanto, uma reflexão foi feita acerca da estrutura dessas obras, fundamentada na especificidade temporal em que foi escrito e publicado, além de indagar quais aspectos metodológicos foram utilizados pelos autores para torná-los mais didáticos. Nesse sentido são analisados os primeiros esforços de transposições didáticas em compêndios de Sociologia, especialmente voltados para o ensino escolar dessa disciplina.

A análise dos compêndios justifica-se por colaborar para a compreensão das intenções das práticas pedagógicas presentes nas obras de Sociologia publicados nos anos de 1930. Reconhecemos os compêndios, inclusive os manuais escolares, enquanto artefatos historiográficos, podendo vir a ser objetos de estudo para a compreensão de todo um contexto que envolvia a cultura escolar da época (MAGALHÃES, 1999). Ao considerar a frequência cada vez mais evidente de análises em livros/manuais escolares, constata-se que os mesmos tem sido fonte documental de interpretação da cultura escolar de sua época, bem como de compreensão da organização disciplinar (MAGALHÃES, 1999),

que, no caso desta investigação, envolve o ensino de Sociologia no Brasil e a divulgação da Sociologia para além dos muros das escolas.

Consideramos importante nos atentarmos aos aspectos físicos dos compêndios, bem como para as intencionalidades nesses contidos, a que público foi destinado e o contexto histórico cultural; visto que estes aspectos determinarão a abordagem da análise a qual o pesquisador irá fixar-se e os esforços didáticos empreendidos. Não pretendemos, pelos limites impostos pelo espaço físico deste texto, realizar um estudo da noosfera (CHEVALLARD, 2013), esta entendida como uma esfera “invisível” que colabora diretamente com a escolha do conhecimento que será ensinado na sala de aula, sendo composta pelas universidades, escolas, autores, professores, pais, alunos, órgãos do governo que administram a educação, e os demais elementos que compõem o sistema de ensino ou que atuam diretamente sobre ele (CHEVALLARD, 1998; 2013). Antes, centraremos nossos esforços em analisar os compêndios de Sociologia e seus autores; principalmente àqueles. Assim, nos voltamos para o que Chevallard (1998) denominou “transposição didática externa”, sendo aquela ocorrida ainda fora da sala de aula, marcada pela transposição do “saber sábio” em “saber ensinável”. Esse nosso foco dar-se por ao menos dois motivos: i) nem todos os compêndios eram usados em sala de aula, portanto não passando por transposição didática interna e; ii) não nos seria possível, pela escassez de fontes, analisar como esses compêndios eram utilizados em sala de aula.

Por saber sábio entende-se o conhecimento “bruto” produzido pelos cientistas/pesquisadores sem que haja preocupação de ensiná-lo e transmiti-lo aos não especialistas. Por saber ensinável entendemos aquele que se encontra em condições de ser assimilado e apreendido por não especialistas, especialmente estudantes do Ensino Básico. Nesse sentido, compreendemos que compêndios são resultantes da transposição externa e trazem em si saberes ensináveis, ainda que, nos casos dos manuais, carecendo de

transposição didática interna, sendo esta a transposição de seu conteúdo às condições cotidianas de aprendizagem dos alunos.

Partindo de uma análise das estruturas desses compêndios, buscou-se notar os aspectos didáticos orientadores e facilitadores da compreensão do conhecimento transmitido.

Dessa forma, houve uma preocupação na verificação desses aspectos à luz de contributos da Teoria da Transposição Didática (TTD), ou seja, verificar as estruturas das obras e os recursos expostos nelas que visassem torná-las compreensíveis ao público alvo. Dito isto, nos voltamos aos esforços dos autores e/ou editoras em tornar os conteúdos de Sociologia dos anos de 1930 em saberes ensináveis. Cabe ressaltar as dificuldades em analisar aspectos didáticos em objetos tão distantes no tempo, época que as preocupação didáticas ainda eram incipientes – sobretudo se tratando de uma disciplina que acabara de ser introduzida no currículo escolar - e nem mesmo havia sido desenvolvida uma teoria da transposição didática. Contudo, observar os esforços empreendidos para transmitir o conhecimento colabora para a compreensão da História da Educação brasileira.

Destacamos que,

[...] um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que faz de um objeto de saber a ensinar objeto de ensino é chamado de transposição didática (CHEVALLARD; BOSH; GASCÓN, 2001, p. 20).

O *corpus* da pesquisa é composto por quatro (4) compêndios de Sociologia publicados nos anos de 1930 que apresentam alguma preocupação didática, três deles configurando o conjunto dos primeiros manuais escolares de Sociologia publicados no Brasil. As obras que compõem o *corpus* desta pesquisa são apresentadas no quadro 1.

Quadro 1 - *Corpus* da pesquisa.

Bases teóricas-metodológicas	Autor	Título	Editora	Local	Ano
Sociologia Laica brasileira	Delgado de Carvalho	Sociologia Aplicada	Companhia Editora Nacional	SP-SP	1935
	Fernando de Azevedo	Princípios de Sociologia	Companhia Editora Nacional	SP-SP	1935
Sociologia Católica brasileira	Madre Francisca Peeters	Noções de Sociologia	Comp. Melhoramentos de São Paulo	SP-SP	1935
	Tristão de Athayde (Alceu Amoroso Lima)	Preparação à Sociologia	Schimidt, Editor	RJ-RJ	1931

Fonte: Elaboração própria.

A obra *Preparação à Sociologia*, de Tristão de Athayde, é a única que não podemos classificar como manual escolar. Sua inserção no *corpus* desta pesquisa dar-se por: i) sua importância no norteamento de manuais de Sociologia Católica, sendo figura de maior destaque e mencionados por muitas outras obras de Sociologia Católica (CIGALES, 2019), inclusive para a obra *Noções de Sociologia*, de Francisca Peeters, a qual o cita logo no em suas primeiras páginas e; ii) termos um parâmetro de comparação entre compêndios escolares e compêndio não escolar.

O objetivo geral deste artigo é identificar os primeiros esforços de transposição didática na transmissão do conhecimento Sociologia presentes em compêndios representantes da Sociologia Laica brasileira e da Sociologia Católica, buscando observar se os manuais escolares se diferenciava do compêndio não escolar. Para tanto, tomou-se algumas categorias apriorísticas de análise, destacadas no quadro 2.

Quadro 2 - Categorias apriorísticas observadas nos manuais escolares de Sociologia dos anos de 1930.

Aspectos didáticos da obra	Aspectos gerais da obra	Autor
Público destinado	Editora	Nome
Sumário	Coletânea ou série	Formação
Sistematização dos conteúdos	Nº de edições publicadas	Relação com a docência
Atividades recomendadas aos alunos	Ano da 1ª edição	Posição no cenário educacional
Dicas de leituras complementares	Local de publicação	Posição ideológica
Recursos visuais (usos de negrito ou itálico, imagens, gráficos, tabelas, esquemas, etc.)	Número de páginas	
Apresentação dos objetivos dos conteúdos	Tamanho da fonte	

Fonte: Elaboração própria.

O artigo se organiza da seguinte forma: introdução; apresentação e análise das obras e seus respectivos autores e; as considerações finais. Na seção a seguir trazemos um breve biografia dos autores juntamente com a análise das obras selecionadas, sendo observados aspectos gerais e elementos didáticos. A fim de tornar a exposição mais organizada, a subdividimos em subseções, as quais são destinadas a cada um dos autores e suas respectivas obras que compõem o *corpus* desta pesquisa. Evidenciamos que não é objetivo desta pesquisa realizar generalizações, antes apresentar fragmentos das preocupações didáticas presentes nos compêndios analisados.

Contando com as contribuições de autores como Magalhães (1999); Choppin (2009) e Chevallard (1998) a análise vislumbrou compreender os aspectos didáticos presentes nas obras, visto que a análise dos compêndios possibilita uma verificação das práticas e metodologias utilizadas para dar suporte ao fazer pedagógico em concordância, logicamente, com cada época em que o mesmo

destinava-se, a julgar que as obras analisadas compõem marcos de um momento histórico importante para o ensino de Sociologia no Brasil e para os rumos tomados pela Educação brasileira.

Os autores e suas obras

Na presente seção são apresentados os autores e suas respectivas obras, as examinando a fim de identificar as preocupação didáticas-pedagógicas empregadas. Para tanto, subdividiu-se esta parte em quatro, de acordo com as obras analisadas.

A originalidade deste trabalho não está na escolha dos objetos. Antes na proposta de análise: observar os esforços didáticos dos autores e editoras e, conseqüentemente, o empenho em realizar transposição didática dos conteúdos de Sociologia nos anos de 1930 no interior de seus respectivos projetos educacionais.

Outros pesquisadores voltaram-se para análise de alguns dos manuais selecionados para esta pesquisa. Podemos citar o recente trabalho Meucci (2017) que se debruça sobre o texto escolar “Noções de Sociologia”, de Francisca Peeters, buscando compreender o projeto educacional presente na obra, a qual denominou de “catecismo sociológico”. Cigales (2019) também tomando esse mesmo manual investigou o projeto civilizacional contido nele. Oliveira e Gatti Júnior (2018, p.1) analisando esse mesmo manual buscaram “compreender as proposições católicas no campo cultural, particularmente, a partir das Escolas Normais confessionais”, para o qual era destinado. Brito (2015) se debruçou sobre manuais escolares produzidos por Delgado de Carvalho, inclusive os que aqui analisamos. O interesse de Brito (2015, p. 116) esteve em “desvelar o conteúdo e a proposta de utilização das obras de Delgado de Carvalho e; destacar as especificidades do compêndio, enquanto instrumento de trabalho hegemônico no ensino secundário nesse momento histórico”.

É importante mencionar que os autores estão inseridos em projetos educacionais diversos e que as Sociologias produzidas e ensinadas se manifestam de diferentes formas. Os anos de 1930

são marcados, no Brasil, por uma disputa do projeto educacional para o país. Grosso modo, no interior da Sociologia que chegava às escolas⁶⁸, temos, de um lado, os que se auto intitulavam representantes da Sociologia Laica, do outro representantes da Sociologia Católica (ou Cristã) (MEUCCI, 2000; CIGALES, 2014; BODART; MARCHIORI, 2015).

Já no final do século XIX havia o intento de proporcionar à Sociologia *status* de ciência. No Brasil, um grupo de intelectuais se aproximava do “cientificismo norte-americano, continuidade do cientificismo europeu que colocava a escola como ajustamento social, concepção herdeira do evolucionismo materialista e, portanto, em contradição com os ideais do cristianismo” (DAROS, PEREIRA, 2015, p. 258).

Grosso modo, podemos afirmar que com o desenvolvimento de uma Sociologia Científica, a Igreja Católica passou a promover a sua própria Sociologia, sendo esta uma reação às transformações da sociedade e aos riscos que pareciam impor ao ideário católico (DAROS; PEREIRA, 2015), incluindo as explicações positivistas, evolucionistas e cientificistas que se desenvolviam no país (BODART; MARCHIORI, 2015, p. 22).

No presente trabalho buscamos observar textos escolares que podem ser classificados como produções de autores defensores da Sociologia cientifista/Laica e da Sociologia Católica.

Delgado de Carvalho

Carlos Miguel Delgado de Carvalho nasceu em Paris, em 4 de novembro de 1888. Carvalho teve uma boa formação intelectual. Estudou em escolas renomadas da capital francesa. Graduou-se em Letras, pela Universidade de *Lyon*, e ingressou no Curso de Direito

⁶⁸ Embora uma divisão entre “cientificistas” e “Católicos” estivesse em evidência nos anos de 1930, havia outras disputas pela hegemonia explicativa do social, tais como àquelas envolvendo explicações jurídicas, positivistas e evolucionistas (SILVA, 2010).

da Universidade de Lausanne, na Suíça, quando, por fim, realizou o Curso de Ciências Sociais na *École Libre des Sciences Politiques* de Paris (ANDRADE, 2013).

Sua trajetória bibliográfica no Brasil teve início logo com sua chegada, em 1905, quando veio para o país com o intuito de escrever sua tese de doutorado do Curso de Diplomática da Escola de Ciências Políticas. Um ano depois, em 1906, Carvalho mudou-se definitivamente para o Brasil, quando foi empregado pelo Jornal do Comércio, onde seus artigos ainda eram escritos em francês e traduzidos para o português por companheiros de trabalho. Devido às suas relações de trabalho, Carvalho pôde estar em contato com alguns estudiosos e intelectuais da época, tais como: Oliveira Lima, Luiz Delphino, Rocha Pombo, José Oiticica, João Ribeiro, dentre outros (ANDRADE, 2013).

Sua trajetória bibliográfica também foi marcada por sua atuação no âmbito da Educação, tornando-se esta uma de suas áreas de estudo, incluindo quando foi nomeado para cargos no Ensino Secundário e também quando aprovado para ocupar a cadeira de Inglês do Colégio Pedro II. Carvalho também atuou nas Escolas Normais lecionando de Geografia, História Moderna e Sociologia. Delgado de Carvalho desempenhou um papel muito importante para consolidação da Sociologia como disciplina escolar na escola secundária nos anos de 1930 (BRITO, 2015), sendo um dos mais conhecidos autores de manuais da Sociologia Laica. Por seu papel de destaque nesse contexto, tomamos um de seus manuais como objeto de análise, o qual passamos a examinar a seguir.

Manual “Sociologia Aplicada” (1935)

A obra “Sociologia Aplicada”, de Delgado de Carvalho, foi publicada em 1935 pela editora paulista “Companhia Editora Nacional”. O livro integrava a coleção denominada “Biblioteca Pedagógica Brasileira”, estando no âmbito do projeto editorial cuja série se intitulava “Atualidades Pedagógicas”. Tratava-se da série

III, volume XVII⁶⁹, dirigida por Fernando de Azevedo. Como destacado na orelha dos livros da coleção, tratava-se de “uma coleção de obras especiais destinadas aos professores e educadores”.

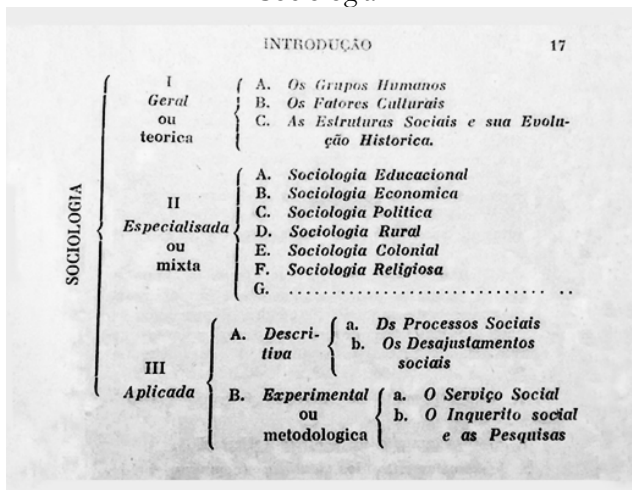
O público alvo da obra “Sociologia Aplicada” eram as escolas de professores dos institutos de Educação e Faculdades de Educação, Ciências e Letras, o que evidencia uma intenção pedagógica do autor. Seu envolvimento com a Educação certamente teve influência na produção da obra e na definição de seu público.

A obra possui 458 páginas, estando o corpo do texto diagramado em fonte tamanho 12, com poucas notas de rodapé com fonte menor, no tamanho 7. Os títulos das seções estão em fonte maior, tamanho 14. Para destaque de termos ou palavras Carvalho recorreu ao uso de itálico. No final de cada capítulo há “tópicos a discutir” em letras menores, aparentando tamanho 9.

Delgado de Carvalho organizou sua obra em duas partes: i) os processos sociais e; ii) os desajustamentos. Tais partes estão organizadas em quinze (15) capítulos. Além disso, a obra traz uma introdução onde o autor apresenta aos leitores “Sociologia Aplicada”. Aqui o autor faz uma breve exposição das divisões da Sociologia em: i) Sociologia geral ou teórica; ii) especializada ou mista; iii) aplicada. Há uma preocupação do autor distinguir a vertente da Sociologia presente nas obras das demais, recorrendo para isso ao uso de um esquema, como se observa na figura 1.

⁶⁹ Até então haviam publicado nessa mesma coleção Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Arthur Ramos, A. Almeida Júnior, Celso Kelly, Djacir Menezes, Sílvio Rabelo e A. Carneiro Leão. Além destes, estiveram presentes na coleção alguns autores que foram traduzidos, tais como John Dewey, Ed. Claparède, Adalbert Czerny, Henri Pieron, Henri Wallon e A. M. Aguayo.

Figura 1 – Esquema elaborado para explicar as vertentes das Sociologia.



Fonte: Carvalho (1935).

Delgado de Carvalho deixa claro defender uma Sociologia que volta-se ao empirismo social, ao “mundo das realidades, das aplicações práticas” (CARVALHO, 1935, p. 14).

No início de cada parte há uma lista dos capítulos. E no início de cada capítulo há um sumário (sem indicação de paginação) dos temas que serão tratados. No interior dos capítulos o autor recorre ao uso de itálico para destacar obras citadas e palavras-chave. Há também alguns poucos usos de enumerações para organizar os conteúdos.

As referências são indicadas de forma textual, sem indicações claras das obras, quase sempre apenas destacando o autor das ideias mobilizadas ao longo do texto. Em alguns momentos destaca-se os títulos das obras que colaboram com a exposição dos conteúdos. Em poucos casos, há indicação do título, autor e página quando o recorre à citações diretas. Muitas das citações diretas são destacadas com uso de aspas sem que esteja evidenciado sua origem. Os leitores que desejaram recuperar os textos originais que fundamentam sua exposição encontrarão dificuldade, pois a obra não traz detalhes dos textos utilizados (tais como edição, editora e

ano), nem mesmo em forma de lista de referências bibliográficas ao fim dos capítulos ou do livro.

Ao longo da obra “Sociologia Aplicada”, Carvalho apresenta diversos conceitos sociológicos. Na segunda parte recorre a dados estatísticos estaduais, nacionais, internacionais ou de outros países para realizar análises de situações concretas. O autor buscava evidenciar uma Sociologia que não se limitasse à teoria, mas que também estivesse ancorada na empiria. Ao longo da obra cita fenômenos e/ou dados estaduais e nacionais, o que acreditamos tornar o conteúdo mais significativo para os alunos/leitores. Como destacou Brito,

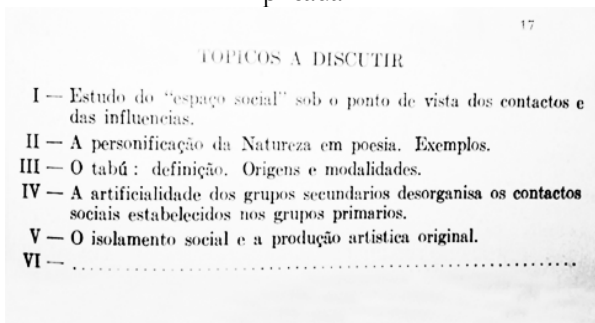
Centrado em distinguir sociologia teórica e aplicada, com base na contribuição do sociólogo norte-americano Lester Frank Ward, o autor especifica que essa última estaria reservada a tarefa de chegar a ser uma ciência que colaboraria para o controle social. Denotando já certa influência do pragmatismo norte-americano sobre seu trabalho, Delgado de Carvalho enfatizava a importância da pesquisa com base dessa ação prática do contexto social, sobretudo da investigação quantitativa (2015, p. 140).

No que tange a preocupação de Chevallard (1998) com a articulação entre o conhecimento novo com o antigo, para não trazer desconfiância por parte dos leitores, observamos na obra a preocupação de tal articulação a fim de demonstrar que o conhecimento transmitido é resultado de um acúmulo e avanços no conhecimento dos fenômenos sociais.

Ao fim de cada capítulo, excetuando o sétimo, há o que o autor denominou de “Tópicos a Discutir” (ver figura 2). Nele Carvalho (1935) apresenta, para reflexão, 4 a 8 questões envolvendo os temas tratados. No sétimo capítulo a obra traz o que o autor denominou de “Trabalhos práticos” (ver figura 3), sendo indicações de atividades de campo, de inquéritos e de pesquisa bibliográfica, e proposta de elaboração de “planos educacionais para atenuar os efeitos da pobreza” (CARVALHO, 1935, p. 181). É possível perceber que há um direcionamento de

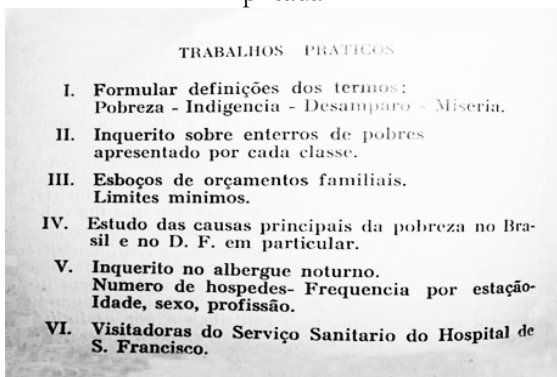
atividades e/ou norteamento para o leitor se aprofundar na reflexão. Contudo, não encontramos na obra indicações de leituras complementares.

Figura 2 – “Tópicos a discutir”, elemento didático da obra “Sociologia Aplicada”.



Fonte: Carvalho (1935, p. 53).

Figura 3 – Trabalhos Práticos, elemento didático da obra “Sociologia Aplicada”.



Fonte: Carvalho (1935, p. 180).

Nota-se na obra a presença de tabelas estatísticas para dar subsídio ao leitor, bem como uma interpretação posterior dos dados apresentados. Percebe-se, dessa forma, que o autor preocupou-se com a forma como o conteúdo proposto chegaria ao seu público alvo. Podemos inferir que há uma intenção e ação clara

de contextualizar os conhecimentos para que estes sejam “ensináveis”. Notamos, tanto na proposta de utilidade da Sociologia, quanto nas atividades trazidas no manual, que há um esforço em tornar o saber em exercícios e problemas, como preconizado por Chevallard (1998).

Há obra uma organização lógica que colabora para que os alunos compreendam melhor os conteúdos, aspecto típico de manuais escolares da época. Delgado de Carvalho inicia com temas gerais (processos sociais), abordando como “funciona” uma sociedade, passando por temas como “elementos e estruturas da comunidade”, “contratos sociais” e “interação social”, para posteriormente apresentar os “desajustamentos”, a fim de a partir daí demonstrar a aplicabilidade da Sociologia para os estudos e resolutividade desses problemas sociais. Esse é parte dos aspectos que envolve a transposição didática, uma vez que o saber sábio não se apresenta de forma “hierarquizada” de acordo com sua complexidade, sendo necessário o esforço de organizá-lo para tornar-se mais didático.

Como destacou Verret (1975), no processo de transposição didática o saber desliga-se dos vínculos autorais, apresentando-se como um saber “despersonalizado”. Ainda que as abordagens sejam fundamentadas teoricamente, muitos saberes são despersonalizados, sendo suprimido as condições de produção do conhecimento a fim de torná-lo mais acessível, ou, nos termos de Chevallard, ensinável.

Fernando de Azevedo

Nascido em São Gonçalo do Sapucaí (MG), em 2 de abril de 1894, Fernando de Azevedo foi educado a maior parte de sua vida em colégio jesuítico. Enquanto ainda estava no seminário, o mesmo lecionou pela primeira vez como professor substituto, sendo este o seu primeiro contato com o magistério.

Azevedo graduou-se na Faculdade de Direito de São Paulo, mas a despeito de sua formação sempre esteve presente no cenário educacional, quando, na década de 1920 fez parte do movimento

de renovadores da Educação (ALMEIDA; CIMINO, 2012). Durante as décadas de 1920 e 1930 atuou como Diretor da Instrução Pública no Distrito Federal (Rio de Janeiro) e em São Paulo (NASCIMENTO, 2011). Entre 1927 a 1930, realizou, por convite do prefeito Antônio Prado Junior e indicação de Washington Luiz, importante reforma educacional no Rio de Janeiro.

Em 1932 foi escolhido como redator do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, auxiliando também na inauguração da Universidade de São Paulo, em 1934. Durante toda sua trajetória Azevedo fez-se presente na área da Educação no Brasil, tendo como enfoque a Sociologia; especialmente a partir de 1934 cujo locus de atuação foi a Universidade de São Paulo.

As obras de Fernando de Azevedo foram destaques pela sua magnitude no estabelecimento da identidade da Sociologia perante o cenário nacional (NASCIMENTO, 2012), tendo produzido várias obras, destaca-se um dos mais significativos manuais produzidos (Princípios de Sociologia), que, dada sua importância e recorte temporal, foi selecionado por nós para análise.

“Princípios de Sociologia: pequena introdução ao estudo de Sociologia Geral” (1935)

A obra "Princípios de Sociologia: pequena introdução ao estudo de Sociologia Geral", de autoria de Fernando Azevedo, é um obra publicada em 1935 pela editora “Companhia Editora Nacional” no contexto da coleção “Biblioteca Pedagógica Brasileira”, dirigida pelo próprio autor, integrando a série “iniciação científica” (vol. IX). Como destaca o autor na introdução, o “livro, - uma pequena introdução ao estudo de sociologia geral, - não pretende mais do que iniciar e orientar os estudantes nessa nova ciência e fornecer aos professores uma fonte segura de informações” (AZEVEDO, 1935, p. 21).

Embora a obra não indique o nível de ensino a qual é destinada, na introdução há uma preocupação em orientar os professores do ensino secundário quanto ao seu papel em

contribuir para a cultura geral, afirmando não ser o de “fazer dos alunos físico, químicos ou sociólogos de profissão”, antes lhes cabendo, “sem dívida, despertar neles o espírito científico, iniciá-los e adestrá-los no exercício dos métodos científicos e habituá-los ao esforço e á fadiga de pensar por si mesmos” (AZEVEDO, 1935, p. 32). Como inferimos à Delgado de Carvalho, o envolvimento de Fernando Azevedo com a Educação possivelmente o influenciou na produção da obra e na definição de seu público; como lecionava na Universidade de São Paulo, é de se esperar que a tenha usado em suas aulas.

A obra possui 404 páginas, estando o corpo do texto diagramado em fonte tamanho 11, com algumas notas de rodapé com fonte menor, no tamanho 6. Os títulos dos capítulos estão em fonte maior, tamanho 16 e em caixa alta. Para destaque de termos ou palavras Delgado de Carvalho recorreu ao uso de aspas. No início de cada capítulo há uma espécie de sumário. Já no final de cada capítulo há o que denominou “Problemas e discussões” em letras menores, aparentando tamanho 9, e referências bibliográficas, com fonte de tamanho 7.

O livro divide-se em cinco partes: i) os fatos sociais, contendo seis capítulos; ii) “a penetração do espírito científico no estudo dos fatos sociais”, composto por 3 capítulos; iii) “a ciência social”, também com três capítulos; iv) “as escolas sociológicas do ponto de vista do método”, contendo cinco capítulos e; v) “as escolas do ponto de vista da explicação dos fatos sociais”, composto também por cinco capítulos. Como Delgado de Carvalho, Fernando de Azevedo apresenta uma preocupação em distinguir a vertente da Sociologia que adota (no seu caso claramente durkheimiana) das demais vertentes científicas, evidenciando uma preocupação maior com o método. Para ele “As regras do método sociológico, de E. Durkheim, retificadas em um ou outro ponto e desenvolvidas com as novas conquistas feitas, no terreno metodológico, são, no entanto, ainda hoje a contribuição mais sólida e original para o tratamento científico dos fatos sociais” (AZEVEDO, 1935, p. 299). Ambos os autores ignoram o que era chamado na época de “Sociologia Cristã”; silêncio que pode significar uma estratégia de

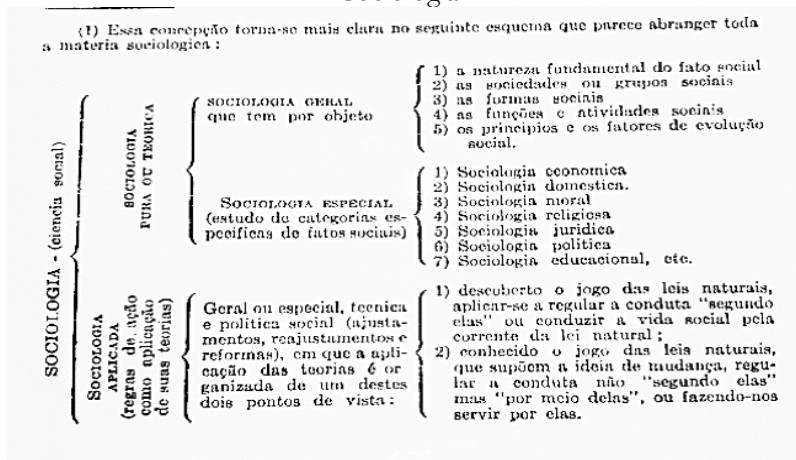
combate a essa Sociologia (ver. figura 4). Não passa despercebido o fato da obra trazer em sua capa uma pintura do perfil de Émile Durkheim e, em folha de rosto a de Augusto Comte; o que evidencia, logo de início, seu alinhamento teórico-metodológico.

No que tange a articulação entre o conhecimento novo com o antigo, característico da transposição didática (CHEVALLARD, 1998), observamos que o autor os apresenta de forma a transmitir ao leitor que o conhecimento que se pretende transmitir é resultado de acúmulos e avanços do conhecimento dos fatos sociais.

Observando a organização dos conteúdos, notamos que o autor parte de conteúdos mais genéricos (fatos sociais) para os mais complexos (perspectivas epistemológicas e metodológicas), o que evidencia um esforço pedagógico em conduzir o processo de aprendizagem considerando o grau de complexidade do conteúdo; aspecto desejável em manuais didáticos.

Nota-se, ao longo da obra, um esforço em apresentar a Sociologia como ciência, apontando-a como um instrumento racional e metódico de pensar os fatos sociais.

Figura 4 – Esquema elaborado para explicar as vertentes das Sociologia.

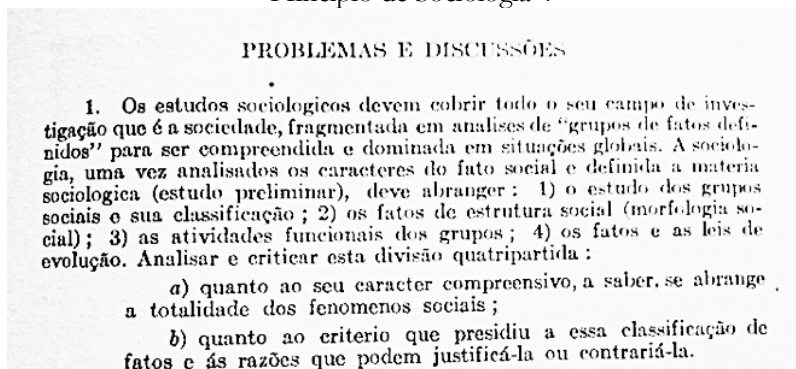


Fonte: Azevedo (1935, p. 161).

O autor apresenta ao longo da obra diversas citações, as quais, segundo ele “foram inspiradas pelo desejo de não só reproduzir com maior exatidão e fidelidade as ideias e as teorias expostas, como também de multiplicar os pontos de contacto com os autores citados e os estímulos e as sugestões para as leituras sociológicas” (AZEVEDO, 1935, p. 21). Aqui se observa a intencionalidade pedagógica do autor, impressa em uma estratégia didática que julgava importante para despertar o interesse dos leitores/alunos em se aprofundar nos temas tratados no compêndio.

O tópico “Problemas e Discussões” (ver figura 5) busca induzir o aluno a recapitular os conteúdos abordados, a fim de certificar se o leitor/aluno conseguiu se apropriar daquilo do conhecimento esboçado no manual. Basicamente, as atividades são direcionamentos para que o aluno explique métodos, técnicas ou teorias dos autores estudados, assim como realizar comparações entre eles. O número de atividades desse tópico varia entre 6 e 8 questões.

Figura 5 – “Problemas e Discussões”, elemento didático da obra “Princípio de Sociologia”.



Fonte: Azevedo (1935, p. 103).

O autor fez pouco uso de enumerações (apenas 3), de esquemas (apenas 1), de gráficos (apenas 5, todos no mesmo capítulo) e de lista (apenas 1). Ressalta-se que este é o único manual que traz imagens. As imagens, por limitações gráficas da época,

foram coladas no livro após sua impressão. Trata-se de pinturas e fotos de autores citados, são eles: Augusto Comte, Le Play, Gabriel Tarde, Durkheim, Ferdinand Tönnies, Georg Simmel, Vilfredo Pareto, Lester Ward, Franklin Giddings, William Graham Sumner, Werner Sombart, Max Weber, Frans Oppenheimer e Leopold Von Wiese.

As referências são indicadas ao fim de cada capítulo, sendo possível identificar o texto original. No fim do livro o leitor encontra uma outra lista dos “manuais e tratados” citados ao longo da obra.

Comparativamente a obra de Delgado de Carvalho (1935), o manual *Princípios de Sociologia*, de Fernando de Azevedo, possui aspecto mais teórico e menos didáticos. A obra não trata de questões tipicamente nacionais, voltando-se a exposições mais gerais dos fatos sociais e das teorias sociológicas desenvolvidas até aquele momento. Diferentemente do que observamos na obra de Carvalho, o autor se preocupou menos com a forma/didática e mais com o conteúdo a ser exposto na obra. Não podemos inferir que há uma esforço didático que visasse o contextualizar os conhecimentos, bem como apresentá-los de formas variadas para que estes fossem ensinados a alunos do ensino secundário. Também não observamos orientações/recomendações voltada aos professores, além da indicação de que não os cabe formar, no ensino secundário, sociólogos profissionais. Sua afeição se assemelha aos compêndios da época voltados ao Ensino Superior, o que nos faz crer que tivesse sido esse nível de ensino o seu foco principal⁷⁰.

Esse aspecto mais teórico parece ser uma preocupação do autor, que se justifica, na introdução, de qualquer simplificação do conhecimento que possa levado o conteúdo à “obscuridade”; termo usado por ele. Para o autor tal dificuldade repousa no fato de ser tratar da elaboração de manual destinado ao “ensino de uma ciência complexa, como a Sociologia, e ainda em formação”

⁷⁰ Era comum os manuais serem apropriados por professores e alunos de variados níveis de ensino.

(AZEVEDO, 1935, p. 21). Nota-se que o autor reconhece a complexidade de realizar aquilo que hoje denominamos transposição didática, sobretudo sem que o saber sábio seja deturpado ao tornar-se saber ensinável. Suas abordagens mais teóricas tornam, comparativamente ao manual de Carvalho (1935), seu conhecimento mais despersonalizado, não sendo significativamente suprimida as condições de produção do conhecimento a fim de torná-lo mais acessível; fato que reforça por meio das imagens e fotografias. Por todos esse aspecto, o manual parece dialogar com alunos do curso superior, lócus de atuação profissional do autor.

Madre Francisca Peeters

Francisca Peeters nasceu na Bélgica, na cidade de Tournai, em 21 de outubro de 1876 (MOREIRA; MARTINELLI, 2015). Apesar de seu nome de batismo ser Elisabeth Peeters, ao adotar a vida religiosa, em 1897, passou a chamar-se Francisca Peeters.

A mesma concluiu seus estudos no Colégio Santo André de Tournai, mas logo foi solicitada, pelo então bispo de São Carlos, a estar em São Paulo em virtude da abertura de Colégios em sua diocese. Peeters atuou como educadora no Grupo Escolar Coronel Vaz, além de trabalhar na organização do Colégio Santo André da Escola Normal. Foi uma das primeiras mulheres a escrever manuais escolares brasileiros de Sociologia, sendo pioneira nessa seara, conforme aponta Meucci (2000), Campos (2002) e Cigales (2014). Publicou ainda “Sereis minhas testemunhas” e, em colaboração com Madre Maria Augusta de Coomam, escreveu: “Pequena História da Educação”. No entanto, em 1956, Peeters abriu mão de suas atividades no magistério e dedicou-se a outras atribuições religiosas (MOREIRA; MARTINELLI, 2015).

Meucci (2019) ao analisar a Sociologia presente no manual escolar “Noções de Sociologia” afirmou que tratava-se de um “catecismo sociológico”. Cigales (2019, p. 20), atestou, ao se debruçar sobre os conteúdos, que as “premissas estavam de acordo com o projeto normativo da Igreja Católica de recristianização da

sociedade e de garantir um espaço privilegiado da Igreja junto ao campo político e cultural brasileiro”. Dito isto, Francisca Peeters era uma representante da Sociologia Católica. Nos resta analisar como se imprimiu seu esforços didáticos no manual de Sociologia que produziu.

Manual "Noções de Sociologia" ([1935]1938).

A obra "Noções de Sociologia", de Madre Peeters, teve sua primeira edição publicada pela editora paulista "Proprietária Companhia Melhoramentos de São Paulo", em 1935. Nossa análise deu-se sobre a segunda edição, publicada em 1938, a qual tivemos acesso.

É importante mencionar que a Santa Sé esteve destinando grandes investimentos para a criação de Dioceses e escolas nas primeiras décadas do século XX. Como destacou Cigales (2019, p. 4), o objetivo estava em reforçar sua missão de “ser a principal instituição religiosa no país, caberia, portanto, aos intelectuais católicos a luta contra as diversas correntes teóricas que colocavam em xeque o poder da Igreja junto ao campo político e educacional”. O texto escolar da Madre Peeters estava inserido nesses esforços. Como destacou Furtado,

Os temas abordados no livro “Noções de Sociologia” da Madre, apresentavam-se como uma espécie de sermões, carregado de advertências, em consonância com os postulados de cultivo ao espírito em oposição à matéria, crítica à modernização social que se apresentava e ate mesmo aos próprios paradigmas do Estado (2007, p. 169)

Tratava-se de uma obra didática que se opunha aos ensinamentos da Sociologia Laica e que visava transmitir aos normalistas concepções da Sociologia Católica.

Diferente da 1ª edição que contém 230 páginas, a segunda possui 332 páginas. Na advertência para a segunda edição Peeters afirma que, “a necessidade de o adaptar as exigências dos programas oficiais para Escolas Normais, obrigou a A. uma

remodelação quase completa. Todavia a ampliação do volume não lhe alterou as afeições de simples auxiliar de alunos. Não é destinado a eruditos” (PEETERS, 1938, p. 7). Essa explicação revela o público alvo da obra: Escolas Normais. Pelo conteúdo e proposta, o manual era utilizado nas escolas confessionais católicas. Na capa da obra o leitor encontra uma imagem de Santo Tomaz de Aquino, já apontando para a perspectiva epistemológica da autora: o catolicismo.

Quanto a diagramação da obra, o texto está em fonte tamanho 11. Os títulos dos capítulos estão em negritos com fonte 12. No início de cada capítulo há um sumário com fontes menores, tamanho 8. Os subcapítulos estão negritados, sendo distinguidos por número, enquanto que estes são subdivididos por meio de letras. Recorre-se ao uso de itálico para destacar palavras-chave ou trechos. Há também o uso de caixa alta para destaques, embora esse recurso tivesse sido pouco utilizado.

O livro traz os seguintes elementos, nessa ordem: “À Guisa de Apresentação”, “Advertência Preliminar da primeira edição”, “Advertência para a segunda edição”, seguido pelos capítulos. O índice da obra é apresentado no final do livro. A obra está dividida em seis partes, algumas delas subdivididas em seções. Ao todo são 54 capítulos (incluindo os capítulos preliminares), tendo um sumário no início de cada um deles.

Na “Advertência Preliminar” é exposto o objetivo do compêndio escolar, o qual “visa apenas fornecer aos alunos bases sólidas para o trabalho pessoal sem o qual não há instrução verdadeira” (PEETERS, 1938, p. 5). Juntamente a este esclarecimento, é trazido, brevemente, o papel do educador. Para a autora, “um professor dedicado e instruído lhes imprimirá o seu cunho pessoal e a desejável originalidade e complementará as ideias voluntariamente esboçadas a largos traços”. Nota-se, aqui, que a autora, de certo modo, reconhece - não nesses termos - a incompletude da transposição didática da obra, sendo necessária uma transposição didática interna a fim de que o conhecimento se torne compreensível aos alunos.

As citações ao longo do texto aparecem de forma indireta, trazendo informações nem sempre completas que possibilite recuperar as obras utilizadas como referências. Não há na obra notas de rodapé.

A autora, para organizar os conteúdos recorre as enumerações. Não há uso de imagens, figuras ou gráficos. Há apenas uma tabela apresentando alguns dados estatísticos sobre as condições do ensino no Brasil (PEETERS, p. 269).

A obra não traz atividades e indicações de leituras complementares ou outros elementos didáticos. Há apenas dois apêndices (textos complementares), estando um no final do capítulo 2, da terceira parte; e outro ao fim do manual. Na “advertência para a segunda edição”, a autora afirma que:

Julgou-se inútil indicarem-se assuntos de pesquisas e de inquéritos. Além de terem sido indicadas nos programas em número apreciável << Investigações sociais em nosso meio >> cada professor deve preservar a sua autonomia e seus métodos, baseados nas regras gerais da estatística e da monografia (PETTER, 1935, p. 7).

Percebe-se que a escrita é voltada para uma análise da sociedade vigente, que em certos momentos faz reflexões imbricadas de conceitos sociológicos (cientifistas) e preceitos e valores católicos. Notamos na obra uma preocupação em tratar de questões nacionais e cotidianas, o que acreditamos aproximar os alunos dos temas tratados. Outra estratégia presente de aproximação com os alunos/leitores e o uso de expressões direitas e menos formais, tais como: “como vimos”, “estudaremos”, reservamos para o capítulo” e “no início de nosso estudo”.

Igualmente aos dois manuais anteriormente examinados, a obra de Peeters parte de conceitos mais gerais (Noções Gerais) para temas mais específicos da Sociologia, fornecendo bases conceituais para a compreensão das demais partes do manual. Dito isto, a obra apresenta, além de compendiar o conhecimento, estrutura organizativa dos conteúdos compatível com as recomendações didáticas para um manual.

O manual de Peeters apresenta conteúdos, se comparado aos demais manuais da Sociologia Laica, com saberes mais despersonalizados, tornando-os mais acessível/ensináveis. Os produtores do conhecimento aparecem apenas quando se trata da “Sociologia positivista” combatida na obra. Ela transmite conteúdos da Sociologia Católica sem produtores, sobretudo por partir do pressuposto de que todo o saber advém de Deus. No que tange a preocupação em articular o saber novo com o antigo, notamos que a autora não a realiza, antes apresenta o conhecimento sociológico como imutável, advindo na ordem divina.

Tristão de Athayde

Tristão de Athayde era o pseudônimo de Alceu Amoroso Lima. Este nasceu no Rio de Janeiro, em 11 de dezembro de 1893. Foi líder católico, sendo Conde Romano, pela Santa Sé (DHBB, 2001). Formou-se em Direito pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro em 1913, tendo trabalhado como advogado, no Itamaraty, administrador da empresa de tecidos da família, escritor, jornalista e professor. Em 1941 colaborou ativamente para a formação da Universidade Católica do Rio de Janeiro, onde lecionou até 1963, quando se aposentou e passou a escrever semanalmente para os jornais “Folha de S. Paulo” e “Jornal do Brasil”.

Alceu Amoroso Lima foi reitor da Universidade do Distrito Federal, membro do Conselho Nacional de Educação e um dos fundadores do Movimento Democrata-Cristão da América Latina

Sem dúvida, Alceu Amoroso Lima foi um dos maiores representantes brasileiro da Sociologia Católica⁷¹, tendo estado, nos anos de 1930, envolvido no debate pedagógico nacional, realizando “[...] severo combate aos princípios filosóficos da Escola Nova”

⁷¹ Dentre suas influências, citamos o Clube de Sociologia Tristão de Athayde que funcionava na em Santa Catarina, cujo objetivo era o de estimular as alunas normalistas a adesão aos princípios católicos.

(CURY, 1999, p. 42). Em 1932 participou da fundação da Liga Eleitoral Católica (LEC), tornando-se secretário-geral da organização, a qual visava apoiar qualquer candidato às eleições para a Assembleia Nacional Constituinte em 1933 que apoiassem os preceitos católicos. Em 1935, tornou-se diretor nacional da recém-criada Ação Católica Brasileira (DHBB, 2001).

Sua atuação como professor teve início um ano depois da publicação de sua obra "Preparação à Sociologia" (1931), quando tornou-se professor de Sociologia e doutrina social da Igreja no Instituto Católico de Estudos Superiores, vinculado ao Centro Dom Vital (DHBB, 2001). Foi um ferrenho opositor aos ideais escolanovistas, tendo feito fortes oposições a Fernando de Azevedo, um dos líderes desse movimento (DHBB, 2001).

Compêndio "Preparação à Sociologia" (1931(1931))

A obra "Preparação à Sociologia", de Tristão de Athayde (Alceu Amoroso Lima), teve sua primeira edição publicada pela editora carioca "Schmidt, Editor", em 1931⁷². Trata-se de parte do projeto de edição de livros do "Centro Dom Vital", instituição católica da qual Alceu Amoroso Lima era presidente. Nossa análise dar-se sobre a 2º edição⁷³, a qual tivemos acesso. Esta com 254 páginas.

O compêndio "Preparação à Sociologia" estava inserido nos esforços da Igreja Católica em fazer oposição aos ideias da Sociologia Laica. Tratava-se, mais especificamente, de um ação do Centro Dom Vital, que era uma associação civil "para estudo, discussão e apostolado" subordinada a Igreja Católica, tendo sido, até a criação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), em 1941, o principal centro intelectual do catolicismo brasileiro (DHBB, 2001).

Não há na obra indicação de público alvo. A edição examinada do livro não possui introdução ou apresentação, assim

⁷² Em 1942 pela editora Getúlio Costa republicou o manual.

⁷³ Não consta na obra o ano de publicação da segunda edição examinada.

como também não há prefácio. No início de cada capítulo há uma espécie de sumário. No fim do livro há um índice dos conteúdos e um índice do nomes citados ao longo do manual. A obra tem seis capítulos, sendo eles: i) Princípios sociaes; ii) Progresso social; iii) Estructura social; iv) Elementos sociaes; v) Anomalias sociaes e; vi) Ordem social.

Quanto a diagramação, o texto está em fonte tamanho 11. Os títulos dos capítulos estão em caixa alta, negrito em fonte tamanho 14. No início de cada capítulo há um sumário que apresenta os subcapítulos organizados a partir de parágrafos (§)⁷⁴. Os subcapítulos estão centralizados, negritos e distinguidos por parágrafos (§). Recorre-se ao uso de negrito para destacar palavras-chave.

As citações ao longo do texto aparecem de forma direta e indireta. Quando direta, traz informações bibliográficas em nota de rodapé que possibilita o leitor recuperar as obras utilizadas. As notas de rodapé também são usadas para inserir informações complementares ao texto. Há um uso significativo de enumerações para tornar a exposição do conteúdo mais organizado. Contudo, não se observa, além de um esquema, nenhum outro recurso didático, o que demonstra a pouca preocupação com estratégias e orientações pedagógicas. Notamos um esforço constante em refutar as diversas correntes da Sociologia Laica, adjetivando pejorativamente seus representantes de “sociologistas”.

Há uma preocupação em exemplificar os fenômenos apresentados, seja utilizando exemplos da história universal, seja da realidade brasileira, aspecto presente na ação de transposição didática (CHEVALLARD, 1998).

Diferentemente dos três manuais examinados, o compêndio *Preparação à Sociologia* - que não se configura como um manual escolar - não apresenta uma hierarquia de complexidade na exposição do conhecimento. Inicia com elementos gerais (princípios sociaes), passa por elementos mais complexos

74 Típico de textos jurídicos, o que pode ter sido influência de sua formação em Direito.

(anomalias sociais) ou se especializa (processo social), para retornar a aspectos básicos da Sociologia (ordem social). Em uma lógica estrutural pedagógica nos parece ser sensato a exposição, por exemplo, da ordem social antes de anomalias sociais, assim como apresentar primeiro “elementos sociais” antes de “estrutura social”. A forma organizativa do manual parece não colaborar para tornar o conhecimento em saber ensinável. Contudo, não é a penas a estrutura de apresentação do saber que determina a transposição didática. É necessário considerar os demais aspectos aqui examinados.

A articulação entre o saber novo e o antigo, dar-se a partir da primazia que as “leis” da sociedade advém na ordem divina, a qual seria eterna. Desta forma, tanto a obra de Peeters, quanto a de Athayde, não atentam para a preocupação da articulação destacada por Chevallard (1998) como característica do saber ensinável.

Por outro lado, o manual de Athayde, assim como o de Francisca Peeters, apresenta um conteúdo com saberes mais despersonalizados, se comparado aos demais manuais. O fator responsável para tal aspecto parece ser o mesmo nos manuais católicos: refutar o conhecimento produzido pelos teóricos positivistas e apresentar saberes supostamente existentes desde a fundação do cristianismo. A presença de menor esforço didático do manual de Athayde é reflexo de sua não intencionalidade de ter o espaço escolar como lócus de consumo de sua obra, ainda que outros manuais católicos o tenha tomado como fonte e seu, dessa forma, parte de conteúdo chegado as salas de aula.

Notamos que o conhecimento presente nos três manuais em análise dão, em grande medida, conta da tarefa explicitada por Chevallard (1998): responder aos domínios epistemológicos da ciência e da Sala de aula. Por um lado, os manuais da Sociologia Laica procurando apresentar os conhecimentos produzidos pela ciência sociológica e a dar conta do saber apropriado para a sala de aula; por outro, o manual de Sociologia Católica buscando fazer uma contraposição aos conhecimentos produzidos por essa ciência e transmitir tal refutação aos alunos.

Observar o compêndio de Tristão de Athayde nos possibilitou notar uma diferença existente em relação aos primeiros manuais de Sociologia aqui examinados: um esforço, ainda que incipiente se compararmos ao estágio atual, de transposição didática; o que não é significativamente presente em compêndio não escolar. Os manuais escolares se diferenciam do compêndio de Tristão de Athayde em sua estrutura organizativa dos conteúdos e a existência de preocupação com uso de algum tipo de estratégia didática para além dos intentos de um livro voltado ao público em geral, o que representa dizer que trazem, com certas variações, atividades, orientações aos alunos ou professores, esquemas, figuras, gráficos etc. Em síntese, podemos inferir que os compêndios que eram destinados ao ensino escolar traziam consigo intencionalidades pedagógicas que se materializavam nas páginas e na estrutura dos livros.

Considerações finais

Sabe-se que no decorrer da evolução da história da educação, os manuais escolares surgem como uma ferramenta de formação para os educadores em formação e/ou estratégia didática de uso do professor. Tendo em vista que os manuais possuem uma concordância com o período de publicação, a partir das obras analisadas, percebem-se os aspectos didática presentes na obra se imprimiram, também, a partir das disputas presentes na época. Observamos que no manual católico de Peeters há uma preocupação maior com o conteúdo em detrimento de recursos didáticos que pudesse tornar a obra mais acessível. A disputa ideológica teve maior centralidade nas preocupações da autores católicos, em comparação aos representantes da Sociologia Laica. Parte dessa postura está ligada ao fato de que as ideias científicas vinha ganhando espaço nos sistemas de ensino, principalmente no que diz respeito ao ensino de Sociologia. O que não significa dizer que a Sociologia predominantemente ensinada nas escolas era científica, como destacaram Bodart e Marchiori (2015). A questão é que a hegemonia católica estava em risco e em

decadência, o que se comprova com o sucesso dos Pioneiros da Escola Nova e as reformas educacionais que se sucederam a partir de 1925.

Ainda que mais explícitos os esforços dos autores católicos em legitimar sua Sociologia, todos os autores, de algum modo, fizeram defesa de uma(sua) Sociologia. Delgado de Carvalho, defendendo uma Sociologia aplicada, útil aos problemas cotidianos acabou tornando o texto mais próximo da realidade dos alunos, numa tarefa mais clara de transposição didática, o que se reforça com o tipo de atividades propostas ao fim de cada capítulo. Fernando Azevedo se mostrou mais preocupado em legitimar o caráter de ciência da Sociologia, reforçando o papel dos métodos científicos na compreensão dos fatos sociais, voltando-se para um esforço mais teórico, tornando o texto mais denso e complexo em relação aos demais analisados. Francisca Peeters, escreveu sua obra de forma mais acessível, em alguns momentos voltando-se para os leitores de maneira direta e informal. Comparativamente ao compêndio não escolar de Athayde, os manuais já imprimiam preocupações pedagógicas que não estavam em nesses compêndios voltados ao público em geral.

A análise dos elementos presentes nos livros considerou, alguns aspectos contextuais sobre os quais as obras foram escritas, incluindo a intenção e o público alvo. A partir da categorização de Comenius (1976), podemos afirmar que os três manuais aqui analisados se aproximam mais da categoria "livros de texto para alunos" do que "livros-roteiros" (*informatorii*). Ainda que fossem destinados a professores e alunos.

Quanto a presença de recursos didáticos como gráficos, tabelas e similares, não os encontramos no manual católico. Nos dois manuais da Sociologia Laica, ainda que sejam pouco presentes, já aparecem. Os recursos mais presentes em todos os manuais são as enumerações e o uso de destaques de termos e palavras-chave. Acreditamos que por se tratar de uma ciência em formação e tida como complexa, os esforços estavam sobre a apresentação dos conteúdos e defesa de uma dada epistemologia.

A grande diferença entre os três manuais e o compêndio de Tristão de Athayde está na hierarquia ascendente dos conteúdos de acordo com sua complexidade ou importância para a aprendizagem; os manuais consideram tal hierarquia. Notamos em dois (Sociologia Aplicada e Noções de Sociologia) dos três manuais que há um esforço em despersonalizar o conhecimento transmitido, aspecto característico da transposição didática, como hoje a conhecemos.

No que tange ao esforço em tornar o saber em exercícios e problemas, como preconizado por Chevallard (1998), nos parece que a proposta de Delgado de Carvalho é mais concreta, isso por apresentar a Sociologia como um saber aplicável. Quanto a característica do saber ensinável destacada por Chevallard (1998) marcada pela articulação entre saber novo e saber antigo, não se aplica aos dois manuais de Sociologia Católica aqui examinados.

As análises aqui empreendidas, longe de desvelar os aspectos da transposição didática que envolviam o ensino de Sociologia durante os anos de 1930, elucida alguns esforços presentes nos três manuais escolares em tela, evidenciando alguns aspectos de semelhanças e diferenças entre os instrumentos didáticos produzidos no contexto da Sociologia Laica e da Sociologia Católica. A despeito das limitações que a distância temporal imprime sobre as análises de elementos didáticos, acreditamos que o leitor pôde encontrar aqui questões colaborativas para pensar as preocupações envolvendo a transposição didática na produção de manuais de Sociologia publicados nesse período e notar que os manuais já vinham se apresentando como um produto diferenciado a fim de atender os propósitos pedagógicos.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Vera Lúcia Cabana. Delgado de Carvalho e a opção pela Educação brasileira. Anais do XXVII Simpósio Nacional de História: conhecimento, histórico e diálogo nacional. Natal-RN, 2013.

ALMEIDA, C; CIMINO, M. Fernando de Azevedo: uma escrita de história. Revista Educação Pública. Rio de Janeiro, 2012.

ALVES, Gilberto Luiz. Textos escolares do ensino secundário no Brasil: da época

dos jesuítas aos nossos dias. In: _____. Textos escolares no Brasil: clássicos, compêndios e manuais didáticos. Campinas: Autores Associados, 2015.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BODART, Cristiano das Neves. Sociologia Escolar: ensino, discussões e experiências. Porto Alegre: Cirkula, 2018.

_____; CIGALES, Marcelo. O ensino de Sociologia no século XIX: experiências no estado do Amazonas (1890-1900). História, Ciência, Saúde – Mangunhos. no prelo. 2019.

_____; MARHIORI, Cassiane Ramos. Fundamentos do ensino de sociologia católica em uma escola normalista pública em 1935. Cadernos Eletrônicos de Ciências Sociais, v. 3, n. 2, 2015.

BRITO, Sílvia Helena A. de. O ensino de sociologia no Colégio Pedro II e os compêndios produzidos por Carlos Miguel Delgado de Carvalho: 1931-1939. In: ALVES, Gilberto Luiz. Textos escolares no Brasil: clássicos, compêndios e manuais didáticos. Campinas: Autores Associados, 2015.

CAMPOS, Fernando R. A sociologia da educação nos cursos de formação de professores nas décadas de 1930 e 1950: um estudo da disciplina a partir dos manuais didáticos". Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

CARVALHO, Delgado. Sociologia aplicada. Biblioteca Pedagógica Brasileira. Companhia Editora Nacional. Vol. XVII. São Paulo. 1935.

CHEVALLARD, Yves. La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. 3. ed. Buenos Aires: AIQUE, 1998.

_____. Sobre a Teoria da Transposição Didática: algumas considerações introdutórias. Revista Educação Ciência e Matemática. V.3, n.2, 2013.

_____; BOSH, M. e GASCÓN J. Estudar Matemáticas o Elo entre o Ensino e a Aprendizagem. Arimed. Porto Alegre, 2001.

CHOPPIN, Alain. Le manuel scolaire: une fausse évidence historique. Tradução: Maria Helena C. Bastos. Revue Histoire de l'éducation. SHE/INRP, n.117, jan-mars 2008.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. A sociologia educacional no Brasil (1946-1971): análise sobre uma instituição de ensino católica. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

_____. A sociologia católica de Francisca Peeters na constituição do campo educacional brasileiro na década de 1930. Revista Em Tese, Florianópolis, 2019 (no prelo).

CURY, C. R. J. Alceu Amoroso Lima. In: FÁVERO, M. L. A.; BRITO, J. M. Dicionário de educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: UFRJ/MEC/INEP, 1999. p. 39-44.

DHBB. Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001.

FURTADO, Alessandra C.. Por uma história das práticas de formação docente: um estudo comparado entre duas escolas normais de Ribeirão Preto - SP (1944-1964). Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, 2007.

MAGALHÃES, J. (1999). Um apontamento para a história do manual escolar entre a produção e a representação. In: R. Vieira de Castro, A. Rodrigues, J. Silva, M. Sousa (org.). Manuais Escolares – Estatuto, Funções, História. Braga: Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho, 279-301.

MEUCCI, Simone. A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos [1900-1948]. 2000. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

MOREIRA, J; MARTINELLI, T. História, educação e infância: uma análise a partir da Pequena História da Educação, das madres Peeters e Cooman (1936). Diálogos (Maringá. Online), v. 19, n.3, p. 1315-1335, set.-dez./2015.

NASCIMENTO, Alessandra S. Fernando de Azevedo: dilemas na institucionalização da Sociologia no Brasil. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, 2011.

OLIVEIRA, Sandra Maria de; GATTI JÚNIOR, Décio. A reação católica e a formação de professores no Brasil: os manuais disciplinares Noções de Sociologia e Educação (História da Pedagogia). Problemas actuaes das Madres Peeters e Vooman (1935-1971). Revista Brasileira De História Da Educação. v. 18, 2018.

PEETERS, Madre. Noções de Sociologia. Editora Proprietária. Comp. Melhoramentos de São Paulo. Ed. 2. 1935.

SILVA, Ieize Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MARAES, Amaury Cesar. Sociologia. Volume 15. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino).

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

CAPÍTULO 6

ESCOLA E FORMAÇÃO DOCENTE: narrativas plurais

Joana Elisa Röwer
Maria Alda de Sousa Alves
João Paulo Freitas Gomes

Pensar a educação através da abertura ao encontro numa relação assimétrica com o mundo inesperado do outro é estar disposto a lançar-se em desconhecidos horizontes, expondo-se ao infinitamente outro com os riscos que o encontro traz e provoca (Francisco Walef Santos Feitosa, trecho retirado do relatório de estágio supervisionado em Sociologia/UNILAB, 2017).

Introdução

O texto tem como base as experiências de professoras formadoras da área de estágio supervisionado em Sociologia dialogadas com as percepções de um professor de Sociologia de uma das escolas de realização dos estágios. Assim, ao expormos e analisarmos narrativas plurais da formação de licenciandos, entendemos que tal pluralidade não se refere somente aos estagiários, mas que a própria escrita desse texto entrelaça diferentes compreensões. Se compartilhamos das concepções de que os saberes docentes se originam da prática e dão sentido as situações de trabalho e que a temporalidade e diversidade de situações vivenciadas fundamentam a prática educativa em constante processo de significação pela história de vida, o nosso fazer docente como professores formadores e, já deixamos exposto aqui a compreensão de que o professor da escola atua na

experiência de formação dos estagiários, também é concebido como um saber subjetivo, narrativo, contextual e plural.

Assim, é preciso dizer do nosso lugar de encontro e de fala. Estamos no Maciço do Baturité, no estado do Ceará, no município de Redenção. Somos professoras de Sociologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, na área da Sociologia da Educação, e, professor de Sociologia da Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Brunilo Jacó. Encontramos na escola e na universidade tentando desconstruir e reconstruir espaços de pertença. Estamos em meio a diversidade de trajetórias de vida e assim nos reconfiguramos em nossos saberes.

Os trechos das narrativas provenientes dos relatórios dos estágios e compreensões também advindas dos espaços de diálogo entre professores formadores e licenciandos que constituem o estofô deste texto, foram recolhidos durante os anos de 2017 e 2018 e dizem respeito a três turmas de formados em Licenciatura em Sociologia pela UNILAB. Há uma profusão de possibilidades de análise pelos relatos dos estágios, como a peculiaridade de ser um estagiário em Sociologia. Contudo, o que no momento nos toca e nos fez refletir é sobre a própria compreensão do estagiário em suas experiências e narrativas plurais, compreendendo o estágio como uma construção conjunta, contextual e inserida na temporalidade da construção dos saberes docentes. Assim, ao mesmo tempo em que se caracteriza como uma discussão mais ampla proporciona elementos para pensar a especificidade do estágio em Sociologia, pois é dessas experiências que essa reflexão decorre.

A escola como campo de interpretações teóricas

Neste artigo, ao propormos explicar sobre a formação de professores no contexto do ensino de Sociologia, uma primeira problematização a ser feita diz respeito as concepções teóricas predominantes sobre a instituição escolar, um tema de estudo relevante, por exemplo, no campo da Sociologia da Educação. Ora interpretada de um ponto de vista macrossociológico, ora de um

ponto de vista microssociológico⁷⁵, as diferentes leituras sobre a função da escola nas sociedades contemporâneas nos desafia a pensá-la para além de análises sociológicas deterministas.

Neste sentido, compreender a escola numa perspectiva crítica e sociocultural (MCLAREN, 1997; DAYRELL, 1996) é um exercício intelectual necessário, uma vez que nos permite ir além das análises macroestruturais predominantes nas décadas de 1970, respaldadas pelas teorias funcionalistas e as teorias da reprodução.

Partindo do ponto de vista das teorias críticas sociológicas clássicas, Marx compreende a educação e o ensino⁷⁶ como elementos constituintes do que mais tarde Louis Althusser (1985) chamou de aparelho ideológico do Estado, assim como as instituições jurídicas, militares, religiosas e a mídia. Nesses termos, o currículo escolar, as práticas pedagógicas e a linguagem visam tão somente à legitimidade de uma cultura universal e à obtenção de um consenso de ideias pelas classes subalternas, no caso o proletariado. Para Marx o Estado é um órgão da classe dominante, sendo o Estado burguês uma expressão essencial das relações de produção específicas do capitalismo. Para realizar-se ele necessita de uma superestrutura forjada ideologicamente a partir de instituições como a escola, o direito, os aparelhos militares, os meios de comunicação (GUARESCHI, 2000).⁷⁷

Em Bourdieu e Passeron (1970) a escola funciona como mecanismo que contribui para reforçar desigualdades sociais, haja vista que o sistema de ensino ao priorizar conteúdos curriculares reconhecidos e legitimados pelas classes dominantes,

⁷⁵ O conceito de macrosociologia trata da vida social na escala mais ampla das organizações, comunidades e sociedades, já o conceito de microssociologia trata das relações sociais face a face por meio de interações entre os indivíduos. (Johnson, 1997).

⁷⁶ Ver Marx e Engels. *Textos sobre Educação e Ensino*. São Paulo: Centauro, 2004.

⁷⁷ Acerca de uma ressignificação marxista da teoria do Estado moderno ver Gramsci, o qual incorpora a dimensão do consenso de ideias, do consentimento e da disputa cultural ideológica como elementos inscritos nas relações de poder entre Estado e sociedade civil (Dossiê Gramsci. Revista de Ciências Sociais. V.35, n.2, 2004).

caracterizadas por uma forte herança de capital cultural, põe em desvantagem alunos provenientes dos meios populares.

Para os autores, a ação pedagógica, enquanto imposição arbitrária de uma cultura dominante, implica a denominação de um “trabalho pedagógico” (TP). Este é um trabalho de “inculcação”, no qual o educando interioriza gradativamente, através de um processo duradouro de socialização, valores, ideias e comportamentos, reproduzindo-os e formando um *habitus* ou segunda natureza.⁷⁸ A violência simbólica é, desta forma, respaldada pelas instituições e pelos agentes que as animam e sobre as quais estão apoiados o exercício da autoridade. Exemplo desse exercício de violência simbólica pode ser encontrado na instituição escolar, o que ocorre a partir da transmissão de um capital cultural próprio das classes dominantes, o qual reverbera nos conteúdos, programas, métodos de trabalho, avaliação, relações pedagógicas e práticas linguísticas dos agentes escolares.

Acerca dessa reflexão McLaren (1997) defende que é preciso descortinar o papel que a escola representa em nossa vida política e cultural. Isso porque os teóricos educacionais críticos veem a escola não somente como locais de instrução, mas também como arenas culturais onde uma heterogeneidade de formas ideológicas e sociais disputam o poder. Nesta perspectiva, a análise que se faz da instituição escolar é ambígua, isto é, ora definindo-a como mecanismo de seleção de grupos sociais, sobressaindo-se aqueles mais privilegiados em termos de raça, classe e gênero, ora como agências direcionadas a habilitação pessoal e social dos indivíduos.

Outras leituras irão destacar a necessidade de se interrogar os mecanismos que levam a produção de exclusões sociais no interior da escola, no sentido de compreender: De que forma a escola trata os alunos desprivilegiados socialmente? Em Dubet (2003) os

⁷⁸ O conceito de *habitus* em Bourdieu reside num conhecimento adquirido ou numa disposição incorporada, quase postural, que incide na ação dos agentes (BOURDIEU, 2007). Em outras palavras, é um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquiridos pelas experiências práticas (SETTON, 2002).

processos escolares são geradores de exclusão na medida em que criam mecanismos de diferenciação de acordo com o desenvolvimento dos percursos que são baseados no desempenho dos alunos. Desse modo, alunos com dificuldade tendem a ser orientados para trajetórias escolares mais ou menos desvalorizadas no interior de hierarquias sociais, impedindo o acesso a carreiras de maior prestígio. Para o autor,

A análise do papel da escola nos mecanismos de exclusão escolar implica isolar, evidentemente de maneira teórica e abstrata, os mecanismos e os fatores pelos quais a escola “acrescenta”, alia fatores de desigualdade e de exclusão que ultrapassam a simples reprodução das desigualdades sociais. Trata-se dos diversos “efeitos” escolares que remetem à própria ação da escola. Pode-se sensatamente pensar que, se a soma desses “efeitos” não constitui nem a única nem a principal causa da desigualdade e da exclusão, representa, entretanto, um papel que não poder ser negligenciado” (DUBET, 2003).

Assim, para entendermos os percursos trilhados pelos alunos, em sua relação com a escola, torna-se imprescindível reconhecer que as trajetórias escolares não estão descoladas das trajetórias sociais. Da mesma forma, é necessário considerar as consequências escolares das desigualdades sociais e os efeitos sociais das desigualdades escolares (DUBET, 2012).

Neste movimento de compreensão dos processos educativos somos instigados a cada instante a repensar os limites e as contribuições de teorias sociais sobre a escola, pondo em discussão permanente o caráter homogeneizador das culturas escolares e a legitimação das desigualdades sociais. Somos desafiados também a compreender de que modo as diferentes interpretações sobre a escola repercutem nas práticas dos atores docentes e discentes em seu cotidiano. Como a escola, por exemplo, lida com as questões de diversidade étnica, de gênero e sexual? Como acolhe seus discentes e os licenciandos em sua formação docente inicial?

A escola como campo de formação docente

Uma nova perspectiva surge diante da escola ao receberem os licenciandos, pois conjuntamente estão informações e formações teóricas, trazidas por estes, mesclada com a ansiedade pela prática, a ser vivenciada no cotidiano da escola. A escola se coloca na função de acolher, mas também delimita espaços de presença e busca mostrar com as vivências do dia-a-dia o seu funcionamento e experiências escolares que constituem sua dinamicidade. Imbuídos de seus conhecimentos e de suas lembranças enquanto estudantes de escola básica, os licenciandos buscam aplicar na prática o que foi aprendido no percurso da formação. Ao se depararem com a situação de sala de aula, uma realidade bastante plural, muitas vezes os mesmos se encontram em conflitos mediante a diversidade de pensamentos, culturas e acima de tudo a diversidade social bastante latente nas escolas públicas do estado do Ceará. E é no processo de encontro, enfrentamento e reflexão das práticas escolares que se compreende o fazer docente entre limites e possibilidades, entre silenciamentos e rupturas e que o estágio não acontece como mera aplicação de técnicas de ensino.

Desenvolve-se uma expectativa de ambas as partes, tanto dos licenciandos, como da escola que recebe, pois, tem-se a oportunidade de revitalizar e renovar propostas educacionais. Se em consonância com as concepções da instituição escolar e de seus atores como alunos, professores, núcleo gestor e família, esses podem ampliar a visão dos mesmos no que tange a novas metodologias de ensino e conhecimentos adquiridos através da formação acadêmica. Essa espera/expectativa da escola demarca um tempo de possibilidade de intervenção significativa e um duplo movimento formativo, relacionado a compreensão da escola da atuação do estagiário. Compreensão que é diversa de acordo com o espaço escolar. Assim, para o estagiário esse tempo é de experimentações, aprendizagens e construção de si no e pelo fazer professoral.

Do olhar do professor regente, o licenciando, ao regenciar uma aula, sempre deixa transparecer um nervosismo. Mas este contato inicial, vem acompanhado de uma satisfação positiva, principalmente quando há a interação dos estudantes para com as aulas. Tornar a aula dinâmica e participativa faz com que o próprio licenciando se tranquilize, permitindo adquirir outros domínios do fazer docente. Essa partilha de conhecimento, ao mesmo tempo em que se ensina, fortalece as experiências vividas em sala, observando os fatores externos que possam melhorar ou dificultar o ensino e aprendizagem. As experiências dos estágios deixam uma bagagem bastante variada e fomentam ideias e pensamentos, constroem aprendizagens na relação com as especificidades das escolas e das relações estabelecidas.

As instituições são atravessadas pelas transformações sociais e é preciso dar atenção as formas de socialização e modos de vida no espaço escolar e pensar a realização do estágio inserido nesse processo. A compreensão da escola como um campo de pesquisa serve também para auxiliar na identificação do estagiário não somente como alguém que aplica métodos e técnicas de ensino-aprendizagem, mas de criação conjunta ao entender e perceber-se em dinâmicas sociais presentes na escola. Assim, é preciso primeiramente descrever e compreender a realidade, a vida comum, o cotidiano, quais são as emoções que fecundam as ações, os sentimentos que movimentam as interações educativas. Compreender os atores nas suas diversas formas de expressão e ação, nos seus modos de percepção do outro sobre ele mesmo e sobre os outros. Fatores que atravessam as práticas pedagógicas possibilitando e delimitando modos de atuação e constituição de relações no espaço escolar.

As modificações dos processos sociais atingem a pedagogia, que é portadora destas questões, ou seja, ilustra problemas e tensões de nossa época, reeditando dentro da escola tipos de relações que são exercidas, construídas, vivenciadas socialmente. O campo da pedagogia constitui-se pelas interações concretas entre professor e aluno, isto é, o trabalho pedagógico é marcado por interações humanas, constituídas pelas relações normativas,

afetivas, simbólicas e de poder. O trabalho do professor além de ser gestão de classe, gestão da matéria, dos conteúdos, de uma transposição didática, é principalmente, interação com os alunos, relação entre pessoas, que ao mesmo tempo, é social e individual (TARDIF, 2005).

Perceber esses fatores sócio-culturais que estão presentes no ambiente escolar é potencializador para a compreensão do fazer pedagógico dentro e fora da sala de aula, tendo como entendimento a otimização de ambientes que não se limitam apenas em uma sala. Evidenciar os licenciandos nesses momentos fortalece não só a compreensão dos estudantes, mas também dos docentes, que absorvem a sistemática teórica reciclando assim o pensar sociológico, despertando o interesse dos alunos nas aulas ministradas.

A relação dos estagiários com o ambiente da escola possibilita-os conhecer diversas realidades expostas, a serem superadas, que vai desde alunos analfabetos funcionais, a alunos com vulnerabilidade social, com envolvimento em questões de criminalidade e da violência. Saber lidar com essa pluralidade social, acaba fortalecendo as relações pedagógicas entre alunos e professores, facilitando o ensino e aprendizado, fomentando assim seu senso crítico, político, sócio-cultural. Trabalhar com diversos desafios é uma tarefa bastante complexa, tornar ciente os futuros professores deste desafio se faz vitalmente necessário, para que eles possam compreender o contexto onde eles serão protagonistas em um futuro próximo.

A interação dos licenciandos nos mais variados ambientes escolares possibilita vislumbrar um universo de ensino e aprendizado, através de uma gama de atividades de interação para o estudo e ensino da Sociologia. Esses momentos se dão através de rodas de conversas informais ou formais, na interação de eventos realizados juntamente com a comunidade escolar, tendo como objetivo a ampliação da atuação dos licenciandos e o exercício sociológico de fazer do contexto um campo de análise.

Entender que a escola é um espaço contínuo de formação, não apenas para os alunos, mas também para os professores e

licenciandos, se faz necessário para a construção sócio-cultural e educacional de todos. As experiências vivenciadas e narradas pelos discentes, e também docentes, possibilita um vasto conjunto agregador de valor intelectual do meio, pois estes se somam no processo de fortalecimento das compreensões culturais e da pluralidade social que a escola esta constituída.

Práticas e experiências educativas em construção: uma necessidade de escuta

Se as verdades e os sentidos estão em cada um, embora construídos em relação e, se a prática educativa é sempre refeita porque acontece por processos interativos, o intuito deste trabalho também reside na compreensão e expressão dos sentidos que fundamentam o ato de educar e que possibilitam perceber que a formação do professor ocorre por ele mesmo. Porém, prestar atenção nesta peculiaridade da docência não exime a reflexão sobre os processos de formação acadêmicos, ao contrário, convoca a pensar esta formação a partir dos discursos, ou seja, das narrativas dos estagiários de Sociologia e, não somente sobre as práticas, mas das sensações, sentimentos, emoções que circundam e recheiam as interações educativas nos espaços escolares que são sempre diferenciados e diferenciadores, influenciando na própria formação docente do licenciando. Além disso, faz um convite a refletir a formação como processo de repercussão do já dito com o que há por dizer, das histórias contadas com as histórias que se tem para contar.

Se sabemos pouco sobre os sentidos de educar, sobre a relação pedagógica, sobre o que é educar, haja vista, que “podemos chamar de interativo esse trabalho sobre e com outrem” (TARDIF, 2005, p.8) para refletir sobre a educação é necessário, também, refletir sobre os processos interativos nos contextos de atuação, sobre os sentidos e significados atribuídos à relação educativa sobre os modos de experenciar-se nos espaços formativos. Assim, como professoras formadoras e como professor de escola que

recebem os estagiários é preciso compreender os estagiários quando estes voltam o olhar para si no estabelecimento das relações educativas. Compreender o sujeito por estas dimensões é compreender a própria ausência que o caracteriza, é compreender o seu fluir e a sua espera, a sua aceitação e a sua recusa, a sua fala e o seu silêncio. É compreender o sentido das suas relações e, assim, o sentido que atribui a sua própria formação e atuação no espaço escolar.

Tardif (2005) escreve que “um professor trabalha, portanto, com e sobre seres humanos” (TARDIF, 2005, p. 69), sendo a docência é uma profissão de relações humanas. Ele trabalha com coletividades que condicionam o exercício docente (TARDIF, 2005), mas, que também, influenciam a construção de significações do professor. Dessa forma, o estágio docente se insere em relações humanas e no modo como o professor da escola, os alunos, gestores e servidores percebem o estagiário no espaço escolar. As relações e diálogos estabelecidos, não somente na sala de aula, mas também nos outros espaços da escola e até mesmo fora dela com os atores escolares, contribuem de forma significativa para a atuação dos estagiários e para a significação de si nesse processo, ou seja, no processo de constituição de si como docente.

Considera-se que é o modo como assumimos nossos percursos acadêmicos e de vivência nos estágios que nos torna potencialmente formadores. Assim, o processo de formação de sentidos, também é singular, extrapolando as formações acadêmicas, mas enquadrando-se dentro de um contexto social/cultural/histórico e de história de vida. A construção do fazer-ser docente se relaciona a temporalidade em que há a busca de referenciais nos percursos pré-profissional que se situa nas trajetórias como sujeitos escolarizados e na própria trajetória profissional, isto é, na carreira docente por meio da socialização e incorporação de práticas institucionalizadas (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Em Tardif e Raymond (2000) os fundamentos dos saberes docentes são compreendidos, ao mesmo tempo, como existenciais por que diz da história de vida e do modo de “ser no mundo” do

docente devido aos seus processos de socialização e significação do educar; como sociais e plurais porque oriundos de fontes sociais diversas e em tempos sociais diferentes, sendo também produzidos e legitimados por grupos sociais; e, pragmáticos porque ligados ao trabalho e a pessoa do trabalhador, nas funções que exerce e condicionados aos contextos através de práticas e normatividades. Nessa perspectiva, os saberes docentes, ou saberes necessários para ensinar, não se reduzem a um sistema cognitivo, mas se configuram como um processo discursivo e narrativo em que o conhecimento de si como profissional em um ofício de relações humanas constitui-se como elemento integrador dos saberes.

A escola como lugar de estágio é formativa no sentido de que ali nos experienciamos enquanto docentes, mas a realização do estágio com o desenvolvimento de pesquisas, ou seja, também na compreensão de que a escola é um campo da pesquisa e, especificamente, da pesquisa sociológica, contribui no desenvolvimento de competências e habilidades, de sensibilidades e disposições para um fazer docente reflexivo da própria prática e do contexto de atuação.

Pimenta e Lima (2006) assinalam que o momento do estágio não se resume a regência em sala de aula e as anotações no diário ou nos relatórios de campo. Assim como, refutam a visão do estágio como transposição de uma prática aprendida no decorrer do curso de licenciatura, caracterizando-o pela interlocução entre a teoria e prática no âmbito escolar. Defendem o necessário desenvolvimento da criticidade e da reflexividade no formando em licenciatura em relação ao ambiente escolar, cuja prática de pesquisa constitui-se como ferramenta.

Compreender o estágio não somente como aplicação prática, mas como um tempo de formação pela análise do contexto para construir possibilidades inventivas da prática se relaciona ao desenvolvimento da competência professoral, no sentido de que as escolas são espaços diversos, heterogêneos, múltiplos, plurais. Cada escola possui dinâmicas específicas e contradições. O espaço da escola e da sala de aula precisa ser compreendido nessas dinâmicas para que a própria atuação como professores vá ao

encontro dos jovens estudantes e para que possamos ser inventivos no fazer docente. Pode-se então dizer que a pesquisa e o ato reflexivo sobre este campo, além de nos proporcionar o conhecimento do contexto para uma atuação consciente e que faça sentido para os envolvidos, pode produzir teorizações, mobilizando e interrogando nossas próprias concepções e o que aprendemos no próprio processo de formação.

Constituindo-se, dessa forma, o estágio um tempo de experimentação de si, de experiência que para Larossa (2002), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p. 21); é “em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (p. 25) e que não se separa do indivíduo configurando a nossa forma de estar no mundo.

O relato do estagiário pode ser compreendido como uma experiência e como um meio de dar materialidade ao saber da experiência, na perspectiva de Larossa. A escuta desses relatos nos espaços formativos de professores pode servir como uma abertura ao processo de questionar, em que o próprio ato de relatar-se produz estranhamentos e desnaturalizações. A construção de espaços de possibilidade da narratividade de si objetiva a própria elaboração da experiência ou biografização da experiência (DELORY-MOMBERGER, 2012). A narração do estagiário constitui-se como uma possibilidade de aprendizagem do desenvolvimento da auto-reflexividade no processo formativo. Para além disso, faz com que tanto licenciandos como professores formadores percebam as dinâmicas e singularidades dos espaços escolares. Se a atuação do educador exige saber lidar com as incertezas, pois se trabalha com os outros, a própria narrativa coletiva durante a formação é um início da capacidade de compreender e compreender-se em contextos diferenciados de atuação. Larossa (2002) nos explica:

A experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para

o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (LAROSSA, 2002, p. 28).

Portanto, que refletimos conjuntamente aqui, embasados em nossas experiências, o entrelaçar da formação de licenciandos em Sociologia cujas especificidades da área de ensino desta disciplina como o estranhamento e a desnaturalização servem para refletir sobre a própria inserção do estagiário no espaço escolar. Mas para isso, a construção de espaços de narração coletiva das experiências no processo formativo torna-se essencial no reconhecimento e na aprendizagem da diversidade de experiências formativas na escola.

Narrativas plurais de licenciandos em suas experiências de formação inicial

Ao nos determos nas narrativas discentes em seus processos de formação profissional muitas vezes nos deparamos com relatos que reproduzem de forma não tão reflexiva as relações tecidas no cotidiano escolar, reforçando o instituído oficialmente nas falas dos agentes (professores, gestores) e nas culturas escolares. Tais narrativas podem ser observadas, por exemplo, nos relatórios produzidos por licenciandos nos estágios supervisionados em Sociologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). A peculiaridade dessas narrativas reside na própria especificidade desta universidade, composta por uma heterogeneidade cultural de alunos, advindo de países como Guiné Bissau, Angola, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Moçambique, Timor Leste, e de alunos brasileiros, oriundos em sua maioria de pequenas cidades do interior do estado do Ceará. São narrativas plurais, portanto, as quais demandam uma escuta atenciosa dos professores formadores de estágio. Vejamos algumas delas:

O primeiro dia de estágio não foi muito fácil, a nossa recepção por parte da direção foi difícil (...) neste dia tanto diretor como professores dizem que não têm informação de que vamos estagiar na escola. Neste dia nem queriam nos atender e muito menos permitir que a gente

começasse o estágio, o diretor não queria assinar o termo, estava enrolando o tempo, alegando que tem estudantes da Unilab que estão estagiando ainda na escola, e que a escola estava muito lotada (...) Mas insistimos tanto que com o diretor até que ele acabou assinando os termos. (Licenciando, trecho de relatório de estágio supervisionado II).

Durante esse tempo de estágio nunca consegui participar de alguma reunião realizada na escola, apesar de estar presente duas vezes na escola vendo a reunião acontecendo na coordenação. Nessas reuniões fiquei de fora, não consegui participar porque não era permitida a entrada de ninguém somente dos membros do conselho. (Licencianda, trecho do relatório de estágio supervisionado II).

Estas duas narrativas registradas nos relatórios de estágio supervisionado nos revelam a princípio as dificuldades de acesso a escola para a própria observação do cotidiano escolar, das práticas de gestão e da ação docente, momentos experimentados no decorrer das etapas dos estágios supervisionados I, II e III. Como professoras formadoras não é raro ouvirmos em momentos de sociabilização de experiências em sala de aula que as dificuldades de acesso a escola se acentuavam quando se tratava de alunos estrangeiros/africanos. Essa constatação tende a reforçar mecanismos de exclusão gerados a partir de representações sociais racistas e preconceituosas em relação as diferenças étnicas e culturais, o que demandaria uma ação da própria universidade visando combater ações dessa natureza.

Nas narrativas registradas os desafios de acesso ao ambiente escolar residem também no fato de ser um relato voltado para as percepções discentes em relação ao estágio supervisionado II, o qual consiste na observação, interpretação e análise das práticas de gestão democrática, dos espaços de participação política da escola, como os conselhos escolares e o grêmio estudantil, e de documentos como o Projeto Político da Escola (PPP), algo nem sempre disponibilizado para análise por parte das escolas.

Todavia, na medida em que mergulhamos na leitura dos relatórios discentes nos deparamos também com olhares sobre a escola que possibilitam o estranhamento de um tempo passado e um tempo presente, pondo em evidência que esta instituição não está descolada da sociedade e contexto cultural onde está inserida. Partimos, portanto, da perspectiva da escola como espaço sócio-cultural (DAYRELL, 2007) constituída de atores heterogêneos, sejam eles professores ou alunos, com bagagem cultural e universos de vida plurais, além de saberes, desejos e interesses. A narrativa a seguir corrobora com esta afirmativa.

Fazer estágio na escola do Ensino Médio é uma experiência muito diferente de todas as outras que já tive. Voltar para escola me fez lembrar do tempo em que estudava no Ensino Médio, a lembrança de colegas de turmas, dos professores, as broncas, dos castigos as disputas que acontecia entre as turmas. Estar na escola por esse tempo me faz recuperar a minha memória do passado, mas também me fez adquirir nova experiência, percebendo a diferença que existe entre educação nos dois países, o Brasil e a Guiné-Bissau e o seu cotidiano escolar. (Licenciando, trecho de relatório de estágio supervisionado III).

A narrativa acima revela o estranhamento, o processo auto-reflexivo que ele provoca e a sua potencialidade formativa. Se o relato acima demonstra o estranhamento de um acadêmico internacional, dizeres e narrativas de licenciandos brasileiros também são atravessados pelos estranhamentos provocados por estarem em outra escola e/ou em outro tempo. Contudo, a estranheza diante de si mesmo rumo a reflexividade para o desenvolvimento de si (GIDDENS, 1997) na compreensão da heterogeneidade e pluralidade dos sistemas, estruturas e dinâmicas escolares, como também é possível encontrar em um relato de outro licenciando ao finalizar o Estágio III que se refere a regência de classe,

podemos considerar que os 3 estágios foram muito importante na nossa formação, porque nos permitiram ter um olhar novo e crítico sobre a escola, os seus agentes e

as relações de poder que ocorrem dentro deste espaço educativo. Apesar de termos passados por algumas dificuldades de inserção e de obtenção de algumas informações que poderiam ajudar mais no entendimento do funcionamento da escola, isso não tira aquilo que era o nosso objetivo como futuros profissionais deste lugar. As dificuldades encontradas nos permitiram perceber que a escola como qualquer espaço social é feita a partir das teias de relações de poder, de cooperação, de contradição, de articulação, de problemas e sobretudo de aprendizagem dos sujeitos que a compõem. (Licenciando, trecho de relatório de estágio supervisionado III).

Também revela que a formação docente é um processo fundamentalmente indeterminado, relacionado as experiências escolares e revelando escolhas e sentidos particulares. Memórias, experiências, aprendizados teóricos, concepções, significados e construções sociais de sentidos convergem nos processos ressignificadores da formação e atuação docente e, assim, dos estagiários em formação. Refletir sobre estas linhas que tecem a formação pela construção de espaços que possibilitam a narração de uma experiência muito mais subjetiva do que objetiva permite a conscientização de que a docência (o ser e o fazer docentes) são construções que se realizam na e pela prática mediados pelas histórias de vida.

Neste sentido, considero o dia de hoje como inesquecível. Primeiro motivo pela forma que estabeleci a relação tanto com alunos e com o professor e sem deixar de lado meus colegas estagiários. Segundo motivo, a experiência de passar na sala e compreender ou viver a realidade que os professores de Ensino Médio enfrentam em termos de passar o conhecimento. Essa forma eu considero um desafio que esses professores enfrentam. Outro aspecto é o papel de educador que o professor assume em termos de se relacionar com os alunos. (Licenciando, trecho de relatório de estágio supervisionado III).

Em linhas gerais, gostei da experiência e, enquanto ser professor posso dizer que ainda está em construção. Não sei dizer ainda se vou gostar ou que detestaria,

simplesmente estou em construção. (Licenciando, trecho de relatório de estágio supervisionado III).

Para concluir esse pequeno relato sobre a minha história, quero mostrar que cada um de nós tem a sua a historia, de qualquer jeito, seja ruins ou boas, mas faz parte da nossa vida. Para mim eu percebo que relatar a minha história e o processo de formação me dá mais força para seguir a frente e me faz não esquecer o meu passado, que é muito importante para mim. A partir deste elemento eu consigo pensar ou planejar para o futuro melhor, eu entendo que a perspectiva futura é um plano ou sonho que nós pretendemos concretizar no amanhã próximo. No que diz respeito a formação e a experiência, podemos dizer que nós não podemos ser desconectados dos nossos conteúdos de formação e as nossas experiências vividas, isso não quer dizer ficar presos nos níveis de conhecimentos individuais, mas, também entender que a formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes e, o que pode nos fortalecer em qualquer situação ou atuação profissional seja nas instituições escolares ou não. (Licencianda, trecho de relatório de estágio supervisionado III).

A percepção da importância das relações no espaço escolar, da compreensão de si como construção e da impossibilidade de desconectar-se de si na atuação como docente dialoga também com as concepções de Brandão (2002) que escreve sobre o “alargamento e o adensamento da interação entre as pessoas através do diálogo de partilhas na construção de saberes-valores de origem e sentido do aprender” (BRANDÃO, 2002, p. 110).

Brandão (2002) irá dizer que mais do que um método e uma teoria pedagógica, a educação ocorre através dos sentidos e significados dados aos saberes e dos vínculos e modos de interações entre os sujeitos envolvidos no intercurso que é o educar-aprender. Assim, as pessoas e os mundos que queremos formar como educadores não se deve, somente, aos conteúdos repassados, mas também, e, essencialmente, a forma como somos seres em relação, que expressam nossos modos de pensar, sentir e desejar.

Considerações finais

A análise da construção de um saber professoral dos licenciandos em Sociologia passa pela compreensão do olhar do outro, pelos significados e sentidos que estes licenciandos atribuem a sua atuação e a si mesmos, inseridos dentro de contextos sociais, e de acordo com as experiências passadas ou a história de vida que cada uma traz consigo e que se revela na prática educativa. A construção desses significados e sentidos ocorre através da relação entre percepções individuais e a forma como se encontra organizado o meio escolar, de atuação dos estágios, e o meio de formação universitária, ou seja, os valores, as normas, a ideologia que constitui as instituições e que também vão se (re)construindo nesta relação.

Dessa forma, os sentidos e significados do estagiário são construídos e transformados no decorrer da experiência de estágio e pelas interações que realizam, sofrendo influência das outras esferas de ação como a família e o grupo de convivência, e o contexto social, que podem aparecer tanto como limitadores ou potencializadores do desenvolvimento profissional. A compreensão do papel da escola é também fundamental nesse sentido, requerendo uma reflexão permanente sobre as teorias sociais elaboradas sobre essa instituição e o modo como elas reverberam nas práticas docentes e discentes e nas culturas escolares.

Pode-se dizer que esse exercício de leitura dos relatórios de estágio e escuta atenta dos encontros com os estagiários permitiu inferir que as experiências formativas serão diversificadas em função: (1) das especificidades de cada escola, observando concepções de educação e ensino-aprendizagem; (2) das dinâmicas vivenciadas no mesmo espaço escolar, incluindo relações com professores, estudantes e gestão escolar; e, (3) conforme cada licenciando assume e significa esse processo, relacionado a sua trajetória de vida, o contexto presente e perspectivas futuras. Assim, considera-se a importância de pensar os diálogos possíveis entre escola-universidade, e a escola como parte do processo

formativo de professores, tendo a compreensão da mesma como plural.

Ao final de um processo de formação inicial de licenciatura e em transição para o início de uma vida profissional docente em que se compreende que os saberes necessários para ensinar são construídos através do tempo e dos contextos de atuação, ter essa percepção da temporalidade e da contextualidade mediada pela história de vida, propicia o estagiário compreender-se em processo de construção de si no que se refere as suas competências e territórios de atuação; proporciona uma abertura do olhar sobre o outro para também compreender-se no movimento das relações educativas; e, possibilita aprender através das experiências dos professores da escola (aprender pela prática). Assim, a compreensão da realização do estágio se afasta da ideia de aplicação de uma prática e se percebe como construção conjunta, contextual e temporal.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BONDÍÁ, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

_____. *O poder simbólico*. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Educação Popular na Escola Cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2002.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

_____. A escola “faz” as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *A condição biográfica: ensaios sobre narrativa de si na modernidade avançada*. Natal, RN: EDUFRRN, 2012.

DUBET, François. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 29-45, julho/2003.

_____, et al. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 14, n. 29, jan/abr.2012, p. 22-70.

GIDDENS, Anthony. LASCH, Scott. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Editora Estadual Paulista, 1997.

GUARESCHI, Pedrinho. *Sociologia crítica: alternativas de mudança*. 48 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

JOHNSON, Allan G. *Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

MCLAREN, Peter. *A vida nas escolas. Uma introdução a pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis*, volume 3, número 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. RAYMON, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho do magistério. *Educação e Sociedade*, ano XXIII, nº 73, dezembro 2000. pg. 209 – 244.

CAPÍTULO 7

SER JOVEM É DIFERENTE DE SER ALUNO: uma leitura sobre escola e juventude a partir da Sociologia da Experiência

Eduarda Bonora Kern

Introdução

A percepção de que a escola não produz interesse no estudante, que está distante de suas vontades e/ou que não dialoga com sua realidade social é conhecida. A impressão de que o papel do professor está “desatualizado” ou “enfraquecido” também é um argumento presente no nosso senso comum. Um sentimento de saudosismo a uma “era de ouro” da escola pública onde havia “respeito”, “autoridade” e “qualidade” compõem uma leitura da realidade educacional.

É possível analisar as transformações nas relações escolares na sociedade contemporânea a partir de aspectos como os sentidos da profissão docente, as atitudes e demandas estudantis, ou ainda nos objetivos da instituição escolar. Esse artigo se propõem a discutir tais tópicos a partir da interpretação e contribuição da Sociologia da Experiência.

Os diferenciados processos de socialização da juventude e a democratização do acesso à Educação Básica são conjuntamente pistas para compreender a necessidade de ressignificação do espaço e das relações escolares, através da construção de leituras menos idealizadas sobre essa instituição, assentadas nas práticas e interesses dos seus sujeitos.

Assim, iniciamos pela discussão sobre as instituições socializadoras e o papel atribuído à escola no projeto moderno de sociedade, passando pelo entendimento da noção de experiência social, seguindo pelas mudanças ocorridas nas instituições

educativas com o processo de democratização do acesso à Educação Básica e breves considerações sobre a questão da juventude.

Esse desenvolvimento possibilita a compreensão de que ser aluno não é um processo natural e dado, da mesma forma que a escola é desafiada a integrar em seu espaço outros sentidos e objetivos em sua construção de forma a atender uma multiplicidade de atores e demandas. Logo, compreende-se que as tessituras da realidade escolar não são pré-determinadas e previsíveis, e sim produto de ação crítica e inventiva de seus sujeitos.

Processos de socialização e experiência social

Existe uma expectativa sobre um determinado tipo de funcionamento da escola, um comportamento considerado correto por parte dos discentes, bem como uma postura valorizada como adequada aos docentes: professor detentor de conhecimento que transmite conteúdo a alunos disciplinados, capazes de reproduzir tais ensinamentos em avaliações geradoras de classificação avaliativa.

Tal modelo é uma construção social que reflete um tipo de processo de socialização, aquele que pretende produzir a internalização de normas e papéis sociais nos indivíduos de forma a integrarem-se a um determinado tipo de estrutura social. Logo, constrói-se uma visão sobre posições e práticas tanto desejadas quanto esperadas para a dinâmica educativa formal.

O funcionamento escolar rotinizado em tempos e espaços bem definidos, assim como práticas muitas vezes cristalizadas ao longo das décadas, demonstram a existência compartilhada dessa visão sobre o que é e como deve se desenvolver uma escola. Essa construção tem origem na formação da sociedade moderna onde se pensava a estrutura social como um todo ordenado e coeso.

Ou seja, os indivíduos seriam progressivamente integrados na vida social segundo sucessivos (e complementares) processos de socialização. Existiria, então, correspondência entre os espaços da

família, da escola, do trabalho, da religião e da política para a existência de uma sociedade sem conflitos e tensões sociais.

Nessa perspectiva, o ator teria grande identificação com o sistema. A sociedade seria um sistema de ação resultante da interiorização da estrutura social pelos indivíduos. As instituições sociais seriam os espaços integradores dos atores sociais à sociedade, em virtude do processo de socialização responsável pela coerência entre desejos individuais e coletivos.

A escola seria uma das principais instituições sociais do projeto moderno cuja função destacou-se na transmissão de uma cultura, na distribuição de qualificações, e na socialização responsável pela transformação de normas em papéis (posteriormente na internalização de valores). Assim, tornar-se-ia o local privilegiado para reprodução de um modelo cultural produtor de um tipo de sociedade e de um tipo de indivíduo (sociedade burguesa e sujeito trabalhador disciplinado).

Nessa referência de análise sobre o espaço escolar havia coerência entre as expectativas de professores, alunos e famílias; os papéis eram bem definidos em suas hierarquias e obrigações; os comportamentos dos atores correspondiam à perspectiva de moralização dos sujeitos e à integração “ajustada” dos estudantes na ordem sociais. Porém, esse esquema funcional idealizado implicava em forte segregação social em virtude de uma constante competição por qualificações e valorização dos mais “aptos”.

Essa concepção implica em uma visão fortemente normatizadora sobre o papel da escola e do professor, além de conceber objetivos e interesses legítimos para esse espaço. Tais visões ainda permanecem com firmeza no imaginário dos atores sociais. Apesar da referência “clássica” das instituições expressarem as expectativas de “funcionamento” dessas estruturas no senso comum, os indivíduos produzem práticas sociais mais diversas e amplas que a correspondência de normas em papéis e ações.

Dubet (1994), ao identificar que as funções das instituições sociais estão em transformação, colabora para interpretar

fenômenos sociais que “escapam” das condições de socialização dos indivíduos.

O conceito de experiência social tem pretensão de compreender as práticas sociais em um mundo organizado por uma diversidade de sistemas de ação, através das práticas dos indivíduos. O sociólogo francês afirma que o ator não estaria completamente socializado – ao identificar lacunas entre sistema e ator –, portanto, a ação não teria unidade, nem seria redutível a um programa único.

Dubet (1994) propõe a noção de *experiência social* como uma forma de explicar a combinação das lógicas da ação produzidas pelos atores (ao invés de partir do sistema social). A integração entre os diferentes sistemas seria realizada através de um trabalho consciente dos indivíduos, expressando a capacidade política dos atores em ligar diferentes orientações de ação.

A distância entre o papel a ser exercido e a ação constitui o espaço para a construção da experiência social frente às diferentes lógicas que estão inseridos. Essa abertura coloca a necessidade dos indivíduos se empenharem ativamente na constituição de suas ações. É papel do ator na Sociologia da Experiência organizar uma concepção de mundo única e coerente para si, através da síntese de diferentes lógicas do sistema social tanto no plano individual quanto no plano coletivo.

A sociologia da experiência social só pode ser uma sociologia dos actores. Ela estuda representações, emoções, condutas e as maneiras como os actores se explicam. Ela é uma sociologia da subjectividade cujos objectos práticos, dados pelas categorias sociais banais, têm todas as probabilidades de surgirem como problemas sociais, como experiências em que as condutas não correspondem às expectativas e aos papéis atribuídos, em que a subjectividade não remete para modelos das atitudes e das representações propostas (DUBET, 1994, p. 262).

Por isso, a noção de experiência social contribui para refletir e interpretar as lacunas apresentadas entre aquilo que se espera sobre a escola e o que realmente acontece cotidianamente. A

Sociologia da Experiência pode colocar em perspectiva as relações individuais em diálogo com a dinâmica social, levantando significados relevantes para compreender a instituição escolar em um período diferente de sua construção:

Ao invés de perguntar qual a função da escola, a sociologia da experiência pergunta o que a escola faz. Ao invés de perguntar como socializar os indivíduos, a sociologia da experiência questiona como os atores vivenciam a escola. Admitir a existência da subjetividade não significa negar as determinações. Nem sempre os indivíduos dominam os acontecimentos, mas são sempre autores da própria experiência (ANDRÉ *et al*, 2010, p.147).

É possível identificar na realidade escolar comportamentos e situações que demonstram o “trabalho” dos atores sociais em articular diferentes lógicas do sistema e construir sua experiência dentro do espaço escolar. Porém, é especialmente a partir das problematizações colocadas pelos estudantes que a explicação entre escola e experiência social se desenvolve.

A experiência social tem a virtude de evocar a heterogeneidade vivida pelos atores sociais como fator constituinte das relações sociais contemporâneas. Essa constatação estimula a busca de interpretações teóricas mais próximas às práticas identificadas na estrutura social.

Podemos destacar a escola como um exemplo empírico para compreender o afastamento das relações de ator e sistema indicadas nas formulações sobre a Sociologia da Experiência de Dubet. Nessa leitura, ao perder o monopólio do processo de interiorização de normas e papéis dos indivíduos, as instituições sociais estariam “abaladas”, aparentando “perda” de funções, uma “incapacidade” de exercer suas atividades.

Logo, subjetivamente apresenta-se a sensação de que a escola “não funciona mais”, na percepção de desencontro entre aquilo que se espera e o que realmente acontece dentro do espaço escolar. Assim, Dubet (1994) aporta com elementos para constatarmos que são os processos de socialização que se tornaram diferentes e, por isso, a percepção que as instituições estão em “crise”.

A redução da instituição escolar à função de escolarização não proporciona espaço para as experiências sociais dos atores. Em um mundo onde a heterogeneidade de sistemas e a multiplicidade de escolhas individuais são apresentadas, o espaço escolar tem condições de potencializar a construção de um projeto institucional com atribuições mais diversificadas.

Democratização da Educação Básica e a heterogeneidade de sujeitos juvenis

A entrada de novos sujeitos na Educação Básica em virtude da democratização do ensino (FERNANDES, 1989) evidencia os mecanismos de exclusão e de desigualdade dentro do espaço escolar (BOURDIEU, 2006; DUBET, 2003 e 2004;), pois a construção da instituição escolar para a reprodução valoriza apenas um tipo de formação sociocultural.

Assim, se a escola não é um espaço neutro, as definições sobre o seu funcionamento, os papéis de professor e de aluno também não são naturais. Ou seja, seguir o ordenamento escolar é um “treinamento”, a partir da formação individual dos atores. Por não ser nem natural nem óbvio, é preciso transformar adolescentes em alunos, como destaca Dubet (1997).

O espaço da diferença entre “ser jovem” e “ser estudante” é mediado pelos processos de socialização nos quais cada um se insere, bem como pelas experiências pessoais vivenciadas. Na medida em que os espaços socializadores se proliferam para além das instituições “clássicas” (por exemplo, o espaço digital, a vida cultural...), os sujeitos, ao se inserirem em instituições escolares, expressam condutas que transbordam a ideia fixa sobre o que é ser aluno.

A escola passa por tensões relativas à diversificação das relações sociais, por “competir” com outras instâncias socializadoras e não produzir mais identificação automática à sua estrutura nas práticas individuais. Entretanto,

não se trata, pois, propriamente de uma crise, mas do fim do modelo de organização concebido como um aparelho de institucionalizar valores. O modelo “serial” ou mecânico, no qual a coerência do conjunto provinha da conformidade dos actores e da sua adesão pessoal aos valores da instituição, dá um lugar a um modelo mais “político”, em que a coordenação das acções provém do ajustamento aos constrangimentos do meio, da capacidade propriamente política de coordenar as acções, apesar da heterogeneidade dos actores e dos objectivos que eles têm em vista (DUBET, 2006, p.177).

Essas experiências em construção nas instituições escolares são ricas para a complexificação de sentidos e ações desses espaços e seus atores. A relevância sobre o papel do jovem nessa dinâmica destaca a necessidade de pensarmos sobre esses sujeitos.

Dayrell e Gomes (2009) identificam algumas ideias e preconceitos em torno da juventude: é fase de transitoriedade; uma possibilidade de “vir a ser” algo; coloca o futuro sendo fator de sentido nas ações do presente; representa negatividade, problema, erro e irresponsabilidade; enaltece valores e características ligados ao novo, à liberdade, ao prazer; é sujeito reduzido a dimensão cultural.

É nessa fase que fisicamente se adquire o poder de procriar, quando a pessoa dá sinais de ter necessidade de menos proteção por parte da família, quando começa a assumir responsabilidades, a buscar a independência e dar provas de auto-suficiência, dentre outros sinais corporais e psicológicos (DAYRELL; GOMES, 2009, p. 3).

Entretanto, ser jovem ultrapassa os estereótipos associados a essa condição. Dayrell (2005) destaca que a juventude não é apenas um dado da natureza (apenas desenvolvimento físico, psicológico e biológico); também é uma condição social e uma representação. A condição juvenil é uma construção social e a juventude uma construção plural, reflexo das variações históricas, de classe, de pertencimento identitário, geográfico...

O autor defende uma mudança de perspectiva sobre o jovem, para que ele seja visto como um sujeito de direitos apto tanto a

acessar bens materiais e culturais, quanto espaços e tempos para vivenciar plenamente essa fase da vida. Esse é um período de questões cruciais relativas à identidade, ao projeto de vida e ao processo de amadurecimento do indivíduo. Ser considerado sujeito de direitos contribui para o desenvolvimento dos processos específicos dos indivíduos.

A vivência da juventude, desde a adolescência, tende a ser caracterizada por experimentações em todas as dimensões da vida subjetiva e social. O jovem torna-se capaz de refletir e se ver como um indivíduo que participa da sociedade, recebendo e exercendo influências, fazendo deste o momento por excelência do exercício de inserção social. Esse período pode ser crucial para que ele se desenvolva plenamente como adulto e cidadão, sendo necessários tempos, espaços e relações de qualidade que possibilitem a cada um experimentar e desenvolver suas potencialidades (DAYRELL, 2005, p.1).

Há uma diversidade de formas de ser jovem na sociedade. Por isso é fundamental conhecer a realidade dos públicos juvenis que acessam a educação formal e descobrir os modos pelos quais constroem suas experiências, contribuindo na sua formação como sujeito.

Para um processo educativo humanizador, a percepção dos educandos na sua integralidade é um movimento importante para educadores e instituição escolar realizarem. Estabelecer um diálogo com cada sujeito que acessa a escola para colocar esse espaço como suporte da construção dos projetos de vida e das experiências sociais juvenis. Um amparo que é de conhecimento e de aprendizado, mas também de respeito e conquista de cidadania.

A escola pouco conhece o jovem que a frequenta, a sua visão de mundo, os seus desejos, o que faz fora da escola. Ao mesmo tempo predomina uma representação negativa e preconceituosa em relação a juventude. O jovem é visto na perspectiva da falta, da incompletude, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato (DAYRELL, 2005, p. 3).

Entretanto, a instituição escolar valoriza e legitima apenas uma forma de ser aluno a partir de uma visão homogeneizadora desse indivíduo (classe média e alta, com acesso a capitais culturais e simbólicos, de consonância entre a socialização familiar e escolar), como se pudesse ignorar qualquer perfil diferente. De fato, o espaço escolar ignora ou produz formas de exclusão daqueles que são vistos como inadequados para seu funcionamento.

Bourdieu (2006) analisa que quanto mais o trabalho pedagógico se aproxima de um *habitus* já inculcado, mais produtiva se torna a ação pedagógica, pois o *habitus* adquirido na família definiria a forma de recepção e assimilação da mensagem escolar (confirmar ou substituir). Assim, o arbítrio cultural dominante é melhor dominado pelos destinatários quando parte daquilo que pretende inculcar (capital e *ethos*), se já foi inculcado pelo trabalho pedagógico primário.

Independente desse funcionamento do espaço escolar, a escolarização se massificou para grupos sociais com características distintas em relação à classe, socialização e expectativas sobre o trabalho educativo. Logo, o aumento do acesso pode apresentar a escola menos desigual nesse quesito, contudo, não a torna mais justa.

Dayrell (2007) destaca que, com a expansão da Educação Básica no Brasil a partir dos anos 1990, novos sujeitos se fazem presentes na escola. Porém, esse espaço não acompanha o processo de abertura com a garantia de uma inserção qualificada no mercado de trabalho, nem com o ingresso ao Ensino Superior ou para construção de projetos de vida dos jovens.

O maior acesso ao ensino não foi acompanhado por condições de acolhimento desse novo e heterogêneo público. Para Dubet (2003), os projetos da escola não eram congruentes aos das famílias dos jovens de periferia, aprofundando uma distância cultural e social entre professores e estudantes.

Assim, esse público é exposto ao julgamento escolar da igualdade de oportunidades independente das desigualdades prévias, fator que impulsiona o sentimento de fracasso e

incapacidade. Os jovens de periferia também vivem a experiência subjetiva da exclusão “[...] potencialmente como uma destruição de si, já que cada um é responsável por sua própria educação, por sua própria aventura” (DUBET, 2003, p. 41). O mesmo autor (2004) afirma que é uma ficção considerar a instrução como suficiente para educar os alunos; apenas seria possível em uma escola reservada a “bons alunos”, aos “alunos bem-nascidos” e aos “adeptos dos valores da escola”.

A escola como espaço de ascensão social perde esse lugar. A relação direta entre diploma escolar e bons empregos, ou aumento da escolarização e melhoria nas condições de vida, foram relações possíveis em um momento onde o Estado Ensino Básico não tinha como meta a universalização do Ensino Básico. Vasconcelos (1994) aponta que a expansão do ensino inseriu-se em um conjunto de mudanças nas políticas educacionais no Brasil: contradição entre expansão quantitativa X deterioração qualitativa; o aumento efetivo das vagas de ensino Ensino Fundamental e Médio na escola pública; o aumento das vagas no Ensino Superior particular; a fragmentação e esvaziamento na formação dos professores para responder às demandas de público; a diminuição drástica dos salários dos professores; a degradação das condições de trabalho.

Essas transformações que atingem mais diretamente a educação não são isoladas; outros fenômenos demonstram a desestruturação do sistema funcional proposto pela modernidade. Forster e outros (2008) expressam que as “crises” enfrentadas pela educação são também crises do papel atribuído ao Estado, uma vez que para a autora a Nação coloca novas atribuições à escola, sem oferecer as condições necessárias para a efetividade das responsabilidades referidas.

As referências citadas relacionam-se com a necessidade da instituição escolar abarcar as demandas de socialização familiar e escolar, ou seja, de exercer o papel de atender as necessidades oriundas do aprofundamento da desigualdade social e da pobreza, ignoradas pelo próprio Estado. Paixão (2012) frisa algumas alterações nos contextos familiares – opostas a concepção de família nuclear gestada em conjunto com a formação da instituição

escolar –, tais como a diversificação dos modelos familiares; a entrada da mulher no mercado de trabalho; a falta de acompanhamento na escolarização das crianças; a diminuição das instituições que exercem a função de cuidado na infância.

A “sobrecarga” de responsabilidades sobre o espaço escolar é reflexo de processos sociais mais amplos. Para as famílias, a “luta pela sobrevivência” coloca-se como prioridade. A vulnerabilidade social na qual muitas famílias dos jovens de periferia inserem-se diminuiu as condições de exercerem as funções da socialização primária.

A oposição “escola x família” é pouco produtiva para a reflexão sobre a organização das relações escolares, para a sua definição sobre o que deve ensinar e aprender, as formas de realizar a preparação para a vida da sociedade que existe e aquela que se deseja viver. Assim, corre-se o risco de cair em armadilhas ao fazer acusações, onde há os “culpados” e aqueles que “não fazem sua parte” (ou seja, uma visão de sociedade onde deveria existir integração), sendo que é possível perceber a produção dessas “lacunas” pela própria estrutura social,

Espaços esses que Dubet (1994) identificou como afastamento entre o ator e o sistema, trazendo a dimensão da experiência social como atividade a ser elaborada pelos atores sociais para construir os elos da sua própria unidade existencial. O cenário exposto reforça a necessidade de uma educação libertadora (FREIRE, 2005), onde estudantes, professores e comunidades podem criar alternativas para contraporem-se às opressões que impedem uma existência plena e digna.

Em relações alienadas e vistas como contraditórias, a convivência no ambiente escolar é elaborada sob tensão. Esses novos atores se inserem, se apropriam, se experimentam e interferem de forma propositiva no espaço escolar. Entretanto, a escola continuamente enquadra essas relações como “desviantes”.

Essas práticas poderiam e deveriam ser valorizadas se o objetivo da escola fosse a humanização ou a abertura do diálogo sobre os fazeres e as posições que negam a existência da circulação de outros significados na escola.

Ser jovem é diferente de ser aluno

A experiência de ser jovem é muito mais diversificada do que a mera experiência de ser aluno. Os estudantes oriundos da periferia destacam que a escolarização valoriza apenas uma classe e uma formação cultural. As atitudes “desviantes” a norma disciplinar os coloca como “problema”, mas essa situação evidencia a reflexão sobre a diferença existente entre ser jovem e ser aluno, bem como as transformações nas instituições sociais e nos processos de socialização.

Para Dayrell, Melo e Souza (2012) a distância entre educadores e educandos é a distância entre o aluno ideal – valorizado e esperado pela cultura escolar – e aquele que agora chega à instituição escolar. Um sujeito que não está naturalmente disposto a fazer o papel de aluno. Conforme Dubet (2003), é necessário transformar o jovem em estudante, mesmo quando esse não é o seu desejo.

A expectativa de um comportamento estudantil não implica que os educandos trabalhem espontaneamente nesse sentido. O reconhecimento da autoridade do educador é parte de uma construção na relação com os estudantes. Não existe adesão automática às posições e às hierarquias estabelecidas na escola. Portanto, o encontro com a cultura escolar é marcado por resistência e necessidade de produção de sentidos compartilhados, por um público que não se vê representado com esse modelo de escola.

A sala de aula também torna-se espaço onde é visível a tensão entre ser jovem e ser aluno. Nela ocorre uma complexa trama de relações de alianças e conflitos entre alunos e entre estes e os professores, com imposições de normas e estratégias individuais e coletivas de transgressão. Nesse cotidiano, o jovem aluno vivencia a ambiguidade entre seguir as regras escolares e cumprir as demandas exigidas pelos docentes, orientadas pela visão do “bom aluno”, e, ao mesmo tempo, afirmar a subjetividade juvenil por meio de interações, posturas e

valores que orientam a ação do seu grupo. Essa tensão revela a busca do jovem em integrar-se ao sistema, e ao mesmo tempo, afirmar a sua individualidade, como sujeito, utilizando as mais variadas estratégias (DAYRELL, 2007, p.1121).

A realidade escolar é mediada por apropriação, elaboração e reelaboração em grande parte pelos estudantes em busca (mas também identificada em outros atores escolares) de formas de construir sua integração com as normas escolares:

Institucionalmente, é ordenada por um conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. No cotidiano, porém, convive com uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos – alunos, professores, funcionários, pais – que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias, individuais ou coletivas, de transgressão de acordos; práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo (DAYRELL, 2007, p.1118).

O processo de tornar-se aluno por parte do jovem e as construções que isso produz na instituição escolar relaciona-se com a trajetória prévia desse sujeito. Considerando que a dimensão educativa da sociedade não é reduzida apenas a escola, as referências anteriores de aprendizados e vivência devem integrar-se à cultura escolar.

Dayrell, Melo e Souza (2012) ressaltam a necessidade na construção de uma escola com sentido presente para os jovens, sem delegar a relevância para promessas futuras sem garantias de serem conquistadas. Nossa sociedade demanda a capacidade de construir a condução da própria vida para o domínio da trajetória individual, uma vez que a heterogeneidade de relações orientam as interações sociais.

Desse modo a escola deve oferecer recursos e instrumentos para que esse processo seja possível. Logo, também cabe ao professor alterar sua postura. Dayrell (2007) aponta o desenvolvimento de uma escuta que faça interlocução com as

crises, dúvidas e perplexidades dos jovens para contribuir na elaboração dos seus projetos de vida.

A escola também deve contribuir para a construção dos projetos de vida dos jovens, ajudando-os a se conhecerem melhor, ampliando o leque de possibilidades, auxiliando-os no conhecimento da realidade e propiciando-lhes oportunidades para que aprendam a fazer escolhas (DAYRELL; MELO; SOUZA, 2012, p.183).

Para contribuir com a formação do projeto de vida, o conhecimento da realidade do outro é fator decisivo. A escola contribui nessa elaboração quando entende a inserção do sujeito na estrutura social e proporciona a compreensão do estudante sobre o seu funcionamento, sobre os mecanismos de inclusão e exclusão, sobre os limites e as possibilidades abertas pelo sistema. A formação dessa consciência sobre os desejos e as ambições individuais auxilia o estudante a fazer as escolhas mais adequadas à sua realidade e história pessoal.

O projeto de vida pode ser entendido como a ação do indivíduo de escolher um, dentre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida (DAYRELL, 2005, p. 2).

O autor também destaca que a construção de um projeto de vida é fruto de um processo de aprendizagem, no qual o maior desafio é aprender a escolher. A autonomia do sujeito é desenvolvida nesse processo de definição de escolhas, de responsabilizar-se por suas decisões e na reflexão sobre erros e acertos. Essa poderia ser uma das contribuições mais valiosas da escola em uma sociedade produtora de necessidade constante de escolha. Ou seja, a capacidade dos espaços formadores dos jovens oferecerem condições para que sejam autores de suas trajetórias e produzam escolhas através da reflexão sobre sua posição de ator no sistema.

Por isso é tão importante o reconhecimento dos sujeitos que participam da dinâmica escolar para que cada instituição construa

um projeto adequado ao contexto que se insere e aos estudantes que atende. É a partir da identificação das demandas e expectativas do grupo que a construção conjunta pode ser efetiva, significando o estar na escola para além da obrigatoriedade, das recompensas futuras, ou por relações de força.

Os projetos de vida variam conforme o contexto socioeconômico e cultural, bem como correspondem a determinadas formações identitárias. Assim, para contribuir com referências e orientações nas escolhas dos estudantes, as identidades pelas quais os sujeitos processam reconhecimento se tornam elementos fundamentais para a construção das suas experiências sociais e da sua formação enquanto sujeito.

Dayrell (2005) não considera que uma identidade seja um “eu interior e natural”. É uma construção que cada um faz por meio das relações que estabelece com o mundo (contexto familiar, grupos sociais, valores, visões de mundo...), ou seja, é um processo relacional, onde a interação social com o outro forma a consciência do ser social.

A construção identitária reflete o intenso fluxo de informações de nossa sociedade, onde os jovens acessam uma gama vasta de formas de ser, modos de viver e modelos sociais. O próprio “ser” elabora-se sobre trocas e experimentação, sem que haja um papel social estático por toda vida:

[...] a fonte da identidade está cada vez mais centrada nos indivíduos, que vêm adquirindo a capacidade autônoma de definir-se como tais, construindo sua identidade como algo que não está dado e que não vem de uma vez para sempre. São referenciais socioculturais, locais e globais, o campo de escolhas que se apresentam ao indivíduo, e dessa forma, amplia-se a esfera da liberdade pessoal e o exercício da decisão voluntária (DAYRELL, 2005, p.11).

A formação da identidade articula-se com a demanda da escola ao enxergar seus sujeitos e contribuir para a formação de opções de projeto de vida frente a um mundo de escolhas, produzindo desenvolvimento autônomo do estudante. A educação é problematizada com a demanda de reconhecer e integrar essas

bagagens em torno dos seus objetivos pedagógicos, originado do processo identitário e da pluralidade de espaços formadores da juventude.

A construção da condição juvenil, tal como esboçamos, expressa mutações mais profundas nos processos de socialização, seus espaços e tempos. Nesse sentido, a juventude pode ser vista como uma ponta do iceberg, no qual os diferentes modos de ser jovem expressam mutações significativas nas formas como a sociedade “produz” os indivíduos. Tais mutações interferem diretamente nas instituições tradicionalmente responsáveis pela socialização das novas gerações como a família ou a escola, apontando para a existência de novos processos (DAYRELL, 2007, p.1114).

Se ser jovem e ser aluno não é mais uma correlação, é porque a escola sai da posição de monopólio cultural da sociedade para concorrer com o papel exercido pela cultura de massas e de circulação de informações (DAYRELL, 2007). Um monopólio questionável (LAURENS, 2009) inclusive nos parâmetros clássicos, já que a escola compartilhava a função socializadora com a família e a igreja.

Porém, atualmente, esse processo é mais fragmentado e menos identificável, pois os espaços socializadores ultrapassam a dimensão das instituições sociais clássicas. A sociedade contemporânea oferece fora da escola ricas interações entre grupos e pares nas formas de lazer, consumo ou produção cultural (SPOSITO, 2013), opondo-se às formas de sociabilidades precedentes onde as instituições sociais proporcionavam uma comunicação “direta” entre a cultura dos estudantes e a cultura da escola.

A comunicação de massa (televisão, rádio, cinema e jornais), a comunicação digital, a dimensão cultural e a própria “rua” contribuem para a formação do sujeito contemporâneo (LAURENS, 2009). Essas sociabilidades experimentadas nos espaços não-escolares adentram a instituição escolar como práticas e modos de vida consolidados pelos jovens estudantes, as quais já

os constituem como sujeitos, e portanto, devem interagir com a cultura escolar, sem a pretensão de realizar a substituição.

Para Dayrell e Gomes (2009), o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Nessa dimensão, eles estão longe dos olhares dos pais, dos professores ou dos patrões, e dessa forma assumem e se enxergam em um papel de protagonistas.

As práticas culturais os transformam em produtores, além de meros fruidores, constroem um determinado olhar sobre si e sobre o mundo que os rodeia. Os grupos de estilos também são os grupos de atitudes compartilhadas, fornecendo elementos simbólicos para a identidade juvenil. Assim, a produção de cultura é produção de sociabilidades e identidade.

Os estilos musicais se colocam como um dos poucos espaços que os jovens podem exercer o direito a escolhas, elaborando modos de vida distintos e ampliando o leque das experiências vividas. Como vimos anteriormente, essa dimensão se torna mais importante quando levamos em conta que é o exercício da escolha, junto com a responsabilidade das decisões tomadas, uma das condições para a construção da autonomia (DAYRELL; e GOMES, 2009, p.18).

A escola é desafiada a se repensar e compreender esses processos que atingem diretamente suas razões de ser. Os jovens vêm há algumas décadas colocando questões à instituição escolar e esta retorna com silêncio ou como se nada estivesse acontecendo, como se fosse possível continuar a seguir os preceitos ditados desde o século XIX: “Quando o ser humano passa a se fazer novas interrogações, a pedagogia e a escola também têm de se fazer novas interrogações, a pedagogia e a escola também tem que se interrogar de forma diferente.” (DAYRELL, 2009, p. 4).

Interrogar-se e problematizar-se são os movimentos necessários para reconhecer e assumir a atividade de construção de sintonia entre escola, educadores, educandos, culturas, identidades e projetos de vida. Invisibilizar a discussão sobre os sentidos e

práticas escolares na sociedade contemporânea é acumular problemas ao longo do tempo, frente os contínuos desafios emergentes.

A escola tem de se perguntar se ainda é válida uma proposta educativa de massas, homogeneizante, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora, em que a formação moral predomina sobre a formação ética, em um contexto dinâmico, marcado pela flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais (DAYRELL, 2007, p. 1125).

Ao aceitar essa reflexão e autocrítica, a descoberta de novos caminhos, novas relações e novas formas de produzir conhecimentos se assenta na autoria e no processo coletivo de construção da experiência escolar. É preciso afirmar a importância da escola frente aos demais espaços socializadores dos jovens, diferenciando-a e valorizando-a em sua dimensão específica: ensinar a fazer escolhas, proporcionar espaço para organizar informações em conhecimento, produzir conhecimento para a transformação do sujeito e sua realidade social, construir pontes com demais espaços de sociabilidade.

Assim, a escola se torna um centro juvenil, um espaço de encontro, de estímulo à sociabilidade, onde os jovens podem ter possibilidades de descobrir-se diferentes dos outros e aprender a respeitar estas diferenças (DAYRELL, 2005). A instituição redefinida como espaço de interlocução dos jovens com o mundo adulto, construindo referências positivas de futuro a partir dos sentidos construídos no presente, conjuntamente como local de aprendizagem das regras e vivências coletivas e do exercício da participação.

Por isso, a constatação sobre a diferença entre ser jovem e ser aluno revela tanto sobre a construção de outras concepções de educação para além da escola como reprodução:

Levar em conta o jovem como sujeito é adequar a escola a uma “pedagogia da juventude”, considerando os processos educativos necessários para lidar com um corpo em transformação, com os afetos e sentimentos próprios

dessa fase da vida e com as suas demandas de sociabilidade. Implica também adequar o ritmo dos processos educativos, dinamizando-os com metas e produtos que respondam à ansiedade juvenil por resultados imediatos. É fazer da escola um espaço de produção de ações, de saberes e relações. É acreditar na capacidade do jovem, na sua criatividade e apostar no que ele sabe e quer dominar. (DAYRELL, 2005, p. 4).

A capacidade de oferecer múltiplas respostas a heterogeneidade de interesses e demandas que circulam no seu espaço torna a instituição escolar democrática e necessária para as experiências das condições juvenis e seu trabalho criativo de construção de trajetórias.

Considerações finais

Essa análise utilizou o embasamento teórico da Sociologia da Experiência (1994), demonstrando que aquilo que foi identificado como “crise da escola” é a crise de um modelo de socialização. Afinal, o desenvolvimento dos papéis e valores dos indivíduos tornaram-se mais flexíveis e reflexivos, além desse espaço ter deixado de ser aquele que detém o monopólio do conhecimento.

A democratização do ensino foi um processo que evidenciou a insuficiência da escola como uma instituição socializadora realmente democrática. Seu caráter desigual e meritocrático destacou-se ao tentar igualar sujeitos de trajetórias díspares. Além disso, conjuntamente ocorreu a precarização dos investimentos na escola pública, o empobrecimento da classe trabalhadora e mudanças na organização familiar. Portanto, as tensões produzidas pela integração de sujeitos heterogêneos não reduzem em si mesmas, revelando um contexto que também pressiona a instituição escolar a reinventar-se.

A demanda de construir uma escola possível expressa o espaço de construção da experiência social dos atores sociais em processar a integração de atividades diferenciadas às da escola moderna; em elaborar práticas capazes de mediar uma heterogeneidade de relações e lógicas de ação e em estimular o

desejo da juventude em participar de um projeto educativo que visa o desenvolvimento autônomo e integral dos seres humanos.

O jovem que não aceita passivamente o papel de aluno é aquele que resiste a assimilação da cultura escolar e entende que participar desse espaço é apenas mais um dos vínculos e atividades que desenvolve em sua existência. Portanto, sua experiência na escola não deve ser descolada de sua construção como sujeito, expressando a necessidade em aprender a escolher e desenvolver seus projetos de vida.

Dessa forma, re-pensar o espaço escolar demanda perceber essa instituição como mais um espaço de formação do jovem, o qual deve produzir diálogos com a bagagem sociocultural dos sujeitos juvenis. Uma redefinição no olhar analítico e pedagógico capaz de desenvolver criação e autoria através de uma escola enriquecida de experiências sociais, onde os atores fazem sua trajetória ativamente e criticamente.

Referenciais Bibliográficos

ANDRÉ, T.; BUFREM, L. A escola segundo a Sociologia da Experiência escolar. Cadernos ANPED-SUL, 2010.

BOURDIEU, Pierre. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016.

DAYRELL, Juarez. Por uma pedagogia da juventude. Onda Jovem, São Paulo, n.1, p. 34-47, 2005.

_____. A escola faz juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 105-1128, out. 2007.

_____. Juventude e escolarização: os sentidos do ensino médio. Rio de Janeiro, 2009. (Prefácio, Pós-fácio/Prefácio).

DAYRELL, Juarez; MELO, L. C. M. ; SOUZA, G. S. Escola e juventude: uma relação possível. Paidéia (Belo Horizonte), v. 12, p. 161-186, 2012.

DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino. A juventude no Brasil: questões e desafios. In: Marlise Matos, Nilma Lino Gomes, Juarez Dayrell. (Org.). Cidadania e a luta por direitos humanos, sociais, econômicos, culturais e

ambientais. 1ed. Belo Horizonte: DCP/FAFICH/UFMG, 2009, v. 5, p. 89-113.

DUBET, François. Sociologia da Experiência. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

_____. “Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet” – Entrevista concedida a Angelina Peralva e Marília Sposito. Revista Brasileira de Educação, nº 5 e 6, ANPED, p. 222-232, 1997.

_____. A escola e a exclusão. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 119, p. 29-45, 2003.

_____. O que é uma escola justa?. Cad. Pesqui., São Paulo, v.34, n.123, p.539-555, Dez. 2004 .

FERNANDES, Florestan. O desafio educacional. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FORSTER, M. M. S.; SBICIGO, J. B. ; FONSECA, Denise Grosso da. A escola como espaço formativo: discutindo a (in)disciplina escolar. In: FORSTER, Mari Margarete dos Santos; BROILO, Cecília Luiza. (Org.). Licenciaturas, escolas e conhecimentos. 1ed. São Paulo: Junqueira&Marin, 2008, v. , p. 19-29.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2005.

LAURENS, J. P. (2009). Comunicação e educação: algumas considerações sociológicas. Revista FAMECOS ,(40), p. 5-14

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola . São Paulo: Libertad, 1994.

CAPÍTULO 8

VOCÊ DESEJA SER PROFESSOR? Motivação e renúncia à profissão docente

Pércia Alves Silva
Andréa Giordanna Araujo da Silva
Elizabete Amorim de Almeida Melo

Introdução

O título deste artigo – “você deseja ser professor?” – é o questionamento que dá sentido ao estudo realizado com licenciandos do Curso de Filosofia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL⁷⁹ (2013–2015). À primeira vista, parece contraditório questionar ao ingressante de um Curso de Licenciatura se ele deseja ser professor. Mas, a indagação é pertinente se considerarmos o atual estágio de desvalorização social e política da carreira docente, além do abandono da profissão, provocado pelas precárias condições de trabalho e salariais que envolvem o exercício do trabalho docente no Brasil e o crescente abandono de estudantes do Ensino Superior.

A motivação para o estudo ocorreu a partir de dois estímulos. Primeiro pela constatação de que é elevado o índice de abandono nos cursos de licenciatura no Brasil; a média nacional está em 19%

⁷⁹O texto foi elaborado a partir de dados produzidos nas ações realizadas no período de 2013-2015, nos Projetos de Pesquisa e Extensão denominados: “Possibilidades e Desafios para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio na Rede Pública de Alagoas: Mapeamento sobre a formação e atuação dos professores, conteúdos ministrados, metodologias e recursos didáticos utilizados” e “Ensino de Filosofia na Universidade e nas Escolas Públicas de Alagoas: história, problemas e desafios”. Os projetos fizeram parte do PAINTER – Programa de Ações Interdisciplinares da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

ao ano e, ainda, em torno de 48% de licenciandos que não concluem o curso inicial de formação de professores (TODOS PELA EDUCAÇÃO⁸⁰, 2014). E segundo, pelas permanentes inseguranças e dúvidas apresentadas pelos licenciados, e expressas em relatos orais, em sala de aula, a respeito das reais condições de trabalho e de vida que terão seguindo a carreira docente. Na pesquisa que realizamos com estudantes do Curso de Filosofia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no período de 2013-2015, para diagnosticar o número de alunos que abandonaram, constatamos que, de 2008 a 2012, o curso ofertou 300 (trezentas) vagas (de 2008 a 2010 pelo Processo Seletivo Seriado – PSS; e de 2011 a 2012 pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM), no entanto, nesse mesmo período, um total de 591 (quinhentos e noventa e um) alunos desistiu do curso, segundo dados do Núcleo de Tecnologia da Informação da UFAL (2013). Esse fenômeno impõe a necessidade da reflexão sobre: os fatores que causam a abandono discente e o elevado número de reprovações nos cursos de licenciatura, as motivações das pessoas jovens e adultas para o ingresso no curso de Licenciatura, mais especificamente o de Filosofia, e o interesse pela profissão docente.

Assim, para o desenvolvimento da pesquisa, realizamos três movimentos: primeiro, realizou-se o estudo da literatura que trata dos mecanismos que provocam a desvalorização social e política da carreira docente: Bomfim (2012); Carlotto (2002); Duarte (2013); Lemos (2009); Melo *et al* (2013); Brasil (2015); Oliveira (2005); Oliveira e Pizzi (2012); Ramalho; Freitas; Rocha (2014) e Saviani (2009).

⁸⁰ O Movimento Todos pela Educação (TPE) foi criado em 2006 como organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, e tem como órgãos mantenedores e financiadores principal e majoritariamente instituições ligadas a grupos empresariais. Segundo Shiroma et al (2017), o TPE tem criado um conjunto de slogans que promovem a desqualificação do professor perante a sociedade civil, o que leva a pensar que os fracassos escolares são responsabilidade da falta de capacitação e compromisso docente. Por isso, seus estudos e relatórios divulgados teriam a intenção de criar mais mecanismos de controle, monitoramento e ampliação do trabalho docente.

Por conseguinte, efetivou-se o levantamento e análise de documentos oficiais que versam sobre as condições de trabalho e de formação docente e, ainda, da contratação do professor na rede pública de ensino, em âmbito nacional e local: Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9394/96); Constituição Federal de 1988; Lei do Piso Salarial Nacional (Lei nº 11.738/08); Lei nº 5.247/91, que Institui Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Cíveis do Estado de Alagoas; Edital nº 3/2013, que apresentou, em 2013, as regras do concurso para professor; e Edital 001/2014, que apresentava, em 2014, as diretrizes para a contratação temporária para monitores em Alagoas; e, ainda, informações produzidas pelo Movimento Todos Pela Educação (2014).

E, na sequência, a pesquisa empírica caracterizou-se pela aplicação de questionários, com questões abertas e fechadas⁸¹, com os estudantes do Curso de Filosofia da UFAL, matriculados nos anos de 2014 e 2015, e com os professores da Rede Pública de Ensino de Alagoas, que trabalhavam em regime de contrato temporário (monitores) no ano de 2015.

O trabalho com os estudantes se desenvolveu em dois ciclos de aplicação do questionário: no primeiro, em que participaram 96 estudantes de todos os períodos do curso de licenciatura em Filosofia, tínhamos a intenção de diagnosticar os fatores que provocam o abandono dos licenciandos do Curso de Filosofia da UFAL. A segunda etapa de investigação teve a participação de 41 estudantes, matriculados no primeiro e no segundo semestres da graduação, do ano de 2015, e objetivava identificar as motivações dos estudantes ao ingresso na carreira docente, em meios às condições de precarização do salarial e do trabalho em que se encontra a profissão no país.

⁸¹ Na elaboração do questionário, a inclusão de questões dissertativas foi necessária para que os estudantes pudessem apresentar respostas que também possibilitasse uma análise qualitativa dos dados, visto que não seria possível realizar entrevistas com o conjunto de todos alunos do curso de Filosofia da UFAL.

A terceira fase da investigação se deu, por meio da participação de 35 professores-monitores⁸², em condição de contrato temporário. Essa etapa foi realizada no segundo semestre de 2015, em cinco escolas de Ensino Médio da região metropolitana de Maceió. A entrevista foi realizada com uso de questionário aberto, de preenchimento voluntário e anônimo e, em cada circunstância da aplicação do documento, os professores foram informados sobre a importância do estudo para identificar as condições de trabalho e as percepções dos professores sobre o cenário educacional alagoano. Esse procedimento foi necessário porque muitos professores-monitores que responderam o questionário ainda estavam na condição de estudantes de graduação e evitavam fornecer informações sobre as condições de trabalho por receio de serem demitidos⁸³.

Ser professor: condições de trabalho e expectativas profissionais

É constante no discurso oficial a afirmação de que as instituições de ensino público não têm alcançado os resultados esperados e necessários para corresponder às demandas econômicas, políticas e sociais da contemporaneidade. Todavia, esse é um reflexo da falta de subsídio financeiro, político e pedagógico sólido (e não tecnicista), estrutural e imperativo ao desenvolvimento qualitativo das práticas de ensino/aprendizagem nos diferentes níveis de ensino.

Diferentes estudos (BOMFIM, 2012; CARLOTTO, 2002; DUARTE, 2013; LEMOS, 2009; MELO *et al* 2013; BRASIL, 2015; OLIVEIRA, 2005; OLIVEIRA; PIZZI, 2012; RAMALHO; FREITAS; ROCHA, 2014; SAVIANI, 2009; entre

⁸² Professores-monitores é um termo utilizado para qualificar os professores formados ou graduandos que são contratados, por curtos períodos, para o exercício da docência no Ensino Médio em Alagoas.

⁸³ Justificativa apresentada pelos professores nos cenários onde foram aplicados os questionários.

outros) têm apontado que as condições de trabalho e de formação do professor não têm ocorrido como deveria. Segundo Saviani (2009, p. 158), embora numerosas “[...] as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente [...] não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório”.

O estudo empírico realizado em 2009, por José Carlos Lemos, com o objetivo de entender os principais fatores que limitam a atuação qualitativa dos professores e dão origem ao abandono da profissão, concluiu que a insatisfação profissional provocada pelas precárias condições e atuação pedagógica e excesso de trabalho ocasiona “amargura e descrença” (p. 242) nos professores. As insatisfações acabam provocando, segundo o pesquisador, o abandono da profissão:

A ruptura profissional vivida por nossos entrevistados, marcada tanto pelos micro-abandonos como pelo abandono definitivo, se deu em virtude de várias dificuldades apontadas pelos professores, como o acúmulo de tarefas, as condições de trabalho incompatíveis com as exigências de qualidade, a falta de autonomia caracterizada pelo controle do trabalho e sua subordinação ao alcance de índices nem sempre compreensíveis ao professor, a falta de tempo livre, os baixos salários, entre outros [...] (LEMOS, 2009, p. 242).

Na mesma perspectiva, o trabalho desenvolvido por Alexandre Duarte (2013), visando identificar “Quem são os profissionais da educação?”, “Como trabalham?” e “Sobre quais estruturas executam suas atividades de ensino?” observou a existência de

[...] um recorrente discurso de insatisfação com a carreira, o salário e as condições em que os docentes realizam suas atividades, apresentando muitas falas carregadas de desânimo com a profissão e desestímulo a outros profissionais em início de carreira (p. 23).

Em âmbito local, é possível verificar que as condições materiais para o trabalho docente são, usualmente, um elemento silenciado no discurso oficial. Mesmo quando as escolas

apresentam altos índices de abandono e desistência estudantil no Ensino Médio, questões diretamente associadas ao fenômeno como: a presença de professores sem formação apropriada para o trabalho pedagógico com as disciplinas clássicas, as precárias condições arquitetônicas dos prédios escolares e a insuficiência de material pedagógico, e formação adequada para os professores não são objetivamente debatidas.

O levantamento realizado, com base no Censo Escolar da Educação Básica de 2013, pelo movimento Todos Pela Educação (2014) constatou que em 2013 existia 1.354.840 professores em todo o país, esses lecionando as várias disciplinas do Ensino Fundamental. Os professores do Ensino Médio correspondiam a um total 613.744.

Entretanto, 51,7% dos professores dessa última fase do ensino escolar ministravam aulas em disciplinas que não correspondem a sua formação (campo disciplinar). Segundo o estudo, apenas 34% dos professores da região Nordeste eram habilitados nas disciplinas que lecionam, sendo esta a região com o maior número de professores atuando em áreas que não são as de sua especificidade profissional. Para os docentes dos anos finais do Ensino Fundamental em todo o país, 64,4% dos professores tinham licenciatura. No Nordeste, somente 17,6% dos professores dessa fase escolar eram formados nas disciplinas que lecionam (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014).

No estudo, o Movimento Todos Pela Educação (2013), também, levantou o nível de formação acadêmica e os percentuais de professores com formação superior e licenciatura em Filosofia no Brasil. Segundo a pesquisa, dos 13.845 professores do Ensino Fundamental, 72% tinham curso superior, 58,4% deles tinham licenciatura, e somente 10,0% eram formados em Filosofia. Para os 45.193 docentes do Ensino Médio, 93,9% tinham curso superior, 74,7% tinham licenciatura, e apenas 21,2% eram licenciados em Filosofia. Segundo o estudo, o número de professores que lecionavam a disciplina de Filosofia, sem habilitação na área, ocupava o segundo lugar nas séries finais do

Ensino Fundamental e o terceiro lugar para os três anos do Ensino Médio em todo o país.

A partir das pesquisas de mapeamento, realizada por Ramalho, Freitas e Rocha e (2014) Sobral e Silva (2014), em 46 escolas, com objetivo de diagnosticar a situação de adequação formação-atuação docente e as condições de trabalho dos professores da disciplina de Filosofia em Alagoas, foi possível observar que dentre os 32 professores efetivos apenas 14 tinham formação em Filosofia, e dentre os 57 professores-monitores, 40 tinham formação em Filosofia. Constata-se que o número de monitores era quase que o dobro dos professores efetivos, no universo pesquisado e que a proporção e entre formação e estabilidade empregatícia é inversa no cenário estudado. Além disso, era elevado, 58%, o número de concursados sem formação em Filosofia e ministrante dessa disciplina no Ensino Médio.

É importante afirmar que o ensino de Filosofia ofertado nos anos finais do Ensino Fundamental é um avanço social e político particular das escolas e unidades federadas, pois a disciplina não é componente curricular obrigatório nesse nível de ensino. Porém, no Ensino Médio, observa-se uma distorção grave entre formação e atuação profissional, isso porque os conteúdos filosóficos voltaram a fazer parte do currículo escolar médio, em 1996, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9394/96, que instituiu o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia” como “necessários para o exercício da cidadania” (Art. 36, §1º, inciso III), e tornaram-se componentes obrigatórios para o ensino secundário em 2008, com a alteração da Lei nº 9394/96 pela Lei nº 11. 684/08. Porém, em 2017, com do lançamento da Lei nº 13.415, instituída com a aprovação da Medida Provisória nº 746, de 2016, parece que vivenciamos um retorno da Lei nº 4.024/61 e da Lei nº 5.692/71, que substituíam a perspectiva de formação humanística por disciplinas de caráter técnico-profissionalizante.

A justificativa para o desenvolvimento do ensino de perspectiva tecnicista, no passado, era a necessidade de priorizar a formação de sujeitos para se engajarem no mercado de trabalho. A

lei nº 11. 684/08 possibilitou introduzir o ensino de Filosofia e de Sociologia como saberes obrigatórios para os estudantes do Ensino Médio, complementando a lei nº 9394/96, que apesar de possibilitar a oferta das disciplinas não às tornavam obrigatórias, mas as apresentava como uma formação necessária à juventude brasileira. Logo, reforçava a necessidade de oferta do ensino de Filosofia com professores com formação específica e em condições de trabalho compatíveis com as demandas de formação social e cultural dos estudantes do Ensino Médio.

Trabalho Temporário: eliminação de direitos, retrocesso no campo educacional.

No cenário alagoano, o trabalho temporário tem se caracterizado como a primeira forma de atuação profissional de muitos graduandos e graduados dos cursos de Licenciatura, pois na ausência de concurso público, ou de estágios remunerados, a contratação para o trabalho como professor temporário (monitor) corresponde a um meio (por vezes, o único) de assumir a profissão. Este fato caracteriza-se como um entrave para o desenvolvimento da carreira e da formação docente, porque, embora o monitor⁸⁴ exerça as mesmas atividades de um professor concursado e passe por um processo de seleção para efetivação do “contrato de serviço”, ele não dispõe dos mesmos direitos trabalhistas que o professor efetivo da rede pública, ou mesmo dos demais trabalhadores brasileiros, pois não tem vínculo empregatício.

Por ser uma forma temporária de trabalho, o monitor não tem direito às férias, abono família, vale transporte, piso salarial, remuneração das horas dedicadas ao planejamento das atividades com os alunos e a escola, rescisão ao final do contrato (ALAGOAS, 2014).

⁸⁴Até o lançamento do edital nº001/2014, o monitor do estado de Alagoas para assumir a função de professor deveria ter concluído a graduação ou ter cumprido, no mínimo, com 50% das disciplinas curricular.

Segundo Oliveira (2005, p. 1140), “O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino”, “em alguns estados” é “correspondente ao de trabalhadores efetivos [...]”. O fenômeno caracteriza-se como mais uma manifestação da “perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado [que] têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público”.

Em 2013, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas (SINTEAL) informou ao Jornal o Estado de São Paulo que Alagoas tinha um déficit de 3,4 mil professores. A demanda tem sido constantemente suprida mediante a realização de contratos temporários de professores-monitores. Todavia, mesmo reconhecendo que “o trabalho de monitores no lugar de docentes prejudica o ensino, pois a formação é precária e a rotatividade é alta” (NEALDO, 2013), a Secretaria da Educação e do Esporte de Alagoas (SEE) tem tratado o trabalho temporário como elemento estrutural do sistema público do ensino, pois, a cada ano, os contratos são renovados e, mesmo com a realização de concursos públicos, o quadro de professores efetivos não tem sido estruturado, isso porque o número de professores convocados é sempre menor que o necessário.

Esse tipo de ação, embora formal, é antagônica a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (n.º 9.394/96) que trata, em seu Art. 67, da necessidade dos sistemas de ensino promover a valorização dos profissionais da educação, mediante os Estatutos e Plano de Carreira do magistério público, com os seguintes direitos:

- I. Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II. Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim;
- III. Piso salarial profissional;
- IV. Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V. Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI. Condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, Art. 67).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (2015) asseguram como valorização ao profissional do magistério:

Art. 19. Como meio de valorização dos profissionais do magistério público nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino, deverá ser garantida a convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares, asseverando-se:

I - acesso à carreira por concurso de provas e títulos orientado para assegurar a qualidade da ação educativa;

II - fixação do vencimento ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira no caso dos profissionais do magistério, com valores nunca inferiores ao do Piso Salarial Profissional Nacional, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de educação e de ensino de atuação;

III - diferenciação por titulação dos profissionais da educação escolar básica entre os habilitados em nível médio e os habilitados em nível superior e pós-graduação lato sensu, com percentual compatível entre estes últimos e os detentores de cursos de mestrado e doutorado;

IV - revisão salarial anual dos vencimentos ou salários conforme a Lei do Piso (Capítulo VII, Artigo 19).

Como pode ser observado, as definições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (2015) confirma o que a LDB

(BRASIL, 1996) já estabelecia no que se refere aos direitos do profissional do magistério.

A definição dos direitos do trabalhador está expressa na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que em seu Art. 7º, incisos I, II, III, V, VI, VII, X, XII, XVII, XXI, institui condições imperativas para melhorar a qualidade de vida dos “trabalhadores rurais e urbanos” como: “seguro-desemprego”, “fundo de garantia”, salário mínimo, fixando em lei nacional”, e “piso salarial”.

Embora o texto oficial autorize a existência do “trabalhador com vínculo empregatício permanente e o trabalhador avulso” (referência jurídica mais próxima que temos para refletir sobre situação dos trabalhadores-professores com contratos temporários) a igualdade de direitos como: proteção do salário na forma da lei, salário-família, gozo de férias anuais e remuneradas, aviso prévio ao tempo de serviço, é condição imperativa ao exercício profissional nas duas tipologias (BRASIL, 1988, inciso XXXIV).

No Censo Escolar de 2013, o Brasil apresentava um total de 1.888.234 professores contratados. A rede estadual abrangia 754.830 desses profissionais, ou 31, 3% de docentes contratados, e 1.110.076 estavam lotados nas redes municipais de ensino. O dado possibilita afirmar que a substituição do professor efetivo via Concurso Público pelo trabalhador com contrato temporário tem se tornado um artifício de reforço do processo de precarização do trabalho docente no Brasil.

Em 2012, o Espírito Santo atingiu o 1º lugar no ranque dos estados com o maior número de professores contratados, chegando a um total de 71%, seguido pelo Mato Grosso, com 66,1%, e o Acre, com 62, 9%. Alagoas ficou no 9º lugar, com 44,5%, sendo o 3º estado no Nordeste em números de professores temporários (CENSO ESCOLAR, 2013). Essa é a realidade da maioria dos estados brasileiros; a diferença é que dependendo das políticas públicas de cada unidade da federação, a situação é ainda mais grave e intensificada.

A variação da forma de contratação dos professores e do salário ocorre porque os estados brasileiros têm autonomia para decidir as formas do contrato que será realizado como trabalhadores da educação. “Sendo o processo descentralizado, estados e municípios definem seus próprios critérios, nem sempre adequados [...]” para estruturar o quadro profissional (BOMFIM, 2012, p. 20).

Uma luta histórica entre instituições representativas dos docentes e os governos foi travada, na última década, para reduzir o impacto da disparidade das políticas locais (dos estados e municípios) sobre a categoria. Como consequência, em 2008, foi instituído o Piso Salarial Nacional, Lei n^o 11.738, que se refere ao valor mínimo e inicial que deve ser pago aos “profissionais do Magistério público da educação básica [...] para a formação em nível médio [...] prevista no art. 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]”. E jornada de trabalho de 40 horas semanais em todo o país (BRASIL, 2008).

O cálculo para a atualização do piso salarial do magistério passa por variações a cada ano, pois o reajuste se dá de acordo com o recurso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Profissional da Educação – FUNDEB. Para o ano de 2015 o reajuste foi de 13,01% ao piso de 2014, alcançando o valor de R\$1.917,78 para a carga horária de trabalho de 40 horas semanais (BRASIL, 2015).

Em 2015, o professor, com nível superior, teve como remuneração média para o país o pagamento de R\$ 16,95 hora/aula. O valor indicado pode passar por variação, como é o caso, por exemplo, do piso salarial para a docência de nível médio em Santa Catarina, que foi de R\$ 1.917,78, para 40/horas semanais, e o salário pago a um docente de Mato Grosso do Sul, com o mesmo nível de escolarização e carga horária de trabalho, chegou a R\$ 3.994,25, segundo o levantamento realizado pelos governos estaduais, sindicatos e portal de notícias do Globo-G1(2015).

A distinção entre as condições salariais e de trabalho cria uma “hierarquia” entre os sistemas de ensino, o resultado é que os estados com menores valores salariais também são, usualmente, os

que apresentam altos índices de trabalhadores temporários, conforme os dados apresentados no parágrafo anterior.

Em 2013, o Estado de Alagoas realizou concurso público para o cargo de professor (com remuneração salarial de R\$1.224,07), para 20 horas semanais. Entretanto, antes da convocação de todos os aprovados, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte de Alagoas – SEE/AL, deu início a uma seleção temporária para contratação de 1.274 professores-monitores “em caráter emergencial” (ALAGOAS, edital nº001/2014, 2014). Isto é, dois meses após o resultado da prova pública para professor efetivo.

No segundo semestre de 2015, a SEE/AL lançou um novo edital para contratação de monitores. Nesse processo, o contratado poderia assumir até 60 horas/aulas, com um reajuste salarial por cada aula dada de R\$15,00. Esse valor foi inferior à média nacional, que foi de \$ 16,95 hora/aula, para o mesmo ano.

É preciso reconhecer que o professor que é remunerado apenas pela quantidade de aulas dadas não pode ser capaz de realizar um trabalho satisfatório. Isso porque o trabalho docente se realiza em contextos diversos, logo, além do pagamento justo pelo trabalho realizado, é preciso tempo para estudar e para produzir as condições pedagógicas necessárias ao ensino. É necessário que as escolas (local de trabalho) tenham estruturas físicas adequadas ao público escolar que atendem, que ofereçam o auxílio técnico-pedagógico ao processo de ensino/aprendizagem, a formação continuada e os recursos didáticos e aparelhos eletrônicos suficientes.

Destarte, para conhecer as condições de trabalho e motivações para a realização do trabalho docente, no contexto alagoano, realizamos entrevistas com professores-monitores, lotados em 5 diferentes escolas públicas estaduais de Maceió. Iniciamos por questionar sobre as motivações para o ingresso na carreira docente.

Respostas obtidas:

Professo-Monitor 2 – “Complementação salarial”
(Graduado em Ciências Contábeis, 51 anos, 15 anos de atuação docente).

Professor-Monitor 7 – “Por ser atraída pela área da educação” (Graduado em Geografia, 29 anos, 4 anos atuação docente).

Professor-Monitor 9 – “Rapaz (risos), no momento do vestibular, em 2006, eu tinha um pensamento de que poderíamos, no futuro, ter uma melhoria. Só que outro pensamento” (Graduado em Ciências Sociais, 32 anos, 3 anos de atuação docente).

Professor-Monitor 11 – “Sempre sonhei em ser professora, mas, no momento, estou desmotivada e pensando em deixar de lecionar” (Graduado em Biologia, 41 anos, 4 anos de atuação docente).

Professor-Monitor 16 – “Não escolhi ser professor, aconteceu meio que sem querer” (Graduado em História, 32 anos, 5 anos de atuação docente).

Professor-Monitor 18 – “Escolhi pela vocação sou "amante" da educação. Hoje um pouco decepcionado” (Graduado em Ciências Biológica, 35 anos, 2 anos de atuação docente).

Professor-Monitor 21 – “Foi minha 2ª graduação, e durante a faculdade apareceu logo trabalho” (Graduado em Letras - Português, 2 anos de atuação docente, não apresentou a idade).

Professor-Monitor 22 – “Porque não passei em Engenharia, e sim em Física. Fiz dois anos, e depois passei para Matemática” (o que adoro) (Graduado em Matemática, leciona matemática, em 1 escola, 66 anos, 26 anos de atuação docente).

Professor-Monitor 28 – “Por necessidade e oportunidade” (Graduado em Matemática, 56 anos e 10 anos de atuação docente).

Como podemos observar, a partir dos das respostas, a maioria dos professores-monitores apontam a docência como uma escolha profissional. Porém, alguns deles se sentem desmotivados para continuar lecionando. Isso porque, segundo Oliveira e Pizzi (2012) “Mesmo que muitos professores/as digam que seu trabalho é

gratificante, acaba se tornando desgastante na sua vida, pelo grau da intensificação do seu trabalho” (p. 5).

Em alguns casos, o trabalho de professor não foi ou é a primeira opção profissional do entrevistado. Logo, pode se situar como: uma fonte extra de renda (“complementação salarial”), uma eventualidade (“meio que sem querer”), ou única opção profissional possível (“necessidade e oportunidade”).

A falta de interesse específico pela profissão e o trabalho com disciplinas de campos que não correspondem a sua formação acadêmica (34% dos monitores) são acontecimentos que talvez explique o percentual de 69% de professores que já pensaram em desistir da profissão.

Por conseguinte, quando questionamos aos professores com contratos temporários sobre quais as suas expectativas profissionais em relação à profissão: 24% responderam não ter nenhuma expectativa profissional em relação à carreira docente; 15% desejam o ingresso no ensino público por meio de concurso público para professor efetivo e 12% querem se especializar em cursos de mestrados e doutorado, objetivando ser professor universitário, lugar profissional visto como mais qualificado para o trabalho docente.

Logo, um dos maiores desestímulos a profissão é a baixa remuneração recebida pelo professor-contratado (monitor). A situação faz com ele assuma muitas aulas para ampliar o valor da remuneração mensal. Isso tem como consequência direta o desenvolvimento de enfermidades provocadas pelo excesso de trabalho: estresse e/ou doenças desenvolvidas pelo estresse, como síndrome de Burnout, em que “os professores se sentem emocional e fisicamente exaustos, estão frequentemente irritados, ansiosos, com raiva ou tristes [...]” (FARBER, 1991 *apud* CARLOTTO, 2002, p. 24).

Segundo Cury, (2003 *apud* TEXEIRA, 2007, p. 15), “[...] somente no Brasil, 92% dos professores apresentam três ou mais sintomas decorrentes de estresse, 41% manifestam dez ou mais sintomas, incluindo depressão, ansiedade, insônia [...]”.

Ainda, o excesso de trabalho desenvolvido, antes do término da graduação, tem um efeito direto sobre a formação dos licenciados, que, por vezes, assumem a função de monitor devido a necessidades de obtenção de recursos financeiros de forma imediata, inclusive para financiar os custos com transporte, alimentação e compra do material de estudo, requerido pelo curso de graduação.

Destarte, o estudante, em processo de formação, acaba sentindo dificuldade para conciliar as atividades do curso de licenciatura com as demandas do trabalho como docente-monitor, isso reduz o seu potencial formativo em âmbito universitário, ocasionado pelo esgotamento físico e mental.

O mais grave dos problemas é que o processo de contratação de monitores, em condições profissionais tão precárias, trata-se de um ato jurídico legítimo no setor da educação, pois a contratação temporária ocorre respaldada pela Lei Estadual nº 6.018/98, que foi alterada pela Lei Estadual nº 6.946/2008”. Ambas amparadas pelo Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Civis do Estado de Alagoas, Lei nº 5.247/91.

De acordo com a Lei Estadual nº 5.247/91, ao se referir ao ingresso dos servidores para o cargo de carreira, verifica-se que a nomeação para os efetivos se dá por meio de concurso público ou prova de título. Logo, é deferido no Parágrafo Único que “Os demais requisitos para o ingresso serão estabelecidos pela lei que fixar as diretrizes do sistema de carreira da administração pública estadual e seus regulamentos” (p. 2). Essa observação é feita também em seu Artigo 16, o que leva a entender que às demais formas de entrada e condições de trabalho do servidor ao órgão público, que não seja cargo efetivo, dependerão das especificidades dos dispositivos jurídicos estaduais (ou das normas criadas pelo governo em exercício), como ocorre com a contratação dos monitores em Alagoas.

Segundo a Lei nº 5.247/91, o prazo de contrato para o monitor poderá durar até dezoito meses (Art. 227, inciso IV). Segundo o parágrafo 1º, inciso III, do Art. 227, da Lei nº 5.247/91, o tempo máximo de contrato que o monitor pode ter é de até

quarenta e oito meses, “na hipótese do inciso V” deste mesmo artigo. O inciso V, a que o documento se refere, expressa: “permitir a execução de serviço por profissional de notória especialização, inclusive estrangeiro, nas áreas de pesquisa científica e tecnológica”. Ou seja, o prazo de contrato só poderá se estender para quatro anos, mediante a presença de especialista do campo científico e tecnológico. Pois “É vedado o desvio de função de pessoa contratada na forma deste título, bem como sua recontração, sob pena de nulidade do contrato e responsabilidade administrativa e civil da autoridade contratante”, de acordo com o Art. 228 (Lei nº 5.247/91).

No entanto, sempre que ocorrer seleção para monitores da educação no estado de Alagoas, o professor-monitor, que já se encontra em exercício, tem a liberdade de participar do processo de seleção, mesmo que ele já tenha ultrapassado os dezoito meses de atuação profissional como contratado.

A determinação oficial é que o contrato para o trabalho como monitor é de um ano, podendo ser renovado por mais um (ALAGOAS, 2014), porém, mesmo que o monitor tenha cumprido os dois anos de trabalho temporário, ele poderá ser contratado quantas vezes faça parte do processo seletivo e seja aprovado. Isto significa que os contratos são, quase sempre, renovados; a contratação temporária se perpetua a cada ano, assumindo o caráter de artifício estrutural do sistema de ensino público. A situação colabora para a ausência de concurso público e para a alienação dos direitos do trabalhador.

Essa situação é contrária a Constituição Federal (BRASIL, 1988) que determina a “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (Art. 206, inciso V).

O dispositivo oficial aponta para o desenho profissional mais adequado para garantir o desenvolvimento qualitativo dos sistemas de ensino, pois “[...] a baixa remuneração; a ausência frequente de concursos públicos, contrariando o que determina a Constituição; e a expansão da contratação de docentes temporários é revelador

de um olhar superficial sobre o trabalho docente[...]" (BOMFIM, 2012, p. 20).

O quadro de precarização do trabalho docente não é uma novidade para os graduandos do curso de Filosofia da UFAL, que em sua maioria são ex-alunos das escolas públicas ou ex-alunos de professores não formados em Filosofia, mas que ensinam a disciplina em instituições privadas. Por isso, quando, no primeiro semestre de 2014, realizamos nossa primeira aplicação de questionário, com licenciandos dos 8 semestres do curso de Filosofia da UFAL, buscou-se identificar os fatores que ocasionavam a desistência da formação superior em Filosofia, 42% dos estudantes afirmaram pensar ou já ter pensado em desistir do curso, inclusive aqueles que afirmaram gostar de estudar Filosofia. Evidencia-se também que a principal justificativa apontada pelos graduandos para a renúncia da formação superior estava associada à falta de valorização do professor nas políticas governamentais, especialmente no estado de Alagoas (SILVA, P; SILVA, A.; MELO, 2014), como é possível observar nos enunciados dos graduandos:

Estudante 72 – “Devido não haver nenhum retorno financeiro” (5º período, 29 anos, mora em Maceió, trabalha).

Estudante 73 – “Por causa do número de vagas no mercado, que são poucas e por causa da baixa remuneração” (5º período, 23 anos; mora em Maceió, trabalha).

Estudante 94 – “Pelo salário que é muito baixo e a desvalorização do professor em geral” (8º período, 21 anos; mora em Maceió, não trabalha).

Observa-se que os estudantes projetam uma imagem negativa sobre os resultados econômicos da profissão docente: “*nenhum retorno financeiro*”, “*baixa remuneração*” e “*salário que é muito baixo*”. Logo, é possível conjecturar que as experiências vividas na condição de alunos do Ensino Médio, com professores atuando em condições inadequadas de trabalho e salário, associadas às dificuldades materiais vividas (necessidade de trabalhar e a escassez

de recursos monetários para compra de material bibliográfico, custeio de transporte e alimentação) para a continuidade do curso superior, e a posição que assume o Estado mediante a contratação dos professores têm como reflexo o abandono dos licenciandos do Curso de Filosofia da UFAL.

A questão do abandono também é objeto de reflexão dos professores formados (e formandos) e atuantes nas escolas públicas em diferentes campos do saber. Assim, na pesquisa desenvolvida com os professores-monitores, questionou-se se o profissional já havia pensando em desistir ou mudar de profissão. Com efeito, 69% dos contratados temporários afirmaram ter pensando em desistir de ser professor:

Professor-Monitor 5 – “Sim, por causa das condições de trabalho, desvalorização da categoria e baixo salário” (Graduado em Geografia, leciona Geografia e Artes em 2 escola, 26 anos, 5 anos de atuação docente).

Professor-Monitor 10 – “Sim. Tenho outras profissões. Penso em desistir da carreira de professor diariamente” (Graduado em Comunicação Social- Jornalismo, 34 anos, 7 anos de atuação docente).

Professor-Monitor 13 – “Sim. Infelizmente a profissão de professor está longe de ser valorizada no Brasil; salários baixos, alunos desmotivados, falta de uma boa formação nas licenciaturas” (Graduado em Ciências Biológicas, 26 anos, 4 anos de atuação docente).

Professor-Monitor 17 – “Penso todo dia. Atualmente estudo para concurso e por isso preciso deste trabalho. Gostaria que tivéssemos melhores condições” (Graduado em Ciências Biológicas, 35 anos, 7 anos de atuação docente).

Professor-Monitor 23 – “Sim, ser professor é muito oneroso, e aliado ao pouco reconhecimento nos faz buscar outros meios de trabalho” (Graduando em Matemática, 26 anos, meses de atuação docente).

Professor-Monitor 32 – “Sim, muitas vezes a falta de valorização profissional e social me fazem pensar nisso todos os dias como uma sombra que me acompanha”

(Graduado em Biologia, 27 anos, 3 anos de atuação docente).

Sendo assim, os dados apresentados possibilitam apreender o concreto processo de desvalorização e rebaixamento salarial que vem sendo impresso aos professores nos últimos anos, especialmente, a partir da execução de contratos temporários para suprir a necessidade de professores efetivos. Esse modelo de atividade remunerada tem se perpetuado e expandido nos sistemas estaduais de ensino, visando à redução dos custos com a Educação e com o setor público.

O exercício do trabalho, realizado na condição de monitor, reforça a situação de precarização da profissão docente, alimenta os mecanismos de exploração do trabalho, fragmenta a base legislativa que estrutura a profissão, entre tantos outros fatores que negam a identidade docente e o direito do aluno de aprender de forma qualitativa, já que, dependendo da disciplina, o monitor, e também o professor efetivo, pode, legalmente, assumir disciplinas que não correspondem a sua formação acadêmica, comprometendo assim o processo de ensino/aprendizagem dos alunos do Ensino Médio e o aperfeiçoamento da atividade profissional.

Apesar dos obstáculos encontrados para o ingresso e permanência na profissão, na segunda fase da nossa investigação, no primeiro semestre de 2015, questionamos aos graduandos do Curso de Filosofia se eles desejam ser professor, obtivemos as seguintes respostas:

Estudante 03 – “Sim, por conta de grandes professores que tive” (1º período; 18 anos; mora em Maceió; é estagiário).

Estudante 09 – “Sim. Pois é um papel fundamental para a nossa sociedade” (1º período; sexo masc. 17 anos; mora em Maceió; não trabalha).

Estudante 20 – “Sim. Há o desejo de ser professora, porque quero tornar acessível o filosofar. Uma vez que, o filosofar é mudanças para a vida de quem pensa” (1º período; 17 anos; mora em Maceió; não trabalha).

Estudante 21- “Sim. Desejo marcar a vida dos meus alunos positivamente do mesmo modo que meus professores marcaram a minha” (1º período; 17 anos; mora em Maceió; não trabalha).

Estudante 23 – “Sim. Tenho uma linhagem genealógica de professores bem extensa, o que me fez querer dar continuidade a mesma” (1º período; 17 anos; mora em Maceió; não trabalha).

Estudante 26 - Sim. Porque é importante ser um construtor de caráter nas pessoas. (1º período; 17 anos; mora em Maceió; não trabalha).

Estudante 34 – “É um desejo de ministrar à Filosofia em função da sua aplicação teórica crítica na sociedade” (1º período; 17 anos; mora em Maceió; não trabalha).

Estudante 37- “Sim. Acredito ou melhor, gosto de transmitir os conhecimentos adquiridos, e sinto satisfação em ajudar as pessoas na educação, no aprendizado etc.” (1º período; 17 anos; mora em Maceió; não trabalha).

Como resultado ao questionamento, observou-se que 80% dos estudantes aspiram à profissão. É possível observar, ainda, a partir dos depoimentos dos jovens entrevistados, que o projeto profissional está diretamente relacionado ao papel que se atribui ao professor na sociedade: “*tornar acessível o filosofar*”; “*marcar a vida dos meus alunos positivamente*”; “*ser um construtor de caráter nas pessoas*”; “*ajudar as pessoas na educação, no aprendizado*”. A posição dos estudantes é a mesma assumida por estudiosos do campo. Azevedo e Luvizotto (2012, p. 937), que afirmam ser preciso “[...] educar o povo sobre a necessidade de se posicionar diante das circunstâncias e situações, não sendo apenas cumpridores de rituais e leis, mas críticos [...]”.

É preciso pontuar que a maioria dos estudantes dos cursos de licenciatura é oriunda das camadas sociais mais baixas da sociedade brasileira. Segundo estudo realizado por Barreto e Gatti (2009, p. 160), a percepção dos licenciados, com frequência, é observar “[...] a escolha da docência como uma espécie de “seguro desemprego”,

ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade”.

No caso da UFAL, 75% dos graduandos em Filosofia entrevistados realizaram o Ensino Médio em escolas públicas e 55% são trabalhadores. Ainda, 83% dos estudantes, participantes do estudo, moram com a família; 30% se mantêm com uma renda familiar de menos de 1 salário mínimo e 49% possuem uma renda familiar de 1 até 2 salários mínimo. Logo é possível presumir que os recursos financeiros são destinados aos gastos mais imediatos como: alimentação, água, energia, vestimentas, restando muito pouco, ou nada, para o investimento no estudo universitário.

Quando interrogamos os estudantes sobre possíveis dificuldades financeiras para se manter no curso, 50% deles afirmaram passar por dificuldades e expuseram o que poderia ajudá-los a permanecer estudando:

Estudante 11- “Sim. Dinheiro para o transporte, alimentação, materiais...” (1º período, cotista, 18 anos; mora em Maceió; não trabalha).

Estudante 19- “Sim! Morar em residência universitária” (1º período, cotista, 27 anos, mora em Murici, bolsista).

Estudante 23- “Sim, estou desempregado, me ajudaria uma bolsa universitária” (1º período, 19 anos, cotista, mora em Maceió, não trabalha).

Estudante 32- “Sim. Pois não possuo renda fixa, um emprego ajudaria a manter os custos” (2º período, 25 anos, não cotista, mora em Capela, trabalha).

Estudante 37- “Bom, tenho parte! Sou bolsista e com o dinheiro da bolsa ajudo em casa e o que sobra eu deixo para a faculdade” (2º período, cotista, 18 anos, mora em Maceió, bolsista).

Estudante 38- “Sim. A quantidade de cópias tiradas. Facilidade em conseguir o material didático cedido” (2º período, cotista, 28 anos, mora em Viçosa, trabalha).

Estudante 43 - “Sim. Das xerox, na maioria das vezes não tenho como tirar” (2º período, não cotista, 32 anos, mora em Maceió, trabalha).

Como podemos verificar nos depoimentos dos graduandos, uma das maiores dificuldades da vida universitária é a necessidade de custear os gastos com o curso, que inclui: a obtenção do material para o estudo, a alimentação e o transporte para se locomoverem para a universidade. Logo, identificamos que 77% dos estudantes participantes do estudo utilizam transporte público como forma de deslocamento; 9% utilizam de transporte próprio (carro ou moto) e, ainda, 14% dos estudantes vão à universidade a pé, de bicicleta, carona, segundo os relatos escritos.

Diante desse quadro é perceptível que as dificuldades materiais experienciadas pelo professor começam na graduação. Sendo assim, é preciso, também oferecer apoio pedagógico e financeiro contínuo e suficiente para que o aluno possa prosseguir na universidade, pois só a oferta de condições dignas de formação pode inibir a atuação profissional precoce, na condição de monitor.

Considerações finais

A partir da análise dos documentos oficiais, que autorizam que os professores com formação em outros campos de conhecimento ministrem a disciplina de Filosofia, que licenciandos assumam a função de professor antes de concluir os estudos, que profissionais elevem sua carga de trabalho até a exaustão para obter a remuneração necessária à sobrevivência, foi possível observar um contínuo (e formal) processo de precarização e desqualificação do trabalho e da carreira docente.

Esse movimento também desqualifica o papel político e social do saber filosófico, pois limita o potencial de desenvolvimento intelectual do graduando, que assume o trabalho de professor-monitor sem ter finalizado o ciclo mínimo de formação profissional para atuar como professor, ou seja, ter o curso de licenciatura. Logo, as práticas de ensino realizadas por professores sem formação específica (ou que não finalizaram o curso de licenciatura) pode implicar na realização de um trabalho pedagógico sem subsídios teóricos e metodológicos suficientes para compreensão da realidade vivida pelos estudantes do ensino

secundário e com abordagens de conteúdos e práticas que não se relacionam com os objetivos para o ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Considerando as informações descritas neste estudo, é preciso reconhecer que o maior número de estudantes que cursam licenciatura é oriundo das camadas populares da sociedade, logo necessitam de políticas públicas que possibilitem o seu ingresso e a permanência qualificada no curso de formação profissional. Assim, é necessário ampliar as ações políticas e estatais que garantem o transporte escolar para o deslocamento até a instituição de ensino, que possibilitam a compra de livros diversos e, ainda, de vários volumes de uma mesma obra para a biblioteca universitária. É preciso garantir, também, o direito de alimentação à comunidade universitária, com a oferta de refeições gratuitas ou de valor reduzido nos restaurantes universitários. É imperativa, portanto, a criação de programas que ofereçam bolsas de estudos como estímulo à formação para a docência. Com tais ações, poderíamos formar professores mais qualificados e capazes de lutar por condições dignas de trabalho, reduziríamos a inserção prematura do licenciando no cenário laboral de forma precarizada e sem o mínimo de qualificação para atuar como professor.

Cabe ressaltar que a condição de não formado reduz a capacidade do professor-monitor de lutar por seus direitos trabalhistas, pois o lugar ocupado é de alguém que ainda não está apto integralmente a assumir a profissão, por isso não tem lugar nas instituições de defesa do trabalhador.

Em 13 de agosto de 2016, devido a desacordos entre o conjunto de professores-monitores de Alagoas e o Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas (Sintéal), foi criado o Sindicato dos Professores Contratados da Rede Pública de Alagoas (Sinprocorpal). Esta nova instituição contribui com a fragmentação da atuação sindical, da luta política dos trabalhadores-professores e legitima a precarização institucional do trabalho docente, e demonstra que o trabalho realizado como contrato temporário tem se tornado cada vez mais um fenômeno estrutural dos sistemas públicos de ensino no Brasil. Por outro lado, também evidencia

uma ação de resistência: a tentativa destes trabalhadores de se organizarem para reivindicar melhores condições de trabalho.

Apesar do contínuo processo de precarização do trabalho docente e desvalorização profissional, a expectativa em torno das atribuições sociais e políticas do professor são apresentadas como fatores de estímulo ao ingresso e permanência na carreira docente. Mesmo vivenciando difíceis condições de formação inicial no curso de licenciatura e, por vezes, ingressando de forma prematura e precarização no cenário laboral, os estudantes (re)conhecem a importância social e política da Filosofia como disciplina escolar. Por isso observam o ensino de Filosofia como espaço de formação política e crítica, no sentido de pensar e apontar sugestões para os problemas que afligem a contemporaneidade, como a desigualdade e injustiça social.

Referências

ALAGOAS. *Lei nº 5.247, de 26 de julho de 1991*. Institui o regime jurídico único dos servidores públicos civis do estado de Alagoas, das autarquias e das fundações públicas estaduais.

_____. *Concurso público para provimento de vagas e formação de cadastro de reserva nos cargos de professor e de secretário escolar*. Edital nº 1-SEGESP de 02 de outubro de 2013. Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/concursos/see_al_13/arquivos/EDITAL_DE_ABERTURA_SEGESP.PDF>. Acesso em 05 mar. de 2015.

_____. Edital 001/2014. 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.al.gov.br/editais/editais-2014/edital-001-2014-selecao-para-contratacao-temporaria-de-monitores>>. Acesso em: 05 mar. 2015.

AZEVEDO, A. P.; LUVIZOTTO, C. K.O papel atual da Filosofia no Brasil. *Colloquium Humanarum*, vol. 9, n. Especial, jul–dez, 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. Quem são os estudantes universitários das carreiras que conduzem à docência? In: GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GLOBO-G1. Professor estadual com licenciatura ganha em média R\$ 16,95 por hora. G1, São Paulo, 26 de junho 2015. Educação. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/06/professor-estadual-com-licenciatura-ganha-em-media-r-1695-por-hora.html>>. Acesso em: 1 mai. 2019.

BOMFIM, M. I. Trabalho docente na educação básica: a atual agenda do Banco Mundial. B. Téc. Senac: a R. *Educ. Prof.*, Rio de Janeiro, v. 38, nº 1, jan./abr. 2012.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988.

_____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. MEC. Conhecimento de Filosofia. In: *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias*. V3. Brasília, 2006.

_____. *Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 2008.

_____. *Piso salarial do magistério é de R\$ 1.917,78*. O reajuste em janeiro deste ano foi de 13,01%. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21042:piso-salarial-do-magisterio-e-de-r-191778-o-reajuste-em-janeiro-deste-ano-foi-de-1301&catid=240&Itemid=164>. Acesso em: 08 de ag. de 2015.

CARLOTTO, M. S. (2002). A síndrome de Burnout e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002.

DUARTE, A. W. B. *Por que ser professor? Uma análise da carreira docente na educação básica no Brasil* (Dissertação de mestrado para a educação) -2013, p. 01-164.

LEMOS, J. C. G. *Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional*. 2009. 315f (Tese Doutorado em educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

NEALDO, Carlos. Alagoas apela a 600 monitores: Carência de 3,4 mil professores prejudica ensino. *O Estado de S. Paulo* (Estadão), São Paulo, 16 abril. 2013. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/noticias/geral,alagoas-apela-a-600-monitores-imp,-1021410>>. Acesso em: 1 mai. 2019.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 92, out. 2005.

OLIVEIRA, M. S. PIZZI, L. C. V. Monitores e a precarização do trabalho docente em alagoas: histórias de vida. In: *Anais...São Cristóvão: UFS*, 2012.

RAMALHO, A. D; FREITAS, I. F; ROCHA, R. T. Indicadores da docência em

Filosofia no Ensino Médio em alagoas. In: *VIII Colóquio Internacional, 2014, São Cristóvão-SE*. Anais... São Cristóvão: UFS, 2014.

SAVIANI, D. Formação de professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação* v. 14, n. 40, jan./abril. 2009.

SHIROMA, E *et al.* A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, O. SEKI, A (org). *Formação de professores no Brasil: leituras e contrapelos*. Araraquara: Junqueira&Martins, 2017.

SILVA, P. A.; SILVA, G. S; MELO, E de A. De estudantes a egressos: os desafios do curso de Filosofia da UFAL. In: *Anais da 3ª Semana Internacional de Pedagogia e VII Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas – EPEAL/2014*.

SOBRAL, A. P. S; SILVA, P. A. Ensino de Filosofia: desafios das escolas públicas da 2ª cre de alagoas. In: *VIII Colóquio Internacional, 2014, São Cristóvão-SE*. Anais eletrônicos... São Cristóvão: UFS, 2014.

TEIXEIRA, G. F. *Síndrome de Burnout em profissionais da educação: um estudo com professores da rede municipal do Ensino Fundamental de Rio Grande/RS*. 2007. 83 folhas. (Dissertação de Mestrado em Enfermagem/Saúde).

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *51,7% dos professores do EM não têm licenciatura na disciplina que lecionam*. 2014. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/30096/483-dos-professores-ensino-medio-tem-licenciatura-na-disciplina-que-ministram/>>. Acesso em: 02 de agosto de 2015.

AUTORES

Andréa Giordanna Araujo da Silva é doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPB), mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), graduada em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFPB) e graduada em Pedagogia pela UNINTER.

Beatriz Brandão é doutora em Ciências Sociais pela PUC-RIO (PPGCIS/PUCRIO). Mestre em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPCIS/UERJ). Professora Substituta do Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IFCS-UFRJ). Professora Colaboradora da Pós-graduação em Educação e Divulgação Científica do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). Integrou a pesquisa sobre juventude, vulnerabilidade e inserção social na Itália, por meio do Intercâmbio entre UERJ - Tor Vergata e CREG - Centro di Ricerche Economiche e Giuridiche, onde realizou pesquisa com refugiados políticos em Roma. Possui Pós Graduação/ Especialização em Políticas Públicas pela Escola de Políticas Públicas e Governo do Instituto de Pesquisa do Rio de Janeiro (EPPG/IUPERJ). Graduada em Ciências Sociais (Licenciatura) e em Comunicação Social - Jornalismo.

Carine Marcon é licenciada em Ciências Sociais e mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *Campus* Erechim.

Cristiano das Neves Bodart é doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP), professor do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS-ICS/UFAL). Coordenador do Setor de Ensino de Ciências Humanas e Sociais (SEHS) da UFAL. Desenvolve pesquisa em torno dos temas

ensino de Sociologia e movimentos sociais. Fundador e editor do Blog Café com Sociologia, da Editora Café com Sociologia e da Revista Café com Sociologia, além de atuar como editor gerente da Revista Café com Sociologia, Cadernos da Associação Brasileira de ensino de Ciências Sociais e da Latitude. É vice-presidente da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS).

Eduarda Bonora Kern é licenciada e bacharela em Ciências Sociais (UFRGS), especialista em Informática na Educação (PUCRS), mestra em Ciências Sociais (UNISINOS), professora da SEDUC/RS e da rede municipal de São Leopoldo.

Elizabete Amorim de Almeida Melo é doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), graduada em Filosofia pela Universidade Federal de Alagoas. Professora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Elizandra Cristina Rodrigues da Silva é graduanda em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Gustavo Cravo de Azevedo é pesquisador do Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LabES/ UFRJ) e é doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais na PUC-Rio.

Joana Elisa Röwer é doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Licenciada em Sociologia pela mesma instituição. Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Sociologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB/CE. Coordenadora da área de Estágio Supervisionado de Sociologia e atual Coordenadora do Subprojeto de Sociologia do Programa de Residência Pedagógica.

João Paulo Freitas Gomes é professor de Sociologia e Formação Cidadã na Escola Estadual Dr. Brunilo Jacó – Redenção/CE. Atual Professor Preceptor do Programa de Residência Pedagógica do Subprojeto de Sociologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB/CE.

Maria Alda de Sousa Alves é doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Sociologia (UNILAB), ministrando disciplinas de Sociologia da Educação, Prática do Ensino de Sociologia e Estágios Supervisionados. Colaboradora do Laboratório de Ensino e Práticas Sociais (LAPRÁTICAS/UECE). Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Relações Étnico-Raciais, Gênero e Educação (GERE/UNILAB/UECE).

Nildo Viana é professor da Faculdade de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação de Sociologia da Universidade Federal de Goiás (UFG), doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB) e pós-doutor pela Universidade de São Paulo (USP).

Paula Britto Agliardi é mestranda em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS/ UFRGS), foi bolsista CNPQ e atualmente é professora na rede municipal de ensino de Cariacica - Espírito Santo.

Pércia Alves Silva é graduada em Filosofia pela Universidade Federal de Alagoas. Professora monitora da disciplina de Filosofia da Rede Pública estadual de Alagoas.

Sara Esther Dias Zarucki Tabac é bolsista CAPES e doutoranda em Ciências Sociais pelo PPCIS/ UERJ além de pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas da Educação Superior da Faculdade de Educação da (LEPES/ UFRJ) e do Grupo de Pesquisa Ciências Sociais e Educação (CSE/ UERJ).

Tatiele Pereira de Souza é graduada em Ciências Sociais, mestre e doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia do trabalho, atuando principalmente nos seguintes temas: relações de gênero, tecnologia da informação, identidade, desigualdade e desenvolvedores de software.

Thiago Gabriel Silva Gameiro é licenciado em Ciências Sociais, mestre em Educação e doutorando em Sociologia, todos pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Professor de Sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, *campus* Belo Jardim. Desenvolve pesquisa e extensão nos seguintes campos: Sociologia da Educação; Educação em Direitos Humanos e Cidadania; Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes; e, Sociologia Política.

Thiago Ingrassia Pereira, sociólogo, doutor e pós-doutor em Educação. Professor da área de Fundamentos da Educação, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *Campus* Erechim. Coordenador do PPGPE/UFFS (2019/2021). Tutor do Programa de Educação Tutorial (PET), modalidade Conexões de Saberes, Grupo Práxis/Licenciaturas (Bolsista FNDE). Presidente da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS).

