

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
PATRÍCIA PEREIRA CUNHA



O ENSINO DE SOCIOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA NA SALA DE AULA

Fortaleza - CE

2009

PATRÍCIA PEREIRA CUNHA

O ENSINO DE SOCIOLOGIA: UMA EXPRIÊNCIA NA SALA DE AULA

Orientadora:

Professora Doutora Maria Neyára de Oliveira Araújo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Fortaleza - CE

2009

PATRÍCIA PEREIRA CUNHA

**A SOCIOLOGIA NA SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIAS
E EXPECTATIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Aprovada em : 20/07/2009

Professora Dra. Maria Neyára de Oliveira Araújo

Orientadora

Professor Dr. André Haguette

Universidade Federal do Ceará

Professora Dra. Danyelle Nilin Gonçalves

Universidade Estadual do Ceará

O que posso desejar para hoje?

Que as verdadeiras amizades continuem eternas e tenham sempre um lugar especial em nossos corações.

Que as lágrimas sejam poucas e logo superadas.

Que as alegrias estejam sempre presentes e sejam festejadas por todos.

Que o carinho esteja presente em um simples olá, ou em qualquer outra frase, ou digitada rapidamente.

Que os corações estejam sempre abertos para novas amizades, novos amores, novas conquistas.

Que Deus esteja sempre com sua mão estendida, apontando o caminho correto.

Que as coisas pequenas como a inveja e o desamor, sejam retiradas de nossa vida.

Que aqueles que necessitam de ajuda encontrem sempre em nós uma animadora palavra amiga.

Que a verdade sempre esteja acima de tudo.

Que o perdão e a compreensão superem as amarguras e as desavenças.

Que este nosso pequeno mundo virtual seja cada vez mais humano.

Que tudo o que sonhamos se transforme em realidade.

Que o amor pelo próximo seja nossa meta absoluta.

Que nossa jornada de hoje esteja repleta de flores.

(autor desconhecido)

RESUMO

O retorno da disciplina de sociologia à sala de aula do Ensino Médio trouxe desafios para as Ciências Sociais. Entre os principais desafios, destacam-se as formas de interação social do professor com os alunos. O trabalho de pesquisa apresenta uma reflexão sobre o trabalho do sociólogo em sua prática docente no momento em que interage com o conteúdo disciplinar e com sua própria metodologia durante a relação social: educador e educando. Ou seja, busca compartilhar as experiências docentes de uma professora de sociologia da rede pública de ensino no momento da docência, na troca de saberes com os jovens discentes. A metodologia utilizada para compreender o processo de interações sociais em torno do trabalho docente foi a observação participante. Foram acompanhadas as aulas da professora de sociologia em quatro turmas do primeiro ano do Ensino Médio, durante um ano, na escola estadual Justiniano de Serpa. O trabalho de campo propiciou uma observação detalhada das turmas que exigiam da mestra uma conduta diversificada, tomada de decisões e posturas variadas em relação a cada turma.

Palavras-chave: disciplina de sociologia, ensino médio, trabalho docente.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
1.1. ARTE DE ENSINAR A CIÊNCIA DO SOCIAL	8
1.2. APRESENTAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO	30
1.3. DELIMITAÇÃO DOS CAPÍTULOS	35
2 SOCIOLOGIA: UMA DISCIPLINA EM CONSTRUÇÃO	37
3 O ENSINO DE SOCIOLOGIA: PERGUNTAS E PERCURSOS	58
3.1. O PASSEIO HISTÓRICO: O PRESENTE VISITA O PASSADO	64
4 UMA ANTIGA ESCOLA PÚBLICA CEARENSE ONDE SE ENSINA SOCIOLOGIA	74
4.1. OS MESTRES E A PROFESSORA DE SOCIOLOGIA	83
4.2. CORREDOR, UM LUGAR DE ENCONTROS	88
4.3. AS QUATRO TURMAS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO	89
5 RITUAIS E PERFORMANCES: O PROFESSOR DE SOCIOLOGIA ENTRA EM CENA	103
5.1. CASA DE PARTIDA: ONDE TERMINA A MODERNIDADE	103
5.2. RITUAIS EM SALA DE AULA	107
5.3. ROTINA DO TRABALHO DOCENTE	112
6 QUANDO UM SOCIÓLOGO QUER SABER O QUE É SER PROFESSOR	122
BIBLIOGRAFIA	134
ANEXOS	139

1 INTRODUÇÃO

O mundo parece que só não progride mais rapidamente porque há, em muitas criaturas, um visível desencanto de aprender. De aprender mais continuamente, de aprender sempre... A cada instante há na vida um novo conhecimento a encontrar, uma nova lição despertando, uma situação nova, que se deve resolver... Os adultos aconselham frequentemente às crianças a vantagem de aprender, vantagem que tão pouco conhecem e que a si mesmos dificilmente seriam capazes de aconselhar. Pode ser que um dia cheguem a mudar muito, e dêem tais conselhos a si mesmos. Daí por diante, o mundo começará a ficar melhor (Cecília Meireles – Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 10 de dezembro de 1932).

O presente trabalho de pesquisa percorre as trilhas das Ciências Humanas, numa eterna busca pela compreensão da realidade social que me cerca, me absorve e me consome, seja neste trabalho intelectual como nas demais atividades da minha vida¹. A pesquisa possibilita um exercício constante do aprender a “aprender sempre” indo para muito além do trabalho final de curso. Durante esse percurso acadêmico escolhi, especialmente, as Ciências Sociais como um ponto de partida para seguir o aprendizado pela pesquisa e, por meio dela, gostaria de estimular os adultos e as crianças a sair em busca do aprender a “aprender sempre” para, juntos, construirmos um mundo melhor.

Também não é por acaso, se é que ele – o acaso – existe, que a trajetória dessa pesquisa gira em torno de um processo de aprendizagem (pessoal) sobre o trabalho do professor. Durante minha vida acadêmica vinha buscando como trabalhar como socióloga e me deparei com uma ciência do esclarecimento, percebendo que uma das formas de atingir sua finalidade era quando compartilhava com os outros meus estudos e pesquisas e isso acontecia, frequentemente, enquanto estava em sala de aula, fosse como professora ou aluna.

Parto dessas considerações preliminares sobre o processo de aprender a aprender, no qual estou envolvida tanto no campo acadêmico como no campo pessoal, atuando como pesquisadora e aluna do curso de mestrado que busca aprender pela

¹Primeiramente, gostaria de esclarecer que o objetivo deste trabalho não é cumprir uma mera obrigação do curso de mestrado, mas também faz parte do processo de “aprender sempre” a que se refere a prosa acima. Assim como sugere a poeta, venho perseguindo o ideal de “aprender sempre” pelo caminho do “aprender é pesquisar e aprender a pesquisar”, expressão utilizada por Pedro Demo em *Educar pela pesquisa*, (1998).

pesquisa e, ao mesmo tempo, como mãe, professora e cidadã que acredita e busca um mundo melhor para todos.

O poema *Aprender*, de Cecília Meireles, está diretamente relacionado ao objeto de estudo que venho construindo sobre o trabalho do professor da disciplina de sociologia, nas salas de aula, em escolas estaduais, tendo em vista que a natureza de sua vocação exercita o processo de aprender a aprender a fim de despertar o encanto de aprender sempre. A observação de como o professor interage com os alunos, com o conteúdo e a metodologia constituíram um estudo de caso para compreender a maneira como o professor da disciplina de sociologia desperta o processo de aprender nos estudantes.

O objeto de pesquisa constitui uma etnografia da sala de aula de sociologia na escola média. A pesquisa busca apresentar o que ocorre em classe durante as aulas da disciplina de sociologia, na Escola Estadual Justiniano de Serpa, em Fortaleza. A etnografia da sala de aula busca revelar o que acontece em classe no exato momento da troca de saberes entre o mestre e os aprendizes.

1.1. A ARTE DE ENSINAR A CIÊNCIA DO SOCIAL.

Em artigo publicado na Revista de Antropologia, de São Paulo, Menezes (1979), trata a pesquisa como a base para o ensino de pós-graduação. Segundo o autor, a pesquisa deixa de ser encarada como um recurso ou procedimento didático a fim de ampliar a eficácia da aprendizagem para ocupar uma posição nodal e predominante:

Já não estaríamos aqui no mero domínio do recurso didático. Mais que isso, a nova postura radica na crença fundamental de que as funções essenciais da inteligência consistem em compreender e inventar, o que significa construir estruturas estruturando a realidade. Por outro lado é bom lembrar que tais funções são indissociáveis. Portanto, isso traria como consequência uma radical reestruturação do programa de estudos (...) e que implicaria uma união estreita do ensino com a pesquisa, devendo os estudantes serem associados a esta última desde o início, especialmente no que diz respeito a novos problemas ou àqueles não resolvidos ainda (1979, p.147).

O processo de aprender a aprender seria pela pesquisa e *o ensino passa a ser encarado como consequência da atividade de pesquisa*. Diante dessa relação tão

próxima e indissociável entre a pesquisa e o ensino é que o trabalho do cientista social se confunde com o trabalho do professor. Para Demo (1998), a educação ocorre com a pesquisa porque este é o meio e a educação é o fim. Entre a educação e a pesquisa há um trajeto coincidente:

- Ambas se postam contra a ignorância, fator determinante da massa de manobra. Enquanto a pesquisa busca o conhecimento para agir na base do saber pensar, a educação busca a consciência crítica, marca essencial de quem se sabe e sabe da realidade;
- Ambas valorizam o questionamento, marca inicial do sujeito histórico, enquanto a pesquisa se alimenta da dúvida, explicação e da superação de paradigmas, a educação alimenta o aprender a aprender;
- Ambas se dedicam ao processo reconstrutivo, base da competência sempre renovada, enquanto a pesquisa pretende, através do conhecimento inovador, manter a inovação como processo permanente, a educação, usando o conhecimento inovador como instrumento, busca alicerçar uma história de sujeitos e para sujeitos;
- Ambas incluem a relação entre teoria e prática, enquanto a pesquisa busca na prática a renovação da teoria e na teoria a renovação da prática, a educação encontra no conhecimento a alavanca crucial da intervenção inovadora, agregando-lhe sempre o compromisso ético;
- Ambas se opõem à condição de objeto, por ser a negação da qualidade formal e política;
- Ambas se opõem a procedimentos manipulativos, porque estes negam o sujeito;
- Ambas condenam a cópia, porque esta consagra a subalternidade.

O professor aprende para ensinar e ensina para aprender por meio da pesquisa. Ao preparar suas aulas realiza uma pesquisa cuja fonte é a pesquisa científica. A pesquisa científica é a matéria prima para a pesquisa do professor que a partir dela construirá um material para ser usado em sala de aula.

O cientista social, em sua pesquisa social, busca compreender aquilo que parecia oculto, a fim de tirar o véu que encobria o que esteve sempre lá, inventando estruturas que mostram a realidade em seus ensinamentos. Percebo o processo de invenção como um caminho metodológico da pesquisa para descobrir o seu objeto de pesquisa e, depois, para revelar suas descobertas. Por isso, um curso de pós-graduação não pode ficar limitado a um programa de aulas. Ele se estende a um programa de

estudo individual acompanhado de trabalho de campo em que cada um dos alunos tem que cumprir o seu papel.

O sociólogo seria por sua natureza um professor e um eterno aluno já que ambos em seu trabalho cotidiano passam as horas lendo, estudando, pesquisando, trocando idéias e pensamentos com o outro e com todas as pessoas que encontra e com quem interage de uma forma ou de outra. O outro seria aquele com quem o sociólogo interage e se relaciona que, dependendo da ocasião, poderia ser: os autores dos livros lidos; os ouvintes de suas palestras; os próprios colegas da academia quando apresenta trabalhos científicos e artigos em encontros científicos; os leitores quando publica seus escritos e também, seus alunos em sala de aula. Ao agir, o professor atua tomando decisões a todo instante. Como diz Perrenoud (2001), ao dar o nome para o seu livro: “*Ensinar é agir na urgência e decidir na incerteza.*”

Bourdieu analisa a relação do ensino com a pesquisa em sua palestra inaugural do seminário da École des Hautes Études em Sciences Sociales (outubro de 1987). Profere que deseja *ensinar um ofício*, entendendo que o ofício de sociólogo seja o ofício de pesquisador, visto que o que se trata de ensinar é, essencialmente:

[...] um modus operandi, um modo de produção científica que supõe um modo de percepção, um conjunto de princípios de visão e de divisão, a única maneira de o adquirir é a de o ver operar praticamente ou de observar o modo como este “habitus científico” – é bem este o seu nome-, sem necessariamente se tornar explícito em preceitos formais, reage perante opções práticas – um tipo de amostragem, um questionário, etc (BOURDIEU, 1997, p. 21-22).

Entretanto, Bourdieu, ao concluir que o ofício do cientista social é pesquisar, destaca, como professor, a importância de *aprender a pesquisa como uma atividade racional e não como uma espécie de busca mística, de que se fala com ênfase para se sentir confiante*. O ensino de um ofício pode ser comparado a uma arte, entendido por ‘*prática pura sem teoria*’ que exige uma pedagogia que não é de forma alguma a que convém ao ensino dos saberes. A pesquisa social é um ofício e o professor é aquele que ensina a pesquisar pela prática, a transmissão é feita de prática a prática,

por modos de transmissão totais e práticos, firmados no contato direto e duradora entre aquele que ensina e aquele que aprende (faz como eu). Os historiadores e os filósofos das ciências – e os próprios

cientistas, sobretudo – têm freqüentemente observado que uma parte importante da profissão de cientista se obtém por modos de aquisição inteiramente práticos – a parte da pedagogia do silêncio, dando lugar à explicitação não só de esquemas empregados na transmissão, é sem dúvida tanto maior numa ciência quanto nela são menos explícitos e menos codificados os próprios conteúdos, saberes, modos de pensamento e de ação (BOURDIEU, 1997, p.22).

W. Mills (1982) define o trabalho do sociólogo como um artesanato intelectual, vendo no exercício da profissão tanto um pesquisador como um educador que trabalha como um artista. A matéria bruta seria o pensamento ou a idéia do homem que são construídos ao longo da história.

Inúmeras vezes, o professor é identificado como um artista. *Assim é a arte de ser professor: na prática é que o professor se faz docente pela intuição, criatividade e improviso (CAMPOS, 2007).*

O artista, o professor e o cientista social carregam consigo características pessoais, valores, crenças, qualidades, defeitos, sensibilidade, emoções, afetividades para a sua prática. Tais posições me levam à natureza do trabalho do professor de sociologia na escola média que está no limite entre as artes e a ciência e tem como prática a pesquisa. Na pesquisa de campo, durante a observação da aula de sociologia e da prática da professora, observei a presença da relação ambígua e indissociável entre o trabalho do artista e do pesquisador.

A delimitação da fronteira que separa as Artes das Ciências é muito tênue porque ambas partem da criação humana. As Ciências Sociais estão nessa linha de fronteira. Para alguns sociólogos, a linha de fronteira entre a Arte e Ciência é fictícia e somente existe na imaginação. Isso apresenta uma contradição, pois em toda a história da Sociologia houve uma busca por sua afirmação como ciência e pelo pensamento racional, mas, em sua essência, encontro-me com as artes.

Esse ponto de convergência entre as ciências sociais e as artes era evidente em minhas leituras, principalmente, das obras clássicas da literatura de Machado de Assis. A história contada e a história escrita se confundiam pela semelhança entre a realidade e a vida fictícia de seus personagens. O romance tinha uma vida própria que se encontrava com a vida real e ali se misturavam a arte do escritor com a arte da vida. Porém, Durkheim, nas *Regras do Método Sociológico*, esclarece que elas divergem quanto aos objetivos. Enquanto a arte busca o belo, a ciência busca a verdade. Mas, me pergunto: o belo e a verdade, o que são? O que pode defini-los senão a própria criação

humana? Nem as artes nem as ciências conseguiram responder. Talvez, pertença à Filosofia a competência em responder tais perguntas por meio de outras perguntas...

Wallerstein veio ensinar como essa ruptura entre a ciência e a filosofia foi deplorável para esses dois campos de saberes. Ao acreditar que a ciência tinha que ser empírica em sua busca de verdade enquanto a filosofia era metafísica e por isso especulativa, obtiveram-se verdades impostas e relativas. Por isso avalia que:

A ciência social precisa recriar a si mesma. Precisa reconhecer que a ciência não é nem pode ser desinteressada, pois os cientistas são enraizados socialmente e, tanto quanto seu corpo, sua mente não pode evadir-se. Precisa reconhecer que o empirismo não é inocente, mas, ao contrário, sempre presume alguns compromissos *a priori*. Precisa reconhecer que nossas verdades, são complexas, contraditórias e plurais. Precisa reconhecer que a ciência não é a busca do simples, mas da interpretação mais plausível do complexo. Precisa reconhecer que a razão pela qual nos interessamos por causas eficientes é que são marcos na estrada da compreensão das causas finais. Precisa finalmente aceitar que a noção de racionalidade envolve a escolha de uma política moral, e que o papel da classe intelectual é esclarecer as escolhas históricas que se nos apresentam coletivamente. Nós perambulamos por falsos caminhos por duzentos anos. Conduzimos outros a caminhos errados, mas sobretudo nos equivocamos nós mesmos no caminho. Estamos num processo de nos eximir do jogo que realmente importa, a luta em prol da liberdade humana e do bem-estar coletivo.... Precisamos de tudo isso porque a ciência social de fato tem alguma coisa a oferecer ao mundo. O que tem a oferecer é a possibilidade de aplicar a inteligência humana aos problemas humanos e assim realizar o potencial humano, que pode estar aquém da perfeição, mas vai certamente além do que os humanos realizaram até aqui (WALLERSTEIN, 2002, p. 192).

Incontestável é a contribuição das Ciências Sociais e da Filosofia para a humanidade, mas elas pouco fizeram diante do potencial que podem realizar. Por exemplo, a Sociologia, em sua busca pelo caminho da razão instrumental, veio travar batalhas com a Filosofia, a História e com as Artes e até mesmo com a Política e a Antropologia que fazem parte do seu próprio campo de saber. Como uma “negação ontológica²” de si mesma, a Ciência Social subdividiu seus campos de saber em: Sociologia, Antropologia e Ciência Política.

A “questão ontológica” continua até os dias de hoje e se reflete no fato de a disciplina de Sociologia ser a única reconhecida na escola média, sabendo-se,

² Trago da Filosofia o termo ontológico que significa “o ser enquanto ser” para explicar que a Sociologia nega-se a si enquanto ser. Ela própria nega o que ela é.

entretanto, que aí estão incluídas as áreas da antropologia e da ciência política. Nas Orientações curriculares para o Ensino Médio³ prevalece o entendimento de que seja a disciplina de sociologia em sentido amplo, ou seja, devendo constar conteúdos das demais Ciências Sociais. As orientações curriculares seguem este princípio ao enfatizar um currículo com temas ligados à cidadania, à política e à cultura.

A questão da nomenclatura revela e encobre as disputas entre campos de saberes das Ciências Sociais. Entretanto, desde o nascimento da Sociologia como ciência que ela enfrenta dificuldades de aceitação como conhecimento científico. A Sociologia afirmou-se aos poucos como uma ciência e passou por um processo de amadurecimento que coincide com o processo histórico de expansão do capitalismo e de afirmação da ciência como uma forma de conhecimento verdadeiro⁴ da época moderna. Os seres humanos são animais políticos, já dizia Aristóteles, que convivem uns com os outros, logo, estudos sobre a sociedade já muito antes de qualquer tempo sempre houve, mas em um determinado momento histórico surgiu como uma ciência. A discussão continua e até hoje se procura tornar compreensível o que as ciências sociais são na sociedade e o que elas dizem sobre a sociedade.

A discussão sobre a cientificidade da Sociologia continua e até hoje se procura tornar compreensível o que as Ciências Sociais são na sociedade e o que elas dizem sobre essa mesma sociedade. Observa-se que devido a essa própria indefinição da natureza das “ciências sociais”, os principais teóricos sempre se preocuparam em explicar a sua epistemologia, escrevendo obras para dizer e explicar o que seriam as Ciências Sociais e como se realiza o seu trabalho.

Gostaria de mostrar, neste Discurso, que caminhos segui; e de nele representar a minha vida como num quadro, para que cada qual a possa julgar, e para que, sabedor das opiniões que sobre ele foram expedidas, um novo meio de me instruir se venha juntar àqueles de que costume servir-me (DESCARTES em *Discurso do Método*, 1984).

³ As orientações curriculares para o Ensino Médio foram elaboradas pelo Ministério da Educação a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e a representação da comunidade acadêmica com o objetivo de oferecer uma contribuição para o diálogo entre o professor e a escola, sobre a prática docente. O material não é um manual ou uma cartilha a ser seguida, mas um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendizado a fim de que as orientações sejam um estímulo à revisão de práticas pedagógicas, em busca do melhor ensino.

⁴ A ciência moderna como fonte de todo conhecimento verdadeiro.

A citação de Descartes afirma o caráter autobiográfico da ciência. Nesse mesmo sentido, tantos outros teóricos pensaram e continuam refletindo sobre a relação dialética entre o sujeito e objeto, entre a biografia do pesquisador com seu objeto de estudo na construção do conhecimento científico. Nas Ciências Sociais, essa relação vem sendo apresentada por vários clássicos da Sociologia.

No século XIX, a escola francesa, obedecendo ao paradigma da ciência moderna, designou os estudos científicos da sociedade de “física social” e, também, preferiu tratar os fatos sociais como coisas, buscando uma separação total entre o sujeito e o seu objeto. Em contrapartida, Weber, como representante da escola alemã, vem explicar que a objetividade das ciências sociais não pode ser confundida com a neutralidade científica. As ciências sociais têm um estatuto metodológico próprio porque a ação humana é radicalmente subjetiva.

A sociologia francesa sofre a crise do paradigma da ciência moderna e entra num período de oscilação entre dois tipos de conhecimentos polares e antagônicos: objetivismo *versus* subjetivismo e racionalismo *versus* empirismo. Enquanto no século XX a sociologia passa a buscar metodologias de distanciamento, a antropologia abandona a distância empírica entre sujeito e objeto para estudar seus concidadãos pela observação participante e o trabalho de campo etnográfico.

Contemporaneamente, predomina a co-existência de ambas correntes do pensamento racional dentro de uma mesma lógica. Bourdieu (1989) argumenta que a teoria e prática são inseparáveis:

A divisão teoria/metodologia constitui em oposição epistemológica uma oposição constitutiva da divisão social do trabalho científico em um dado momento (como a oposição entre professores e investigadores de gabinetes de estudos). Penso que se deve recusar completamente essa divisão em duas instâncias separadas, pois estou convencido de que não se pode reencontrar o concreto combinando duas abstrações. Com efeito, as opções mais ‘empíricas’ são inseparáveis das opções mais ‘teóricas’ de construção do objecto (1989, p. 24).

A teoria e a metodologia são inseparáveis porque ambas são partes do mesmo todo, haja vista que o objeto de pesquisa é fruto de nossas questões pessoais porque nossos interesses sempre estarão presentes em nossos objetos de estudo. Argumenta que é preciso pensar relacionamente inspirado na expressão de Hegel que o *real é relacional* para construir um objeto que rompa com a passividade empirista que apenas ratifica as pré-construções do senso comum e consiga *construir um sistema coerente de*

relações que deva ser posto à prova como tal. E a relação entre sujeito/investigador e objeto de estudo constitui-se pela diferença entre as metodologias: observação participante, objetividade (neutralidade) e objetivação participante.

Para Wright Mills (1982), o cientista social precisa transformar as suas inquietações pessoais em problemas sociais, abertos à razão porque *a tarefa e a promessa da imaginação sociológica é permitir compreender a história e a biografia, e as relações entre ambas, dentro da sociedade.*

Santos (2005) reconhece no paradigma emergente da ciência que todas as ciências são ciências sociais e que todo conhecimento é autoconhecimento haja vista que o objeto é uma continuação do sujeito. Por isso, pensar numa separação entre sujeito e objeto implica a consagração do sujeito epistêmico em face do sujeito empírico e uma relação epistemológica instrumental e regulatória entre sujeito e objeto cuja forma de saber era a conquista do caos pela ordem. O paradigma emergente da ciência reconhece:

[...] as trajetórias de vida pessoal e coletiva (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os preconceitos que transportam como prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este saber das nossas trajetórias e valores, do qual podemos ou não ter consciência, corre subterrânea e clandestinamente, nos pressupostos não-ditos do nosso discurso científico (SANTOS, 2005, p. 84).

Boaventura, citando Nagel (2005), mostra os principais obstáculos das ciências sociais para se compatibilizarem com os critérios de cientificidade das ciências naturais, já que...

[...] as ciências sociais não dispõem de teorias explicativas que lhes permitam abstrair do real para depois buscar nele, de modo metodologicamente controlado, a prova adequada; as ciências sociais não podem estabelecer leis universais porque os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados; as ciências sociais não podem produzir previsões fiáveis porque os seres humanos modificam o seu comportamento em função do conhecimento que sobre ele se adquire; os fenômenos sociais são de natureza subjetiva e, como tal, não se deixam captar pela objetividade do comportamento; as ciências sociais não são objetivas porque o cientista social não pode libertar-se, no ato de observação, dos valores que informam a sua prática em geral, e, portanto, também a sua prática de cientista (SANTOS, 2005, p. 66).

Com a crise epistemológica do paradigma dominante vem surgindo uma nova concepção de matéria e da natureza que propõe *em vez de eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpretação, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem, em vez da necessidade, a criatividade e o acidente*. Esta reflexão passa a ser apresentada pelos próprios cientistas que adquiriram uma competência e um interesse filosófico para problematizar a sua prática científica e analisar as condições sociais, o contexto sociais e cultural da investigação científica.

É essa reflexão científica que orienta o olhar da pesquisa para o microcampo da sala de aula a fim de analisar que no “momento da docência” mediante as formas de interações do professor de sociologia com seus alunos secundaristas, esta ciência é posta e reposta no “tempo emergente” na construção do conhecimento sociológico.

A crise epistemológica do paradigma dominante vem a ser o macrocampo teórico em que estão inseridos os desafios práticos do trabalho do professor em sua sala de aula no ensino formal.

A pesquisa visa compreender como se dá a construção do paradigma emergente da ciência no microuniverso da sala de aula de sociologia na escola básica, analisando a interação dos alunos com o conhecimento sociológico levando em conta a professora, a metodologia utilizada e o conteúdo ministrado. A apreensão do “objeto” se deu por meio de uma observação participante das aulas de sociologia em diferentes turmas, em uma escola pública de ensino médio. Ocupei-me, também, em tentar desvendar o véu que encobre o significado cultural do trabalho do professor de sociologia no ensino médio, durante o período de transição paradigmática da ciência moderna para a ciência pós-moderna.

Assim, a tarefa da pesquisa consiste em refletir sobre a experiência docente na disciplina de sociologia no nível médio, a fim de observar as práticas educativas utilizadas pelo professor para trabalhar o conteúdo da disciplina, conteúdo este inserido nas relações de sociabilidade entre aluno e educador, com vistas a despertar a consciência crítica dos alunos e prepará-los para o exercício da cidadania.

Para iniciar a reflexão sobre a formação de cidadãos críticos tomo como ponto de partida a LDB que determina os objetivos do Ensino Médio e da disciplina de sociologia. A lei evidencia em seus artigos a preocupação de oferecer aos estudantes uma educação que se estenda para sua própria vida. Isso significa construir um pensamento reflexivo na prática social do aluno a fim de prepará-lo para o mundo do

trabalho e para o exercício da cidadania. A LDB me acompanhará e me auxiliará no caminho da pesquisa determinando os limites do trabalho de campo. A legislação revela os anseios da sociedade que são experimentados em classe por intermédio do trabalho docente.

A lei nova da educação (Lei nº 9394/1996) estabeleceu o retorno da Sociologia ao ensino médio visando *o domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessário ao exercício da cidadania*. Entretanto, o significado legal da LDB está sendo construído pela prática docente em sala de aula. Ou seja, o significado da lei deixa de ser uma letra morta e ganha um significado na prática social. O significado do que se entende por *conhecimentos sociológicos necessários ao exercício da cidadania* vem sendo construído por uma relação social entre o professor e seus alunos, em cada turma, em cada sala de aula de cada escola e para cada grupo que está envolvido no processo de aprender a aprender durante o processo de ensino e aprendizagem na educação formal.

O processo de ensino e aprendizagem envolve uma relação social em que ocorrem trocas de saberes, que, por sua vez, envolvem a questão do ensino e aprendizagem do conhecimento sociológico e fomentam a seguinte pergunta: como aprender sociologia? Essa questão não existe por si só, pois o como aprender envolve a questão de como ensinar sociologia, tendo em vista que ambas fazem parte do processo de aprender a aprender que ocorre na relação ensino e aprendizagem. É possível ensinar a refletir pelo trabalho docente? Como construir o pensamento crítico? Como formar cidadãos pelo ensino da sociologia?

A partir dessas perguntas de partida, tento construir o objeto de estudo no microcampo da sala de aula, partindo do princípio que a Sociologia pode ser entendida como uma ciência que busca a compreensão da realidade social pela reflexão. Mas, para chegar a esta conclusão, deparo-me com uma premissa dentro do movimento macro do que seja a ciência sociológica dentro do padrão de racionalidade do paradigma dominante⁵.

Diante dessa premissa, deparo-me com os questionamentos “ontológicos” da epistemologia da sociologia: a sociologia é uma ciência? E para que serve a sociologia?

⁵ Segundo Boaventura de Sousa Santos, (2005) o modelo de racionalidade que preside à ciência moderna constitui-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais. É somente no século XIX que este modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes. A partir de então pode falar-se de um modelo global (ocidental) de racionalidade científica que admite variedade interna, mas que se defende de duas formas de conhecimento não científico: o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos.

Sendo que essas questões coincidem com as questões cotidianas encontradas pelos professores da disciplina de sociologia nas escolas básicas. Logo, ao me deparar com minha questão particular, percebi que o solo em que pisava era muito mais profundo. A questão não era sobre o ensino da disciplina de sociologia, mas a questão estava ligada à própria fundamentação epistemológica da ciência, do conhecimento e da própria educação. A experiência da sala de aula levava-me para as questões teóricas da ciência sociológica. Fazer a tessitura entre a empiria e a teoria passou a ser o grande desafio do trabalho de pesquisa.

Aquela realidade social cotidiana do microuniverso da sala de aula encobria o movimento maior do paradigma emergente da ciência estudado por Boaventura de Sousa Santos. As respostas àquelas perguntas de partida e aos questionamentos encontrados na realidade social pertencem a uma discussão teórica sobre como pode ser compreendida essa ciência, caso seja entendida como uma ciência, já que a Sociologia apresenta posturas diferentes sobre o que seja a reflexão sociológica.

Esta discussão encontra-se presente ao longo do texto, aparecendo durante os diálogos com os teóricos e, às vezes em que desaparece, está no pano de fundo ou encoberta por uma parte da análise.

A pesquisa orienta-se por uma “lógica de descoberta”⁶ sobre o significado do trabalho do professor de sociologia do Ensino Médio. Para chegar ao caminho da compreensão daquele fenômeno social e descobrir o véu que o encobria, fui em busca da realidade social, na vida cotidiana do professor de sociologia em sala de aula, realizando um trabalho de campo com pretensões etnográficas utilizando, principalmente, a observação participante.

A investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador através basicamente da observação participante (DELAMONT & HAMILTON, 1976, p.37).

⁶ Lógica da descoberta em contraposição à lógica da demonstração que, segundo José Machado Pais (2003), corresponde uma perspectiva metodológica para a sociologia do cotidiano e não como um esforço de teorização, tendo como interesse mais a mostração da vida social o que a sua demonstração, geometrizada por quadros teóricos e conceito ou preconceitos de partida, bem como hipóteses rígidas que à força se procuram demonstrar num processo de duvidoso alcance em que o conhecimento explicativo se divorcia do conhecimento descritivo e compreensivo. A sociologia do cotidiano coloca à sociologia um verdadeiro desafio de revelar a vida social no seu cotidiano.

A observação participante demandava mais tempo no trabalho de campo e esforço por parte do pesquisador que, ainda, correria o risco de envolvimento emocional. Além dos desafios de estranhar o familiar e tornar familiar o que me pareceu estranho, levando em consideração os detalhes, os gestos, movimentos corporais, ruídos, silêncios, sorrisos, frases soltas e os aspectos que parecessem insignificantes.

Por outro lado, o desafio de delimitar a quantidade de dados a serem analisados me motivava a estudar e a pesquisar cada vez mais. A quantidade dos dados obtidos tinha uma qualidade quanto à relevância e fidedignidade. Isso porque *os dados dizem respeito a situações reais e não a reconstruções de situações conjectuais, fornecidas como respostas a perguntas diretas; mesmo quando estas são feitas, referem-se a situações observadas.*

Os dados seriam mais amplos, permitindo um maior acesso a certos tipos de informações difíceis ou impossíveis de coletar mediante outras técnicas. E ainda, poderia checar as informações e comportamentos dos informantes em situações de interação.

Ao longo da investigação e durante o trabalho de campo, concentrei meu olhar de socióloga no trabalho do professor de sociologia em sala de aula. Escolhi o professor como personagem principal dessa história por uma questão de gentileza⁷. A gentileza é uma característica intrínseca da natureza humana que se percebe presente no ato de educar, seria um dos ensinamentos do professor na sua prática docente, segundo o filósofo Chalita:

A pessoa nascida livre não tem maus hábitos, não tem preconceitos, não tem barreiras, não se entrega a pressões sociais. Ela é livre, e isso é o que mais importa no caráter de alguém. Ser livre não significa estar isolado. Ao contrário, viver em grupo demanda uma docilidade de alma que os mais velhos chamavam de boa vontade. No fundo, demanda que as pessoas manifestem ações na direção da felicidade do outro, como amizade, solidariedade, acolhimento, companherismo. São ações que eu prefiro chamar de Gentileza. Uma qualidade do espírito refinado pela educação, e especialmente pelo exemplo. Uma qualidade baseada no mais primário de todos os valores: o respeito. Saber ouvir, saber dividir, saber reconhecer que há pluralidade no mundo e que todos podem viver em harmonia. Ser gentil é saber sonhar. Em resumo, uma forma de ama. (2007, p.3).

⁷ A origem da palavra gentileza, segundo o dicionário Houaiss, é latina e vem do radical gens (gentis) que significava o grupamento familiar composto de indivíduos livres de nascimento, com um antepassado comum.

Ser gentil está na natureza do trabalho do professor e os seus gestos de gentileza estão no seu dia-a-dia e se manifestam na prática docente. Em muitas vezes, imaginamos que as atitudes de gentileza não têm importância na sala de aula, seriam supérfluas ou acabariam passando despercebidas, mas são estas que fazem toda a diferença na convivência humana. Por isso, venho tentando buscar apreender os pequenos gestos, os detalhes, o encoberto, aquilo que não foi revelado na tentativa de “re-construir” o significado do trabalho do professor de sociologia na escola de ensino médio. Pois, penso que são exatamente esses gestos de gentileza que passam como sem importância que vão se desenhando, formando as figuras e os contornos que busco tratar para a construção de um esclarecimento que almejo compartilhar.

O professor é aquele que tem por vocação o ato de educar, portanto, o trabalho do professor é ser um educador por excelência. Segundo Durkheim, o ato de educar nada mais é do que *socializar*, ou seja, preparar as pessoas para viverem em determinada sociedade. A educação é um processo social já que não opera no vazio. Tanto os educadores como os educandos estão imersos num ambiente social. Logo, a educação é uma realidade individual e social.

Portanto, todo sociólogo também é por sua natureza um educador que pode trabalhar ou não, como professor. E o professor é todo educador que trabalha em uma sala de aula de uma instituição educacional. O trabalho do professor pode coincidir com o ser educador. Ambos concentram em si o mesmo princípio, ou seja, são capazes de construir relações sociais e, a partir delas, criar o *novo* realizando trocas de saberes e aprendendo com o outro. A educação acontece por meio de uma relação social dialógica entre sujeitos a partir de um objeto a ser conhecido. No caso desta pesquisa, seria a própria Ciência Social.

Seguindo os passos de Descartes, Bourdieu, Weber e Boaventura a caminho do paradigma emergente da ciência, venho apresentar dados de minha experiência como um resultado de um longo percurso de vida profissional e acadêmica, até tornando-me professora de sociologia no ensino médio.

Tendo trabalhado como advogada por seis anos (1998 até 2003), no Fórum Clóvis Beviláqua, em Fortaleza, em uma vara criminal, pude perceber a dificuldade das pessoas (colegas, juízes, advogados, vítimas e réus e seus respectivos familiares) em entender a organização social e o cumprimento das normas da sociedade. Havia um abismo entre o mundo das leis e mundo vivido pelos homens. Procurando compreender

minha realidade social, fui enfrentando um mundo cheio de contradições e desigualdades sociais diante de uma mesma igualdade jurídica. O poder judiciário instituído para fazer justiça e aplicar a lei demonstrava, na prática, uma contradição de manter o sistema da ordem como instrumento de controle social e de transformação social.

Devido à minha formação jurídica, e por estar envolvida diretamente com processos criminais, procurei contar um pouco sobre esse universo dos crimes contra o patrimônio. Não só pelo grande volume de casos e processos criminais de furto levado ao nosso judiciário cearense, mas, também, principalmente, pelo fato desta infração penal ser capaz de revelar uma sociedade marcada pela desigualdade social que prima pela igualdade jurídica em um Estado Democrático de Direito.

Na monografia de graduação em Ciências Sociais (2003) sobre os réus confessos de crimes de furto, pude traçar o perfil dos acusados e perceber que eles eram “cidadãos de papel”, aqueles que Gilberto Dimenstein (1993) definiu em seu livro como sendo cidadãos que nunca tinham tido direito a nenhum direito e somente tinham deveres a cumprir. Algo que muito me impressionou foi o fato de os pesquisados serem muitos jovens e não terem conseguido concluir, sequer, o ensino fundamental.

Diante desse perfil, optei por deixar de estudar os crimes pelas leis para compreender quem são as pessoas que praticam os crimes de furto. Aquele fato jurídico, explicado pela ciência do Direito como um crime, pertence ao conhecimento científico social. O autor do furto é, ao mesmo tempo, um criminoso (réu) e um cidadão. Percebi, durante a pesquisa, que pelo caminho do judiciário não seria capaz de transformar aquela realidade social, nem muito menos, por meio dele, compreendê-la tendo em vista que o poder judiciário não tem o papel de formar cidadãos ou de revelar as injustiças sociais nem de interferir na questão das desigualdades sociais, muito pelo contrário, seu papel é de legitimar a ordem existente e condenar o réu ao afastamento da sociedade.

Santos (2005) coloca o Direito e a Ciência Moderna como conhecimentos reguladores e não como conhecimentos que levem à emancipação⁸. Ao direito moderno

⁸ Boaventura de Sousa Santos caracteriza o paradigma da modernidade pela vinculação recíproca entre o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação. Chama o conhecimento-emancipação de uma trajetória entre um estado de ignorância que designa de colonialismo para um estado de saber que designa de solidariedade. O conhecimento-regulação seria a uma trajetória entre um estado de ignorância chamado de caos para um estado de sabedoria chamado de ordem. Isto significa que o poder cognitivo da ordem alimenta o poder cognitivo da solidariedade e vice-versa. A realização deste equilíbrio dinâmico foi confiada às três lógicas de racionalidade: a racionalidade moral-prática, a racionalidade estético-

foi atribuída a tarefa de assegurar a ordem exigida pelo capitalismo, passou a constituir um racionalizador de segunda ordem da vida social, um substituto da cientificação da sociedade. Para desempenhar essa função, o direito moderno teve de se submeter à racionalidade cognitivo-instrumental da ciência moderna e tornar-se ele próprio científico. A cientificação do direito moderno envolveu também a sua estatização, já que a prevalência política da ordem sobre o caos foi atribuída ao estado moderno, pelo menos transitoriamente, ou, enquanto ciência e tecnologia não pudessem assegurar a ordem por si mesmas. Recentemente, algumas correntes do direito penal discutem sobre a função social da pena, mas na prática prevalece o princípio da manutenção da ordem social e a pena se expressa na punição do infrator com a privação de sua liberdade para que possibilite a sua reinserção ao convívio social.

A partir da pesquisa de graduação, muitas inquietações surgiram a respeito daqueles jovens “cidadãos de papel”. Perguntava-me de que maneira poderia ajudá-los a exercer os seus direitos e participarem da vida social antes de sofrerem o poder coercitivo da sociedade através do Estado. Durante o trabalho de campo, observei o funcionamento do processo penal e verifiquei a dominação do conhecimento-regulação sobre o conhecimento-emancipação. A solidariedade foi recodificada como caos e o colonialismo foi recodificado como ordem. E nada mais podia ser feito em favor daquele que infringiu o código penal porque a lei, a norma, a regra e a ordem não poderiam ser violadas para impedir qualquer tipo de atuação do caos. E a justiça, função principal do poder judiciário, fica submetida ao princípio da manutenção da ordem e do *status quo*.

Em paralelo, uma porta se abriu dando-me a oportunidade de ingressar no curso de licenciatura em Ciências Sociais (UFC). Enquanto cursava a disciplina de prática de ensino, tive a experiência do estágio docente na Escola Estadual de Ensino Médio Aduauto Bezerra. Lá, constatei que aquele microuniverso da sala de aula poderia me trazer uma compreensão do papel das Ciências Sociais numa sociedade marcada pela desigualdade social ao investigar aquele grupo de alunos e professores de uma escola pública na disciplina de sociologia. Aquela experiência de sala de aula colocou-me diante de um quebra-cabeça com várias peças soltas e me dispus a encaixá-las. Sob

expressiva e a racionalidade cognitivo-instrumental. Porém, nos últimos duzentos anos, a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia se impôs às demais. Com isto, o conhecimento-regulação conquistou a primazia sobre o conhecimento-emancipação: a ordem transformou-se na forma hegemônica de saber e o caos na forma hegemônica de ignorância. Este desequilíbrio a favor do conhecimento-regulação permitiu a esta última recodificar nos seus próprios termos o conhecimento-emancipação.

a ótica de Santos (1989) esse quebra-cabeça pode ser visto como a epistemologia do sul⁹.

Deparando-me com a sala de aula, senti-me desamparada. Dimenstein conta, no prefácio do livro *Cidadão de Papel*, certa cena estranha que deu origem àquela obra e revela exatamente meu sentimento como professora-estagiária diante daquela turma de sociologia no nível médio.

1400 pés de adolescentes no ar. Foi em 1991, na primeira vez que fiz uma palestra para jovens. Até aquele dia, costumava falar para pessoas com curso superior, interessadas em ouvir um relato jornalístico sobre a violência contra criança carente.

Era uma escola de São João do Rio Preto, no interior de São Paulo, onde fui lançar o livro - "A Guerra dos Meninos". Eu estava preocupado. O pessoal podia começar a bocejar, achando que o assunto era muito chato. E não sabia se ia conseguir falar de um jeito que todo mundo entendesse.

Fiquei preocupado ainda quando cheguei ao ginásio de esportes lotado de gente. Eram setecentos garotos e garotas. Pensei que ia falar para uma classe de umas cinqüentas pessoas. Subi num pequeno palanque onde colocaram o microfone e uma mesa. Olhei para aqueles rostos intrigados e me deu branco. Não sabia por onde começar nem o que falar. Mesmo sem ter sede, tomei um copo de água devagarinho. Era para ganhar alguns preciosos segundos. Por sorte, eu estava segurando um jornal, que trazia na primeira página uma notícia sobre gangues de adolescentes em São Paulo.

Os adolescentes de que falava a matéria atacavam estudantes só para levar um tênis – fato que chocava a opinião pública nesse período. Machucavam e até matavam para roubar. Por causa dessas gangues, tinha gente indo armada para a escola. Um jovem contava que nunca mais usou um tênis novo, de medo. Foi então que tive a idéia salvadora.

Pedi para todo mundo levantar os pés. Não entenderam e pedi de novo. Obedeceram, rindo e fazendo caras de espanto. Pedi para abaixar os pés. Eles ficaram olhando para mim como se eu fosse doido. Esperei alguns segundos e disse que tinha acabado de ver setecentos motivos para eles serem vítimas de violência. Cada par de tênis era um motivo. E contei o que tinha lido no jornal. Todo mundo ficou em silêncio.

Na palestra, fiz de tudo para que entendessem o que leva um menino a roubar um tênis. E pedi para que se colocassem no lugar do ladrão. O pessoal parecia disposto a pensar no assunto.

Como todo mundo ficou quieto e prestando atenção, percebi que aqueles jovens estavam preocupados com a violência nas grandes cidades. Vi que a falta de informação e reflexão poderia levá-los a uma postura perigosa: o uso de mais violência (DIMENSTEIN, 1999, p. 13-15).

⁹ São experiências dos países que sofreram o colonialismo e o imperialismo e que produziram saberes baseados no senso comum.

A imprevisibilidade de fatos que possam vir a acontecer, a falta de conhecimento do seu público (o que os jovens pensam; quais os temas de seus interesses; como reagiriam ao tratar de determinados assuntos teóricos), tais questões, acrescidas de uma incerteza sobre como conversar com os jovens a fim de manter uma relação de troca de saberes (a indefinição da relação entre sujeito e objeto) fez com que o escritor se sentisse inseguro ao dar sua palestra para apresentar o livro aos jovens.

Dessa mesma forma me senti como professora do ensino médio ao iniciar meu trabalho docente de sala de aula na disciplina de sociologia onde o caos se reafirma como forma de saber e não de ignorância. Reconheço o caos pela falta de ordem tanto no comportamento dos alunos como na prática docente.

Os alunos conversavam uns com os outros sem parar, outros se levantavam das carteiras ou brincavam com telefones celulares e até mesmo com o próprio material escolar, ou seja, sentiam dificuldades em prestar atenção e se concentrar. E, ainda, na maioria das vezes, não questionavam a aula expositiva nem participavam do conteúdo apresentado. Por outro lado, os professores tentavam, de todas as formas, chamar a atenção dos seus alunos, usando muitas vezes de sua autoridade e ameaças pela falta de uma metodologia mais eficaz. A prática docente revelava as contradições entre o novo e o velho cotidiano escolar. Aquela situação empírica me levava a refletir sobre a questão teórica da transição do paradigma moderno da ciência.

Por meio do estágio docente, percebi uma indefinição sobre o tipo de relação social entre os professores e alunos. Não havia regularidades na sala de aula, não havia uma rotina dentro do cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que havia uma liberdade, havia uma indisciplina. Cada docente tinha sua própria metodologia e os discentes buscavam seus limites dentro de cada aula, em cada disciplina. Por isso, não consegui observar quais as formas de sociabilidade predominavam na relação professor-aluno, nem definir quais procedimentos e objetivos a serem alcançados com aquela relação. Aquela “educação bancária¹⁰” estava em um processo de transição em que os educadores e educandos buscavam novas formas de como proceder em sala de aula, a caminho de uma educação autônoma e reflexiva.

Observei variadas posturas didáticas em sala de aula. Havia atitudes de um grau de autoridade máxima em que os jovens não poderiam, sequer, abrir a boca, e

¹⁰ A expressão “educação bancária” foi adotada por Paulo Freire (1978) para tratar de uma educação em que o professor fala e os alunos escutam sem qualquer tipo de intervenção na fala do professor ou até mesmo um questionamento posterior que leve a reflexão.

outras semelhantes a uma relação de amizade. Presenciei alguns professores utilizando uma linguagem de gírias com um vocabulário semelhante ao dos seus alunos dentro do ambiente escolar. Durante as aulas “copiadas” havia uma aparente estabilidade e controle sobre essa relação, mas ao mesmo tempo não promovia o debate e a reflexão dos alunos. Por outro lado, as aulas de debate acabavam por virar bagunça onde qualquer opinião era considerada uma piada. Essa atitude da turma fazia com que muitos jovens se intimidassem de expressar suas ideias e participar do debate.

Outro desafio em classe era conseguir controlar o tempo de cinquenta minutos de duração da aula. O elemento cronológico interfere diretamente no planejamento das aulas e na definição do currículo da disciplina. Em geral, encontrei salas de aulas com alunos e professores perdidos, mas em busca de transcender o caos e estabelecer uma ordem que coexista com o caos numa relação dialógica.

O caos da sala de aula, considerado por muitos professores como indisciplina, também faz parte da ordem, ou seja, há uma organização entre a ordem e a desordem na lógica da aprendizagem. Em classe, existe a ordem porque também existe a desordem, uma não existe sem a outra. Por isso, a relação pedagógica compreende o conflito de ideias, posturas, vontades, interesses ou desejos. É exatamente nesse momento de confronto de posturas antagônicas e dialéticas entre mestres e aprendizes que se dá o trabalho docente e, ao mesmo tempo, se possibilita a reflexão da prática docente.

A disciplina e a indisciplina em classe convivem sem nenhum prejuízo para a relação pedagógica. Ao contrário do que poderia ser uma situação ideal, a indisciplina também faz parte da relação pedagógica e da construção do conhecimento. Esse tipo de reflexão dialógica, em que duas ordens prevalecem dentro da mesma realidade, está sendo estudado na teoria da complexidade de Morin (2002). Digo isso, tendo em vista que cabe, também, ao professor transformar o caos em ordem ou vice-versa. Como também, instalar o caos, provocando e questionando a ordem previamente estabelecida nas ideias e posições formadas de seus alunos a fim de levá-los à reflexão, ao pensamento crítico e ao “questionamento reconstrutivo”(DEMO, 1998).

Por “questionamento”, compreende-se a referência à formação do sujeito competente, no sentido de ser capaz, tomando consciência crítica de formular e executar projeto próprio de vida no contexto histórico. Não significa apenas criticar, mas, com base na crítica, intervir alternativamente. Inclui a superação da condição de massa de manobra, ou de objeto de projetos alheios. Seria a passagem de objeto para sujeito, ou melhor, o aluno deixa ser objeto para ser sujeito na relação pedagógica.

Por “reconstrução” compreende-se a instrumentação mais competente da cidadania que é o conhecimento inovador e sempre renovado. Oferece, ao mesmo tempo, a base da consciência crítica e a alavanca da intervenção inovadora, desde que não seja mera reprodução, cópia e imitação. Não precisa ser conhecimento totalmente novo, coisa rara, aliás. Deve, no entanto, ser reconstruído, o que significa dizer que inclui interpretação própria, formulação pessoal elaboração trabalhada, saber pensar, aprender a aprender.

Demo entende por “questionamento reconstrutivo” uma competência humana que engloba a teoria e a prática, qualidade formal e política, inovação e ética que se dá na educação pela pesquisa. Entretanto, jamais se restringe à competitividade ou à simples reprodução de saberes e fazeres.

O lema “educar pela pesquisa” de Demo sugere pistas para o trabalho docente e fundamenta o saber pedagógico para a relação pedagógica. Para compreender o trabalho docente e a formação da relação pedagógica fui experimentar a sala de aula de sociologia na escola média. A observação das aulas durante o estágio trouxe muitas informações que agora eu colocaria na minha prática docente.

Durante o estágio docente, em contato direto com os jovens alunos, durante as aulas de sociologia, sem manual ou receitas a seguir, resolvi aplicar um questionário para conhecê-los e, pela análise dos dados, paralelamente aos nossos encontros, pude observar um enorme interesse em entender a sociedade, compreender a sua realidade social e saber como poderiam nela intervir. E, ainda, demonstravam uma grande preocupação com o mercado de trabalho.

Os questionários aplicados revelaram, como grande preocupação, o mercado de trabalho. Por isso, as aulas práticas foram voltadas para o questionamento do trabalho. Nas aulas expositivas, em que foram repassados os conceitos acerca do trabalho, percebia-se um grande desinteresse, embora aquela didática fosse considerada como “aula” pelos discentes. Entretanto, quando trabalhamos com várias dinâmicas (música, cartazes, estudos dirigidos) os alunos começavam a participar da aula e se envolver mais com o estudo, mas achavam que não havia conteúdos e que a atividade não poderia ser considerada como aula.

Aprendi e descobri com os alunos (“os sem luz”) que cada dia em sala de aula é diferente, aparecem situações inesperadas que cabe ao professor resolver da melhor forma possível. Cabe ao mestre estabelecer um compromisso “tácito” com os estudantes para que a aula possa acontecer. Professor e alunos elaboram um contrato fictício de

envolvimento afetivo e não apenas cognitivo. Logo, não há como não se envolver emocionalmente com os alunos. Durante a relação social pedagógica são criados laços afetivos de amizade, simpatia, cumplicidade ou não.

Ficou muito claro que, na experiência docente, não basta dar uma boa aula, é preciso criar vínculos e relações pessoais com os alunos e não apenas uma relação cognitiva. Ou melhor, para que haja uma relação cognitiva é preciso uma relação afetiva com os alunos, uma relação social¹¹. O professor não é mero transmissor de conhecimentos, é um ser social que precisa do outro para desenvolver-se numa relação social de troca, em que cada um dá para o outro o que tem.

Dessa experiência docente surgiram as seguintes questões: que conteúdos sociológicos são fundamentais para a disciplina de sociologia no nível médio? E de que forma trabalhar com eles para cumprir as exigências da LDB¹²? Ou seja, quais conteúdos sociológicos e de que forma tratá-los com os jovens do ensino médio? Como trabalhar conceitos abstratos do campo científico das ciências sociais sem distanciamento da realidade social dos alunos? Como construir o conhecimento científico sociológico a partir do senso comum? Todas as respostas levam ao estudo do trabalho docente como uma relação social em que analisarei as formas de interação dos estudantes com o professor, com a sua metodologia e com o conteúdo ministrado.

A experiência docente vem revelando um conjunto de práticas diante das necessidades e dos desafios encontrados no nível médio, que exige uma construção de novas formas de sociabilidade entre o professor e o aluno para propiciar a troca de saberes.

A prática acadêmica exercida no ensino superior não cumpre os objetivos do ensino médio porque exige um amadurecimento intelectual que os jovens alunos do ensino médio ainda não atingiram. Logo, a especificidade do ensino médio e o seu

¹¹ Weber entende por relação social o comportamento reciprocamente referido quanto a seu conteúdo de sentido por uma pluralidade de agentes e que se orienta por essa referência. A relação social consiste, portanto, completa e exclusivamente, na probabilidade de que se aja socialmente numa forma indicável (pelo sentido), não importando, por enquanto, em que se baseia essa probabilidade.

¹² Lei nº 9394 de 20-12-1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 1º § 1º A educação deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) XI- vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Art.36, III- Domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania. Este último artigo foi alterado pela lei de nº 11684/2008 sancionada no dia 02 de junho de 2008, pelo presidente em exercício com a inclusão do inciso IV, com a seguinte redação: IV- serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

público jovem em fase de formação do ser social (cidadão) exigem uma prática docente diferenciada e interativa em sala de aula, a ser permanentemente construída.

O nível médio exige características específicas na prática do professor. Além de competência, dedicação, treinamento e muito trabalho de reflexão e imaginação, exige-se a criatividade na forma de abordar os conteúdos e a adequação do conceito abstrato ao caso concreto dentro daquela realidade específica de sala de aula e do entorno escolar, a fim de estimular a participação dos alunos e, ao mesmo tempo, despertar certa empatia em relação aos conteúdos. As atitudes impositivas e autoritárias devem ser descartadas até que haja certa cumplicidade do professor com a turma, a fim de favorecer o debate e a exposição das idéias dos estudantes.

Os jovens alunos do ensino médio estão passando por um processo de formação de conhecimentos e valores relevantes para suas vidas pessoais em vista de exercerem um determinado papel na sua vida social. Experimentam a passagem do indivíduo-cidadão de fato, para o “citoyen” – cidadão de direito. Passam a ter o direito de voto desde os 16 anos, com o voto facultativo e, aos 18 anos, pelo voto obrigatório, adquirem a responsabilidade civil e penal; podem obter carteira de motorista e se estabelece a expectativa de sua entrada no mercado de trabalho.

Nem sempre, porém, esse processo ocorre de uma forma tranquila, pois inúmeros conflitos sociais estão sendo vivenciados tanto por parte dos alunos como por parte dos professores. Questionar e pensar sobre a sua própria realidade social provoca muitas inquietações. Principalmente nos jovens que estão se descobrindo como sujeitos de direitos e deveres. Portanto, os alunos do ensino médio necessitam de orientação dos seus professores que vai além do conteúdo programático das disciplinas e que seja capaz de fornecer elementos para o exercício da cidadania.

Por sua vez, os professores do ensino médio das escolas públicas têm uma missão árdua de preparar e educar os jovens que sofrem todos os tipos de privações econômicas e sociais, dentro de um sistema de educação insatisfatório. Ao mesmo tempo, os próprios professores sofrem desde dificuldades financeiras, como baixos salários, falta de material didático, excesso de carga horária e superlotação de classes, além de chegarem ao ponto de sofrer ameaças à integridade física e patrimonial.

As escolas particulares resumiram o ensino médio como uma fase de preparação para o exame vestibular, esquecendo que o mercado de trabalho não se limita ao ensino superior. Já nas escolas públicas, há uma visão predominante, segundo a qual o ensino médio representa uma escolaridade mínima para atender qualquer tipo

de serviço do mercado de trabalho. Mas, o objetivo legal da educação, amparado pela LDB, não se limita ao preparo dos jovens para o “mercado de trabalho”: visa atingir o “mundo do trabalho¹³”. Daí, a razão porque algumas escolas se preocupam com a inclusão, no currículo, das disciplinas de Filosofia e Sociologia, cuja finalidade seria a formação humana dos jovens no sentido de se prepararem para a vida, o que me leva à escolha dessa realidade empírica de escola pública a ser pesquisada.

Por coincidência ou não, fui trabalhar no mesmo ano de 2003, na ONG ENXAME que atende justamente esses adolescentes que estudam em escolas públicas. O ENXAME é um projeto socioeducacional, uma instituição educacional informal que utiliza o movimento Hip Hop – expressão nas artes: música, dança e artes visuais – como princípio para trabalhar com a ressignificação social da vida de cada um, através das oficinas de grafite, rap, break, estilismo, teatro e palavra.

Os jovens, por meio das artes, passam a expressar suas aspirações, anseios e angústias e, assim, são direcionados para compreender a sua realidade social para começar a exercer sua cidadania. Ao mesmo tempo, preparam-se para o mercado de trabalho e para a vida social. As relações construídas começam a fazer um sentido e se ligam umas nas outras: artes, educação e disciplina de sociologia. Vi-me diante de várias peças soltas de um quebra-cabeça a que me propunha montar.

Durante o curso de Licenciatura em Ciências Sociais, participei do Projeto Humanas – MEC, com uma proposta de promover educação a distância em uma rede de formação continuada de professores para formar uma política pública para a revalorização das Ciências Humanas nas escolas públicas de todo o Brasil, juntamente com a Universidade Federal do Amazonas e a PUC, de Minas Gerais.

O projeto-piloto em Caucaia, cidade metropolitana de Fortaleza, ocorrido literalmente “no chão da escola”, propiciou contato com diversas comunidades escolares: indígenas, ribeirinhas, periferias e acampamentos rurais. Pude experimentar, naquela oportunidade, várias metodologias e práticas educativas docentes aplicadas a crianças e adolescentes. Pude perceber que realmente queria entrar naquele mundo do ensino e pesquisa e que tudo começava a fazer sentido.

Fiz dois concursos públicos para professora temporária da Secretaria de Educação do Estado do Ceará e, a partir desse ano de 2008, assumi o ofício de

¹³ O mundo do trabalho inclui o mercado de trabalho, haja vista que o mercado é apenas uma forma de se inserir no mundo do trabalho que se estende a qualquer relação de trabalho formal ou informal.

professora de Sociologia e Filosofia do Ensino Médio. Sabia dos desafios a encontrar e, agora, os experimento em minha vida pessoal.

1.2. APRESENTAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO

Das 220 escolas estaduais de Fortaleza apenas 134 possuem a disciplina de Sociologia. Havendo um total de 167 professores efetivos e mais 20 professores de sociologia com contrato temporário na cidade de Fortaleza. Esses dados foram obtidos em visitas à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), durante o ano de 2007, segundo os dados do sistema de informações.

O levantamento mostrou que o número de professores é muito reduzido para a quantidade de escolas de nível médio existentes no município de Fortaleza, razão pela qual existem escolas com carência definitiva de professores em diversas disciplinas. Por outro lado, há professores sobrecarregados de trabalho, tendo que trabalhar três expedientes (manhã, tarde e noite), acumulando disciplinas para completar a carga horária e a se deslocarem a diferentes escolas com intuito de aumentar seus rendimentos.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Justiniano de Serpa, localizada na avenida Santos Dumont, no Centro, de Fortaleza, Estado do Ceará. A escolha desta escola como *locus* da pesquisa faz parte da minha própria experiência acadêmica durante o curso de licenciatura em Ciências Sociais, e também pela tradição que representa dentro da história da educação no Ceará. Além do fato de ter tido uma boa receptividade na escola e, especialmente, em sala de aula, por parte da professora de Sociologia e de seus alunos, para realizar a observação participante.

A observação revelou-se como a principal fonte de dados para que tivesse sucesso no trabalho de campo e na minha pesquisa qualitativa, haja vista a relação de confiança e da colaboração das pessoas pesquisadas encontradas naquela escola.

O processo iniciou-se com uma breve apresentação sobre o objetivo do meu trabalho de pesquisa, ocasião em que conversei com a professora de Sociologia que, durante o trabalho, será chamada de *Mestra*¹⁴.

¹⁴ Aproveito a oportunidade para fazer uma homenagem e um agradecimento por ter me propiciado fazer esta pesquisa e permitir estar ao seu lado, desfrutando de sua companhia e compartilhar de sua história de vida, que revelou para mim com um enorme sorriso. Além do fato de ter tido com ela a oportunidade de aprender, pesquisar e compartilhar de seus ensinamentos. O significado da palavra ainda compreende um

A *Mestra*, formada em Filosofia e com habilitação em História, recebeu minha proposta de pesquisa sobre a disciplina de Sociologia com grande entusiasmo e demonstrou interesse pelo tema. Considerou a pesquisa oportuna e relevante, inclusive porque, segundo ela mesma, esta iria propiciar para ela uma autoreflexão sobre sua prática docente.

Durante o trabalho de campo, surgiu uma relação de empatia entre a pesquisadora e a informante, o que favoreceu em muito a observação participante. A *Mestra* compreendeu minha postura de observadora e pesquisadora da experiência docente. E, em sala de aula, criou oportunidades para que eu pudesse checar as informações. E, assim, com o passar dos meses, nos tornamos parceiras e cúmplices da experiência docente.

A escolha da observação participante permitiu uma maior aproximação, favorecendo o contato com o contexto escolar e, principalmente, com o interior da sala de aula, tornando possível desvelar o cotidiano do ensino da ciência social. No âmbito específico da pesquisa, foi possível observar a relação que a professora tem com seus alunos, com o conteúdo da disciplina e a metodologia utilizada para a transmissão dos conteúdos.

A observação participante é a técnica ou método pela qual o pesquisador, para realizar o seu trabalho, permanece por um período relativamente longo – geralmente, alguns meses – em uma situação social, mantendo contatos face a face com as pessoas observadas. Por isso, permaneci o período de quase um ano, excetuando o período de férias e recessos, observando e fazendo parte do contexto da observação, modificando e sendo modificada por este contexto.

O trabalho de pesquisa ocorreu no turno da manhã, em quatro das sete turmas do primeiro ano do Ensino Médio, durante todo o ano letivo de 2007. Em virtude de um projeto piloto do governo do estado do Cear¹⁵, a escola apresenta a particularidade de funcionar em dois turnos: manhã e tarde.

O período longo de observação foi uma exigência do próprio objeto de pesquisa que vinha a cobrar essa necessidade. A observação participante teve início no mês de

momento muito particular, pois representa a conquista do meu mestrado e conseqüentemente o título de Mestre.

¹⁵ O projeto de tempo integral daquela escola significa que todos alunos do primeiro ano do Ensino Médio permanecem dois turnos no colégio. Os estudantes entram na escola de manhã, às 7:15, e saem somente no período da tarde, às 16:15. Entre os dois turnos há um intervalo de uma hora para o almoço na própria escola das 12:15 às 13:15 e durante os turnos manhã e tarde ocorrem dois breves intervalos de quinze minutos.

março de 2007 e terminou no mês de março de 2008. A longa duração do trabalho de campo justifica-se pelo fato de a disciplina de Sociologia fazer parte do currículo somente no primeiro ano do Ensino Médio naquela escola. Tendo em vista o tempo escolar da disciplina, tornou-se necessário permanecer em campo durante todas as aulas de sociologia, para o acompanhamento de todos conteúdos do curso de sociologia, apresentados em sala de aula no nível médio, desde o primeiro contato com a disciplina até o final com o encerramento do curso.

Às segundas-feiras, do segundo ao quinto tempo, acompanhei a professora até as salas de aula, fazendo todos os trajetos dela nos corredores da escola, às salas de aula e à sala dos professores. A coleta de dados foi realizada mediante observação do cotidiano e das atividades do grupo, além da organização escolar e da sua localidade, incluindo as conversas formais.

Chegando à sala de aula, sentava-me na cadeira vaga que, geralmente, ficava no fundo da sala, para assistir à aula e prestar atenção ao modo como se processava o trabalho da professora e a reação dos alunos, fazendo anotações, sempre que achava necessário. As anotações foram postas em um diário de campo, que foi um importante instrumento no registro das impressões e da subjetividade contida durante os contatos realizados.

Minha postura durante as observações foi a de intervir o mínimo possível procurando atender apenas às solicitações diretas da professora e dos alunos. Nos primeiros dias de observação, os alunos ignoravam-me um pouco. O máximo de interação que consegui foi um “bom dia” e, na maioria das vezes, quando esta saudação era solicitada pela professora. A reação dos alunos ante a minha presença resumia-se em olhares difusos e desconfiados.

Com o passar do tempo, passei a ser vista como uma colega de sala dos alunos e amiga da professora. Devido a minha presença assídua nas aulas da Mestra, nossa interação chegou até o ponto em que, se eu não chegasse no horário, os alunos sentiam a minha falta e perguntavam por mim.

A curiosidade pelo meu diário de campo crescia a cada aula, principalmente, sobre o que eu tanto escrevia e muitas explicações foram dadas, sendo que, muitas vezes, precisei repeti-las. Aproveitava a intervenção dos alunos para explicar que estava fazendo uma pesquisa de mestrado para a UFC. E ao falar no nome “UFC” os olhos dos jovens brilhavam, pois entendiam que eu estava fazendo algo muito importante.

Imagino que a boa receptividade que recebi dos alunos em grande parte se deu porque eu trazia comigo o nome da UFC que, no imaginário daqueles jovens, representava um sonho distante em fazerem parte daquela instituição. A minha pessoa e a minha pesquisa significavam uma forma de estarem mais próximos daquele sonho.

Os alunos daquele colégio não escolheram, aleatoriamente, o *Justiniano de Serpa* como instituição de ensino: traziam com eles um forte desejo de ingressar em um curso superior, preferencialmente da UFC, ou o desejo existia em suas famílias. Na conversa que tive com alguns alunos do colégio, *todos* expressaram este anseio de frequentar um curso superior. Tal informação era relevante sobre aquele universo discente porque o interesse pelo vestibular não fazia parte da maioria das expectativas encontradas nos discentes de outras escolas públicas que eu havia frequentado. Pude verificar o interesse pela UFC pelas perguntas que faziam sobre o vestibular e a manifestação da vontade de visitar o *campus* universitário. Aos poucos, fui construindo uma relação de confiança com jovens que vinham conversar comigo sem que eu tivesse que ir até eles para fazer perguntas.

Junto com o interesse pela UFC, a minha presença foi sentida pelos jovens porque estava junto com eles na “aula diferente” de uma “professora legal” como assim se referiam alguns alunos sobre as aulas de Sociologia. Não perdiam a oportunidade de elogiar a professora para mim. Faziam questão de conversar comigo como se fosse uma colega deles, informando-me sobre o que gostavam e o que não gostavam. Falavam sobre a professora e suas aulas e tudo mais o que eu perguntava, eles me respondiam.

Também queriam que eu os ajudasse a fazer os exercícios, nas atividades propostas em grupo e até mesmo na hora da prova. Às vezes, me pediam para ler suas respostas e comentar o que eu achava. E no final da aula, alguns vinham se despedir de mim, espontaneamente, e se me encontrassem pelo colégio vinham puxar conversa, perguntar onde estava a Mestra, vinham me dizer algo a seu respeito e faziam questão de me dizer algo que eu não sabia. Por exemplo, quando a Mestra estava doente; que era o seu aniversário; se eu não sabia o número do celular dela, se ela realmente o tinha, somente para verificar se era verdade mesmo; para dizer que teria visita do governador e contar sobre todos os acontecimentos da escola.

Os intervalos entre aulas eram os momentos em que eu caminhava com a Mestra pelos corredores do colégio, indo de uma sala para outra. Durante essas ocasiões, ela me explicava o que tinha acontecido em sala de aula e porque havia feito aquela

abordagem, tomado tal atitude e tratado daquela forma tal conteúdo, em sala. Nesses momentos, pude observar e conhecer a pessoa da professora com todas as suas fragilidades, inquietações, sonhos, aspirações, decepções, angústias: era a oportunidade de conhecer o seu lado humano. Nossa passagem pelos corredores foi de suma importância para minha coleta de dados e, por meio das nossas conversas informais, consegui completar a minha análise observando como interagiu com os alunos, professores e toda a comunidade escolar.

Acompanhei a Mestra em seu momento de recreio/intervalo, na sala dos professores. No primeiro momento ficava conversando em particular com ela sobre a pesquisa e os demais professores apenas perguntavam quem eu era e o que eu estava fazendo. Mas, com o passar do tempo, passei a fazer parte daquele momento e das conversas entre eles. Passei a observar a relação da Mestra com os demais colegas professores e com as questões do colégio e pude perceber como ela era vista pelos colegas e pela escola.

As conversas informais serviram de material complementar para as anotações do diário de campo e para checar informações e os dados observados. Após cada aula, havia um comentário e uma autoanálise do ocorrido. Conversávamos sobre o que havia acontecido e quais tinham sido seus sentimentos, impasses, dúvidas, divergências, atitudes. Tudo mais sobre o que eu perguntava ela me esclarecia, sempre fazia questão de clarear minhas dúvidas e ainda procurava explicar algumas situações.

Em nenhum momento do trabalho de campo, percebi uma postura diferenciada daquela que havia sido proposta ou em discordância com suas atitudes. Muito pelo contrário, causa-me admiração como a Mestra conseguia colocar em sua prática docente as questões teóricas que havia pesquisado para preparar suas aulas em que trabalhava em sala de aula por meio de seus conteúdos e também, por meio de suas atitudes como pessoa.

No final da aula, depois do quinto tempo, ao encerrar nossas conversas informais, quando me despedia, ela repetia um “muito obrigado”. No início, aquele agradecimento me incomodava um pouco, será que não estaria me envolvendo demais? Afinal, “obrigada” por quê? Perguntei a ela a razão pela qual me agradecia, já que quem teria que agradecer era eu por ela estar a me proporcionar os meios para a minha pesquisa, por estar abrindo suas experiências para mim. Mas, entendi que a pesquisa estava ajudando na própria reflexão sobre sua prática. Com a minha presença, ela passava a se questionar mais e a pensar naquilo que estava fazendo e no seu significado.

Faço, agora, um convite a todos vocês, leitores, para entrarem num jogo de histórias em que apresento: citações, pensamentos, autores, cartas, conversas, desenhos, ilustrações, descrições e reflexões sobre a sala de aula no cotidiano do professor que, a partir de agora, juntos, vamos compartilhar e construir.

Desta forma, permito-me apresentar o presente trabalho de pesquisa em torno dos meus encontros e desencontros com a teoria sociológica e com a prática docente do professor de sociologia dentro de um contexto social escolar no âmbito de uma estrutura social na qual todos nós estamos inseridos.

1.3. DELIMITAÇÃO DOS CAPÍTULOS.

Na Introdução, apresentei as dificuldades em busca de um caminho teórico-metodológico para a “re-construção” do objeto de estudo. Chamo de “re-construção” o processo constante e infinito de construção e de desconstrução do olhar científico sobre um fenômeno social da vida cotidiana. Desenvolvo diálogos com teóricos que me auxiliaram a percorrer a trajetória da pesquisa, apresentando as categorias que encontrei pelo caminho e as *placas de sinalização*, juntamente com os sinais que observei. Pode-se observar como a pesquisa e o ensino andam junto com a teoria e a prática no processo de construção do conhecimento, durante o percurso de trabalho de pesquisa, que, neste caso, não deixa de ser, também, uma reflexão autobiográfica.

No segundo capítulo, trago uma reflexão sobre como esses processos vão-se dando no percurso do trabalho de pesquisa. Analiso o trabalho do sociólogo e do professor de sociologia no Ensino Médio a fim de mostrar um caminho percorrido para descobrir a promessa da ciência social.

No terceiro capítulo, detenho-me numa discussão teórica que leva à compreensão de como a promessa da ciência social está sendo cumprida na sala de aula da educação básica, fazendo um passeio pela história, buscando encontrar as pistas para compreender o caminho escolhido e a trilha a percorrer. Para tal, como *kit* de sobrevivência, no sentido de me precaver para conseguir chegar aos encontros e não me perder nos desencontros, tomo a história como minha bússola, que irá indicar a direção a ser tomada. Não que os desencontros não sejam bem vindos, mas para que consiga perceber o que seria um encontro, ou não, tive que recorrer às fontes e aos dados

históricos sobre a disciplina de sociologia no ensino secundário. As Ciências Sociais, sem o diálogo com a História, apresentam uma visão míope da realidade social, uma vez que o homem não existiria sem a história, sendo ele o narrador dessa história e seu ator principal. Sem a história não há compreensão da vida humana.

No quarto capítulo, descrevo a escola e o contexto escolar. Apresento a localização da escola, as turmas, as salas de aula, a sala dos professores, o corredor e a professora de sociologia. Como o foco da pesquisa está no trabalho docente, busco fazer um passeio pelos aspectos gerais que giram em torno dele. A descrição desse contexto não é densa, mas ilustrativa a fim de facilitar a compreensão do entorno social no qual o objeto está inserido.

No quinto capítulo, analiso a sala de aula com o objetivo de dissecar a aula de sociologia. Abordo os seguintes pontos que chamaram mais a minha atenção: a entrada do professor na sala de aula, o sentimento do professor, a chamada, o grau de interesse dos alunos, as relações construídas entre os alunos e o professor, a participação dos alunos, a despedida, o tom da voz do professor, as formas de chamar a atenção dos alunos, as conversas paralelas, o conteúdo em si, a arrumação da sala, a variação dos horários do primeiro tempo ao quinto tempo, o final da aula, as saudações, e outros elementos que apareceram durante minha estadia com eles. A intenção é fazer um diário das aulas, levando os leitores até elas, tipo longa metragem, contando como é o cotidiano escolar em cada turma.

O último capítulo apresenta as considerações finais, onde faço um convite à reflexão sobre quais observações podemos fazer e a que conclusões se pode chegar; qual o caminho que se está construindo e para onde se deseja ir. Não apresento respostas nem receitas. Primeiro, não tenho respostas e acredito que não existam receitas prontas para o trabalho do professor. Há ingredientes indispensáveis com os quais cada “cozinheiro” faz a sua própria receita, mas cada cozinheiro os escolhe para sua própria receita. O campo veio me mostrar alguns ingredientes, mas, não que somente existam esses ou se possa cozinhar só com esses, muito pelo contrário, estamos, constantemente, em busca de novos temperos, de novos pratos, já que existem *mil e um* gostos diferentes, infinitos paladares para ser servidos e atingidos pelo puro prazer. Pelo prazer que existe no ato de aprender e de educar como também pelo prazer de conhecer, viver e ser feliz.

2 SOCIOLOGIA: UMA DISCIPLINA EM CONSTRUÇÃO

A indefinição do que seja a “vocação¹⁶” do sociólogo e de qual seja o trabalho do cientista social está na própria origem do conhecimento sociológico como ciência. A Sociologia nasce com uma promessa de compreender o social. Entretanto, tal promessa, parece, jamais pôde ser cumprida totalmente. Por que?

A compreensão da sociedade e das leis sociais que a governam continua sendo fonte de pesquisas no campo social e um desafio para os cientistas sociais. A ciência moderna não cumpriu essa promessa com o positivismo. Muito pelo contrário, as pesquisas, análises, conclusões e estudos dos grandes cientistas sociais modernos chegaram a muito mais incertezas do que certezas.

No âmbito dessa discussão sobre a vocação do sociólogo e as promessas das Ciências Sociais surge o trabalho do cientista social no papel de professor de sociologia e a figura do professor de sociologia da escola básica convocado pela lei da educação (LDB) para formar cidadãos críticos.

Desde os meus primeiros contatos com o conhecimento sociológico, observava que os principais teóricos sempre tiveram a preocupação de explicar em suas obras o que seriam as Ciências Sociais e qual seria a vocação do sociólogo. Encontrei, nas leituras das obras dos grandes clássicos e dos renomados cientistas sociais, uma publicação em que o autor fazia a sua auto-reflexão sobre o seu fazer ciências sociais que poderia ser designado de *métier* ou *ofício*¹⁷. Então, qual seria o sentido da atitude dos grandes cientistas sociais em esclarecer e analisar seu próprio trabalho?

O questionamento estava presente na grande maioria dos cientistas sociais desde os clássicos (Durkheim, Marx e Weber) aos mais atuais (Wright Mills, Bourdieu, Giddens, Boaventura, Florestan Fernandes, entre tantos outros). Independente do tempo, espaço ou escola, os grandes teóricos apresentavam-me, em suas obras, uma reflexão sobre o que é o *métier* do sociólogo e de como executavam seu ofício de cientista social. Constava, nas obras dos grandes teóricos, a preocupação de se

¹⁶ Weber, na obra *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, analisa o termo “Vocação”, “Beruf”, “Calling”, como tendo, em seu sentido original, conotação religiosa, ou seja, seria um chamado divino para uma tarefa ordenada, ou pelo menos, sugerida por Deus. Em sua trajetória histórica, o termo foi sendo alterado pelas culturas, adquirindo um significado de *plano de vida, de uma determinada área de trabalho*. (1996, p.52)

¹⁷ A indefinição do nome do trabalho executado pelo cientista social encobre a questão da vocação do sociólogo e de qual seja a função e o cargo que deve exercer o pesquisador social em sua sociedade.

posicionarem diante da Academia, ou seja, faziam questão de expressar a maneira que entendiam como poderiam ser vistos na sociedade. Havia a necessidade de afirmar-se como cientista social, sociólogo, antropólogo ou como gostariam de ser reconhecidos.

A auto-reflexão sobre o trabalho de pesquisa e a própria pesquisa social apresentavam-se como uma particularidade das Ciências Sociais. A postura autocrítica dos cientistas sociais, em geral, não era um procedimento explícito e, freqüentemente, adotado pelos demais cientistas das diversas áreas do saber cujo trabalho de pesquisa não havia a exposição nem a análise sobre o que era o trabalho de cientista.

Havia o meu estranhamento em relação a essa postura dos cientistas sociais porque percebia que os cientistas das ciências em geral apresentam suas pesquisas sem precisar explicar o que é o seu ofício de cientista, nem que sua pesquisa era científica. Por sua vez, o sociólogo ou o antropólogo de grande reconhecimento acadêmico publicava, entre suas obras, alguma auto-reflexão sobre o seu trabalho como cientista social. A auto-reflexão sobre seu próprio trabalho como cientista social fazia parte do próprio *métier* daquela ciência e estava presente na vocação do sociólogo e no ofício de cientista social.

O sociólogo é aquele que possui o triste privilégio de ser constantemente interrogado e, por isso, se interroga e interroga sem cessar, havendo sociólogos que criticam sua própria cientificidade. A postura crítica e autocrítica e reflexiva do sociólogo, segundo Bourdieu:

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

Para Bourdieu não restam dúvidas quanto à cientificidade da Sociologia, tendo em vista que ela apresenta todas as propriedades que definem uma ciência. Ou seja, há *sistemas coerentes de hipóteses, conceitos, métodos de verificação, tudo aquilo que comumente se liga à idéia de ciência*. Entretanto, o grau de sua cientificidade varia muito de acordo com os sociólogos. Sabemos que a sociologia é uma disciplina muito dispersa e isto sobre diferentes pontos de vista, sendo difícil classificá-la ou conceituá-la. A indefinição do que seja a sociologia faz parte do que ela seja e, por isso, há várias

maneiras de se fazer sociologia e não existem definições inquestionáveis que não escapem das discussões sobre sua cientificidade. O próprio Bourdieu define a sociologia como *uma ciência que perturba e desencanta* ao revelar coisas ocultas e às vezes reprimidas. Explica que:

(...) talvez a única função da sociologia seja a de mostrar, tanto por suas lacunas visíveis quanto por suas aquisições, os limites do conhecimento do mundo social e dificultar, assim, todas as formas de profetismo, a começar, é claro, pelo profetismo que se apresenta como científico... E pedir para a sociologia servir a qualquer coisa é sempre uma forma de lhe pedir para servir ao poder. Enquanto sua função científica é compreender o mundo social, a começar pelo poder. Operação que não é neutra socialmente e que, sem dúvida alguma, preenche uma função social. (1983, p. 23 e 27).

O trabalho científico, em muitos casos, em seu sentido prático (pragmático), resume-se à sua pesquisa e nela se materializa e se instrumentaliza. Qual a diferença da pesquisa social em relação as demais pesquisas? Talvez, nesse ponto possa estar uma das particularidades das Ciências Sociais, tendo em vista que o resultado de um trabalho de pesquisa não é um algo pronto e acabado. Mas, “*o homo academicus gosta do acabado*”, nas palavras de Bourdieu. E segundo ele, *o cume da arte, em ciências sociais, está sem ser-se capaz de por em jogo coisas teóricas muito importantes a respeito de objectos ditos empíricos.*

O que conta, na realidade, é a construção do objeto, e a eficácia de um método de pensar nunca se manifesta tão bem como na sua capacidade de constituir objetos socialmente insignificantes em objetos científicos... É preciso saber converter problemas muito abstratos em operações científicas inteiramente práticas – o que supõe, como se verá, uma relação muito especial com o que se chama geralmente “teoria” ou “prática” (BOURDIEU, 1989, p. 20).

O fruto do seu trabalho passa a ser matéria prima para novas pesquisas e não se visualiza como um produto, como geralmente é associado ao trabalho de pesquisa da ciência instrumental. A pesquisa social seria um ponto de partida para um novo trabalho de pesquisa que não tem um fim.

A pesquisa científica é um trabalho de construção, um processo que acompanha o homem em sua sociedade, por isso, o resultado da pesquisa social não se materializa num produto final. Apresenta-se como um “trabalho abstrato e inacabado” que pode ser

utilizado e reutilizado em novas pesquisas e, também, na pesquisa do professor que prepara as aulas e por toda e qualquer pessoa que acessa e busca o conhecimento.

Outra particularidade está no próprio cientista social que é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de sua pesquisa, não há como isolar suas variáveis em um laboratório, daí a sua biografia fazer parte de sua própria investigação científica, assim como o momento histórico da pesquisa.

A “objetividade das ciências sociais” estudada por Weber (1991) ensina que o fenômeno está condicionado pela orientação do nosso interesse de conhecimento, e essa orientação se define conforme o significado cultural que atribuímos ao evento em questão em cada caso particular, isto porque, não há como separar a razão da emoção na natureza humana. Por isso, a objetividade das ciências sociais tem uma natureza subjetiva que vai ser definida, escolhida e apresentada pelo pesquisador.

Bourdieu (1982) em *Lição sobre a lição* ressalta *que mesmo o sociólogo mais rigorosamente empenhado em descrever será sempre suspeito de prescrever ou de proscriver*. A descrição não é neutra porque está situada em um determinado momento histórico e, ao mesmo tempo, é realizada por um sujeito histórico. Bourdieu diz que:

(...) através do sociólogo – agente histórico historicamente situado, sujeito social socialmente determinado – a história, isto é, a sociedade na qual ela subsiste, volta-se por um momento sobre si própria e faz uma reflexão; e, através dele, todos os agentes sociais podem saber um pouco melhor o que são e o que fazem. Mas esta tarefa é precisamente a última que deseja confiar ao sociólogo todos os que estão apostados na ignorância, na denegação, na recusa de saber, e que estão prestes a reconhecer como científicas, com toda a boa fé, todas as formas de discurso que não falam do mundo social ou que dele falam de um modo tal que nem o abordam (BOURDIEU, 1982, p.27 e 28).

Ao reconhecer a tarefa do sociólogo reconhece que *a sociologia é uma ciência que tem por particularidade a dificuldade em se tornar uma ciência como as outras*. Exatamente essa particularidade é o que define a essência do ofício do sociólogo em seu trabalho de reunir a objetividade com a subjetividade. Cabe ao sociólogo ensinar:

(...) a relacionar os actos ou os discursos mais “puros” – os do sábio, do artista ou do militante-, com as condições sociais da sua produção e com os interesses específicos dos seus produtores, longe de encorajar o pressuposto de redução e de demolição com que se encanta o azedume e a armadura, ele entende apenas outorgar o meio de despojar o rigorismo da sua impecabilidade objectiva e subjectiva (BOURDIEU, 1982, p.27).

No caminho entre a ciência e a docência, entre a poesia e a hermenêutica, deparei-me com a imaginação sociológica. Wright Mills, em suas sábias reflexões, refere-se ao cientista social como aquele que usa uma imaginação sociológica que seria uma *qualidade do espírito que o ajuda a usar a informação e a desenvolver a razão, a fim de perceber com lucidez, o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro dele mesmo*. Observa-se, pois, que para falar sobre a realidade social, o cientista social não precisa apenas de informação e de habilidade racional, mas também, de uma qualidade de espírito que o autor chama de “imaginação sociológica”

(...) a qual *capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite-lhe levar em conta como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem freqüentemente uma consciência falsa de suas posições sociais* (MILLS, 1996, p.11-12).

Ou seja, a imaginação sociológica nos *permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade. Essa é a sua tarefa e a sua promessa (...) já que os homens esperam, hoje, por meio da imaginação sociológica perceber o que está acontecendo com eles, como minúsculos pontos de cruzamentos da biografia e da história, dentro da sociedade*. (1996, p. 14).

Assim, por meio do uso da imaginação sociológica, ocorre um processo de desvendamento do mundo social e, ao mesmo tempo, dá-se a construção de significados e sentidos para a vida humana, por isso, Mills se refere ao trabalho do cientista social como um artesanato intelectual. O cientista social é um artista intelectual que tem na natureza e no fruto do seu trabalho um objeto espiritual que se contrapõe à matéria e nem por isso deixa de existir, ser sentido e compartilhado pelos homens.

O trabalho literário de Machado de Assis, por exemplo, carrega em si uma aproximação com o trabalho sociológico, mas é a tarefa do poeta que me leva à reflexão. Pode parecer sutil a missão do sociólogo, pois poucos conseguem alcançar a sua profundidade e muitos não conseguem enxergá-la. Nessa profundidade, ele se parece com o poeta já que sua vocação está em revelar aquilo que sempre existiu e como aquilo se apresenta em cada momento da História.

O poeta e o sociólogo executam a tarefa de revelar os sentimentos do mundo, seja pela poesia ou pela pesquisa. A poesia expressa os sentimentos em palavras e a pesquisa transforma os sentimentos em palavras. O poeta sente a dor do mundo e a coloca em suas palavras e o sociólogo compreende a dor do mundo. Por exemplo, o poeta Fernando Pessoa, num único verso, nos leva a decifrar os sentimentos mais íntimos ao escrever esta belíssima declaração de amor: “*Quando te vi amei-te já muito antes. Tornei a achar-te quando te encontrei...*”. Poderia o sociólogo escrever coisa parecida na construção do seu objeto de pesquisa?

O objeto de estudo desperta sentimentos, inclusive, o maior de todos eles, o amor, e junto com ele vem a surpresa do reconhecimento. Misteriosamente, o sociólogo e seu objeto de investigação já eram “amigos” em tempos imemoriais. Antes que se diga qualquer palavra, no sociólogo já existe a compreensão e, através da pesquisa, no encontro da teoria com a empiria, o cientista social consegue expressar sua compreensão do objeto de estudo. Isso porque a relação causa e efeito não explica o que acontece porque o sentimento e a compreensão são anteriores a ela. E, assim como as palavras, a relação social muda de sentidos e significados no decorrer do tempo.

A proximidade da “vocação” do poeta à do sociólogo está no dom de ambos serem os porta-vozes dos sentimentos do mundo. O poeta racionaliza os sentimentos e o sociólogo racionaliza a compreensão dos sentimentos sem abrir mão do empirismo que não é um irrealismo ou anti-racionalismo, ou seja, os sentimentos e a emoção têm uma razão, embora diferente da razão instrumental.

Ambos possuem o dom de revelar o objeto pela criação do sujeito. No trabalho do poeta e do sociólogo coexiste uma relação dialética em que o empirismo não existe sem o racionalismo. Tanto se vê o que o objeto está a sugerir e a mostrar, como também o que o sujeito pensa sobre o objeto. Logo, carregam a tarefa de revelação pelo conhecimento do todo e da parte e trazem a missão de enfrentar o desafio da compreensão humana. Ou seja, a vocação de dizer aquilo que não está na aparência, aquilo que não é óbvio, tirar o véu que encobre, esclarecer, apresentar, mostrar aquilo que estava escondido.

O posfácio da obra *Modernidade Líquida* de Bauman (2001) trata exatamente da vocação do sociólogo e o significado do seu trabalho. Inicia sua reflexão sobre a vocação do sociólogo a partir dos pensamentos do poeta tcheco Jan Skácel sobre a condição do poeta como um descobridor de versos que ‘estiveram sempre, profundamente lá’ e de Milan Kundera (em *L’Art du roman*, 1986) sobre o ato de

escrever poesia como uma forma de *romper a muralha atrás da qual se esconde alguma coisa que sempre esteve lá*. Bauman revela que sob esse aspecto, a vocação do sociólogo coincide com a tarefa do poeta e do historiador *que também descobre, e não inventa, sempre em novas situações, possibilidades humanas antes ocultas*. Diz ele:

O que a história faz corriqueiramente é um desafio, uma tarefa e uma missão para o poeta. Para elevar-se a essa missão, o poeta deve recusar servir verdades conhecidas de antemão e bem usadas de verdades já ‘óbvias’ porque trazidas à superfície e aí deixadas a flutuar. Não importa que essas verdades ‘supostas de antemão’ sejam classificadas como revolucionárias ou dissidentes, cristãs ou atéias – ou quão corretas e apropriadas, nobres e justas sejam ou tenham sido proclamadas. Qualquer que seja sua denominação, essas ‘verdades’ não são as ‘coisas ocultas’ que o poeta é chamado a desvelar; são antes partes da muralha que é missão do poeta destruir. Os porta-vozes do óbvio, do auto-evidente e ‘daquilo em que todos acreditamos’ são falsos poetas, diz Kundera... E no entanto, se não quisermos partilhar do destino dos ‘falsos poetas’ e não quisermos ser ‘falsos sociólogos’, devemos perfurar as muralhas do óbvio e do evidente, da moda ideológica do dia cuja trivialidade é tomada como prova de seu sentido. Demolir tais muralhas é vocação tanto do sociólogo quanto do poeta (2001, p. 231- 232).

Primeiramente, afirma a posição científica do conhecimento sociológico. Escreve que *a sociologia é um ramo do conhecimento especializado e todos os especialistas lidam com problemas práticos e todo conhecimento especializado se dedica à sua solução. O problema prático que a Sociologia tem a resolver é o esclarecimento que tem por objetivo a compreensão humana*. Entende por compreensão humana:

Compreender aquilo a que estamos fadados significa estarmos conscientes de que isso é diferente de nosso destino. E compreender aquilo a que estamos fadados é conhecer a rede complexa de causas que provocaram essa fatalidade e sua diferença daquele destino. Para operar o mundo (por contraste a ser ‘operado’ por ele)é preciso entender como o mundo opera. O tipo de esclarecimento que a sociologia é capaz de dar se endereça a indivíduos que escolhem livremente e têm por objetivo aperfeiçoar e reforçar sua liberdade de escolha. Seu objetivo imediato é reabrir o caso supostamente fechado da explicação e promover a compreensão. A autoformação e auto-afirmação dos homens e mulheres individuais, condição preliminar de sua capacidade de decidir se querem o tipo de vida que lhes foi apresentada como uma fatalidade, é que pode ganhar em vigor, eficácia e racionalidade como resultado do esclarecimento sociológico. A causa da sociedade autônoma pode ganhar junto com a causa do indivíduo autônomo; elas só podem vencer ou perder juntas (BOURDIEU, 2001, p. 242).

Posteriormente, chega a concluir que não existe uma sociologia descomprometida e assume sua posição de *fazer sociologia e escrever sociologia para revelar a possibilidade de viver em conjunto de modo diferente, com menos miséria ou sem miséria*. O primeiro passo seria a revelação da miséria humana como uma doença que precisa ser diagnosticada pelos sociólogos e questionada por toda a sociedade para possibilitar sua cura. Destaca que apenas o diagnóstico não significa a cura porque a revelação é o começo e não o fim da guerra contra a miséria humana. Entretanto, não define a miséria humana¹⁸, mas cita Bourdieu em *La misère du monde* que a entende como a inconsciência dos mecanismos que fazem a vida penosa. Refere-se a ela como uma doença que nega os efeitos de permitir que aqueles que sofrem descubram a possibilidade de relacionar seus sofrimentos a causas sociais e descarta os efeitos de se tornarem conscientes da origem social da infelicidade.

Alguns sociólogos colocam as ciências sociais como uma ciência de base, como a ciência do esclarecimento, como sendo a própria crítica de si mesmo. A ciência não é a verdade absoluta, como pensavam os cientistas modernos. Há um conhecimento a ser compreendido: a sociologia da ciência que seria da competência dos sociólogos.

Boaventura Sousa Santos defende a quebra de paradigmas em que a ciência abre-se a outros saberes possibilitando uma aproximação com o senso comum. Observa que a ciência moderna é apenas uma parte do conhecimento científico como um todo. A ciência moderna caracteriza-se por ser uma ciência instrumental que serviu para o desenvolvimento capitalista. Esta ciência moderna se encontra mergulhada numa crise, atravessando uma fase de transição paradigmática em busca da construção de um novo paradigma:

(...) o distanciamento e a estranheza do discurso científico em relação, por exemplo, ao discurso do senso comum, ao discurso estético ou ao discurso religioso estão inscritos na matriz da ciência moderna, adquiriram expressão filosófica a partir do século XVII com Bacon, Locke, Hobbes e Descartes e não tem cessado de se aprofundar como parte integrante do processo de desenvolvimento das ciências (1989, p.12).

O processo de construção do novo paradigma exige uma *reflexão hermenêutica para transformar a ciência num parceiro da contemplação e da transformação do mundo*. A ciência passa a executar a tarefa de conhecimento para

¹⁸ A miséria humana pode ser compreendida como uma categoria semelhante à alienação estudada por Marx.

prática social que se vai cumprindo em diálogo com o mundo. Por isso, Santos coloca as ciências sociais como eixo privilegiado para essa reflexão. Diz:

(...) a reflexão hermenêutica tem, pois aqui um duplo cabimento: tornar compreensível o que as ciências sociais são na sociedade e o que elas dizem sobre a sociedade. E porque o conhecimento científico-social é hoje um elemento constitutivo, tão íntimo quanto ignorado, do nosso Dasein social, a compreensão hermenêutica das ciências sociais é, em sentido muito preciso, a autocompreensão do nosso estar no mundo técnico-científico contemporâneo (1989, p.14).

Durante o processo de transição paradigmática, estudado por Santos, ocorre uma busca de aproximar as ciências ao senso comum. No Brasil, a Sociologia volta-se para a escola básica com a promessa de uma disciplina que visa à formação humana para a cidadania.

O retorno da disciplina pode ser interpretado como um fato que possibilita o processo de construção do novo paradigma dentro desse movimento macro da ciência em que vários teóricos o colocam como tarefa para as Ciências Sociais. E concomitantemente, possibilita o início de um novo momento histórico de reconstrução de uma disciplina, abrindo a sala de aula como novo espaço para a reflexão e diálogo com o mundo. Como consequência desse fato, a teoria oriunda das pesquisas sociais depara-se com a prática cotidiana do trabalho do professor na aula de sociologia. E, em especial, surge um novo desafio para o cientista social que exerce a tarefa de professor de sociologia: como colocar a teoria social na prática de ensino da disciplina de sociologia a fim de formar cidadãos críticos? E como formar cidadãos críticos, transmitindo conceitos abstratos e teóricos para a vida cotidiana de jovens estudantes?

Seria o professor de sociologia da escola básica um artista e/ou pesquisador que ensina a pesquisar? Haveria um conhecimento sociológico elaborado pelos pesquisadores (cientistas sociais) para ser transmitido e ensinado aos jovens alunos da escola secundária? Ou esses saberes são construídos pelos próprios professores de sociologia no exercício de sua prática docente? As perguntas surgem como uma reflexão que me acompanharão durante minha observação do trabalho de campo e na presente discussão.

A pesquisa e a docência andam junto, uma completando a outra, já que o trabalho de pesquisa seria a base para a construção da prática docente. Pesquisador e professor fazem a tessitura entre a teoria e a prática em sua busca de esclarecer e

compreender o sentimento do mundo, tarefa que se aproxima daquela dos artistas. O cientista social e o professor de sociologia são artistas intelectuais, pois executam a obra da pesquisa social. A arte de ensinar é uma ciência do social. O professor, a partir da obra de arte de pesquisa social, forma novos artistas na arte da pesquisa e na arte da construção do social. E o pesquisador transforma a construção social que é a sua matéria prima, na construção da teoria sociológica, ou seja, uma nova obra de arte.

Entretanto, a modernidade separou as partes do mesmo todo. Dividiu o trabalho do cientista para um tipo específico de ofício intelectual e teórico e o trabalho docente para um trabalho prático e técnico, fazendo surgir uma certa disputa e rivalidade entre os cientistas sociais bacharéis e os cientistas sociais licenciados. Mas, não era assim que pensava Durkheim, autor da obra *A divisão do trabalho social*. Segundo Paul Fauconner, no prefácio à obra *Educação e Sociedade*:

Durkheim dedicou os melhores anos de sua vida tanto à sociologia como à pedagogia. Na Faculdade de Letras, de Bordéus, de 1887 a 1902, deu semanalmente, sem interrupção, uma hora de aula de pedagogia, e os seus ouvintes aí eram, na maioria, professores primários. Na Sorbonne, foi na cadeira de "Ciência da Educação" que veio substituir Fernando de Buisson. Até a morte, aí reservou à pedagogia um terço pelo menos, e muitas vezes dois terços de seu ensino, em aulas aos alunos da Escola Normal Superior, cursos públicos e conferências (...) não distribuiu o pensamento e tempo por duas atividades distintas, só porque estivessem coordenadas de modo accidental. É pelo aspecto em que a educação se apresenta como fenômeno social, que ele a aborda; e a doutrina de educação, que levanta, é elemento essencial de sua sociologia. "Como sociólogo, diz ele, será sobretudo dentro da sociologia que vos falarei de educação. Aliás, assim prodendo, não haverá perigo em mostrar a realidade educativa, por aspecto que a deforme; estou convencido, ao contrário, de que não há melhor processo para salientar a verdadeira natureza da educação. Ela é fenômeno eminentemente social" (1978, p.9).

Resta-me esclarecer que, em nossa realidade histórica empírica e pesquisada, nem todo professor, inclusive o de sociologia, necessariamente, tenha que ser um cientista social. O conhecimento sociológico é necessário para o exercício da docência, o que não significa que todo professor seja sociólogo, ou que todo sociólogo seja professor. O professor é aquele que professa, reconhece publicamente uma posição. Assim, pode ser compreendida a tarefa do professor quando pensamos no sentido etimológico da palavra professor. O sentido etimológico é um princípio, um ponto de partida para compreender o que seja o professor. Sentido este que, muitas vezes, na prática, não coincide com o seu significado.

Nos tempos atuais, o professor de sociologia do ensino médio professa um tipo de conhecimento, o que não significa dizer que ele abrace a ciência como se fizesse uma devoção. Inclusive, em muitas escolas visitadas da rede estadual, os professores de sociologia não eram licenciados em ciências sociais. Há professores de sociologia da escola básica com a formação em História, Geografia, Filosofia, Biologia e outras áreas. Com o retorno da disciplina de sociologia ao ensino médio, abriu-se mais um espaço a ser ocupado pelo sociólogo, colocando as Ciências Sociais como um conhecimento necessário a todos no exercício da cidadania. Consequentemente, a discussão sobre o trabalho do sociólogo e sobre sua vocação vem à tona.

Pessoalmente, venho trilhando o caminho da pesquisa e do ensino, buscando a minha formação continuada a fim de despertar em meus alunos o desejo de encontrarem seus próprios caminhos. No meu ofício de professora, venho seguindo os pensamentos de Dimenstein, pois é preciso preparar o jovem desde muito cedo, ainda criança, para o despertar de sua cidadania, pois, pela lei, ele já nasce cidadão, basta, portanto, que exercite e pratique a cidadania. Cabe às instituições sociais, como família, escola, entre outras, cumprirem sua tarefa de educar para o exercício da cidadania o quanto antes.

A criança é o elo mais fraco e exposto da cadeia social. Se um país é uma árvore, a criança é um fruto. E está para o progresso social e econômico como a semente para a plantação. Nenhuma nação conseguiu progredir sem investir na educação, o que significa investir na infância. Por motivo bem simples: ninguém planta nada se não tiver uma semente. A viagem pelo conhecimento da infância é a viagem pelas profundezas de uma nação. Isso porque árvores doentes não dão bons frutos (DIMENSTEIN, 1999, p.17).

Durkheim entende que a *educação é a socialização da criança*. O ser social não nasce acabado, na constituição primitiva do homem. Foi na sociedade que cada um se constituiu e se organizou como ser social. À medida que os sistemas de moral, língua, religião, ciência vão-se consolidando e penetrando a vida do ser individual desde criança pela educação, pela cooperação e pelas tradições sociais, é que o homem se faz humano e seu conjunto forma o ser social.

Uma crítica pode ser feita já que não somente a criança pode ser socializada, mas toda é qualquer pessoa está em constante processo de educação. Podemos observar

que o processo de socialização se inicia ainda criança e continua por toda a vida, independente de idade. Segundo Durkheim:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas ainda não amadurecidas para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente se destina. (...) A hereditariedade transmite os mecanismos instintivos que asseguram a vida orgânica e, nos animais que vivem em sociedade, uma vida social muito simples. Mas não chega a transmitir as aptidões que a vida social do homem supõe, aptidões muito complexas para serem materializadas sob a forma de predisposições orgânicas. A transmissão dos atributos específicos, que distinguem o homem, se faz por uma via que é social, como eles o são: essa via é a ação educativa (1978, p. 10 e 11).

O professor é aquele que tem por vocação o ato de educar, portanto, o trabalho do professor é ser um educador por excelência. Segundo Durkheim, o ato de educar nada mais é do que *socializar*, ou seja, preparar as pessoas para viverem em determinada sociedade. A educação é um processo social já que ela não opera no vazio.

Tanto os educadores como os educandos estão imersos num ambiente social. Logo, a educação é uma realidade individual e social. Todo sociólogo é, também, por sua natureza, um educador que pode trabalhar, ou não, como professor. E o professor é todo educador que trabalha em uma sala de aula de uma instituição educacional. O trabalho do professor pode coincidir com o ser educador. Ambos concentram em si o mesmo princípio, ou seja, são capazes de construir relações sociais e, a partir delas, criar o *novo* por meio de trocas de saberes e aprendendo com o outro. A educação acontece por meio de uma relação social dialógica entre sujeitos a partir de um objeto a ser conhecido. No caso desta pesquisa, seria a própria Ciência Social.

O caminho da imaginação sociológica mostra que o objetivo do trabalho do cientista social se confunde com a meta de trabalho do educador. Um trabalho complementa o outro e essa fusão ocorre quando o cientista social se encontra na sala de aula por meio do trabalho docente, já que o papel do educador se confunde com o papel do cientista social, no sentido de libertar a pessoa de sua consciência ingênua para uma consciência crítica, como dizia Florestan Fernandes (1989) em *Desafio Educacional*. Segundo ele, cabe ao professor mostrar uma porta para a liberdade a partir da reflexão do status quo, haja vista que a compreensão liberta, dá consciência e faz pensar em alternativas para a mudança.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como lei maior da educação, distribuiu as competências entre os entes da federação e atribuiu aos estados federados a responsabilidade de promover o ensino médio visando a formação completa da pessoa humana, no sentido de preparar seus educandos para o mundo do trabalho, a prática da vida social e o exercício da cidadania. A lei evidencia em seus artigos a preocupação de oferecer aos estudantes uma educação que se estenda para sua própria vida por meio da construção de um pensamento reflexivo e crítico. Então, qual o sentido dessas palavras numa realidade de desigualdade social? Qual realmente o significado dessas palavras para os alunos e professores do ensino médio da disciplina de sociologia?

O papel político-educacional do Ensino Médio não apresenta uma finalidade específica, pois sendo um período de transição entre o ensino fundamental e superior, acumulou uma variedade de funções no decorrer da história. Entretanto, percebe-se predominantemente uma dualidade de objetivos traçados pelo sistema educacional brasileiro para o Ensino Médio. Ora apresenta uma preocupação com a formação profissional, ora com a formação humana. As finalidades variam de acordo com os pensadores das reformas educacionais, os quais são influenciados pelo momento histórico e os interesses políticos vigentes da época.

Na sociedade atual nos deparramos com uma situação educacional oposta àquela descrita por Giddens:

Durante séculos, a educação formal esteve disponível apenas para uma minoria que dispunha de tempo e de dinheiro para dedicar-se aos estudos. Antes da invenção da imprensa, em 1454, os livros eram laboriosamente copiados a mão, sendo, portanto, escassos e caros. A leitura não era uma atividade necessária e nem mesmo útil na rotina diária de muitas pessoas. Para a vasta maioria da população, crescer significava aprender, por meio da imitação, os mesmos hábitos sociais e experiências práticas de trabalho dos mais velhos. Desde muito pequenas, as crianças começavam a trabalhar auxiliando nas atividades domésticas, rurais e manuais e, quando chegavam à metade da adolescência, já haviam adquirido um alto nível de conhecimento acerca da terra ou da produção de um ofício. Os costumes locais eram transmitidos através das gerações, enquanto a tradição oral da narração de histórias assegurava a preservação das lendas e dos contos épicos em uma forma dinâmica (GIDDENS, 2005, p. 396).

À medida que as ocupações foram se diferenciando e se afastando cada vez mais do ambiente doméstico, a tarefa de educar os filhos deixou de ser dos pais para ser exercida por sistemas educacionais (em vez de receberem os ensinamentos práticos de

ofícios específicos passaram a receber um ensino abstrato de disciplinas como matemática, ciências, história, literatura e assim por diante),. A tradição oral foi sendo substituída e complementada pelos jornais, livros, revistas, tv, internet... Hoje, chega-se a pensar ser impossível uma sociedade sem leitura e com pessoas sem acesso à educação formal. Entretanto, salienta Giddens que:

a educação é um conceito mais amplo que o ensino formal, e também pode deixar de ser considerada um estágio de preparação que antecede o ingresso do indivíduo ao mercado de trabalho. A medida que muda a tecnologia, mudam as habilidades, e mesmo se a educação for vista a partir de um ponto de vista puramente vocacional-como capaz de proporcionar habilidades relevantes para o trabalho – a maioria dos observadores concorda que, no futuro, os indivíduos precisarão de uma educação que se estende por toda a vida... Essa idéia de um aprendizado que se estend por toda a vida é fundamental para as mudanças em direção de uma sociedade do conhecimento. Além de ser essencial para uma mão de obra bem especializada e motivada, o aprendizado também deve ser visto em relação a valores humanos mais amplos. O aprendizado é tanto um meio quanto uma finalidade para o progresso de um autodidatismo pleno e autônomo a serviço do autodesenvolvimento e da autocompreensão. Não há nada de utópico nessa idéia; na verdade, ela reflete os ideais humanistas da educação. (2005, p.421/423).

Giddens apresenta um quadro histórico da educação em que ela acompanha as transformações da nossa sociedade que continua se transformando, por isso a idéia da educação como uma instituição formal vem dando lugar ao *aprendizado que se estende por toda a vida*. *Ao longo de suas vidas, os indivíduos têm mais oportunidades de se envolverem em atividades relacionadas ao aprendizado e ao treinamento fora das salas de aulas tradicionais*. Isto porque os aprendizes são atores sociais curiosos, ativos, que podem extrair *insights* de uma multiplicidade de fontes não apenas dentro de um cenário institucional e o aprendizado pode acontecer por todos os tipos de contato – com amigos e vizinhos, em seminários e museus, em conversas no bar da esquina, através da *internet* e outros meios de comunicação.

O aprendizado não está limitado à sala de aula, por isso as fronteiras entre as escolas e o mundo exterior estão sendo derrubadas, não apenas via ciberespaço, mas também no mundo físico. A educação chegou a um ponto em que, hoje, não basta o professor lecionar uma disciplina repassando os conteúdos. É necessário que estimulem os estudantes a pensarem criticamente sobre o conhecimento. O saber vem sendo adquirido através de diversas fontes, o professor deixou de ter o monopólio dos saberes

das ciências. Hoje, as ciências estão virando senso comum, na mídia saem questões científicas e os temas das ciências são debatidos em conversas de bar entre amigos.

A sociedade requer jovens que não apenas saibam pensar e conheçam as teorias, mas exibam formação humana, ou seja, pessoas que saibam pensar criticamente a teoria, que saibam o que fazer com a teoria, indivíduos que coloquem as teorias na vida cotidiana e na prática do dia-a-dia. Resta, ainda, à humanidade aprender a ser humana, por isso Giddens refere-se a *um aprendizado que se estende por toda a vida*, já que, a cada dia, o homem tem algo novo a aprender e algo novo para fazer ou fazer o novo de novo.

Nesse momento histórico, a disciplina de sociologia volta ao currículo das escolas públicas do Ensino Médio no Brasil¹⁹ acompanhada de um documento contendo orientações curriculares que visam refletir sobre a questão.

A sociologia foi sendo introduzida no currículo brasileiro sempre como uma disciplina para os estudantes mais cultos e, principalmente, nos cursos ligados à formação de professores. Tal fato me lembra aquela célebre pergunta de Marx: *quem educa os educadores?* Acredito que muitos sociólogos responderiam que caberia aos cientistas sociais a tarefa de educar os educadores, haja vista que a disciplina de sociologia, sempre que esteve presente no currículo, era obrigatória nos cursos de formação para professores. Com a nova LDB/1996, seguindo as interpretações das Diretrizes Curriculares Nacionais e da resolução do Conselho Nacional de Educação que altera a própria LDB, a Sociologia se torna obrigatória para todos os estudantes do Ensino Médio. A partir daí, a Sociologia ganha um novo público, todos os estudantes do ensino médio terão acesso às Ciências Sociais.

A lei associa os conhecimentos de Sociologia ao exercício da cidadania, como se a disciplina fosse a responsável pela formação política dos educandos. Essa promessa legal trouxe muitas expectativas, principalmente, porque essa promessa virou um *slogan* ou clichê. As orientações curriculares entendem que essa relação entre a Sociologia e a formação do cidadão crítico *não é imediata, nem exclusiva da Sociologia na prerrogativa de preparar o cidadão. No entanto, sempre estão presentes nos conteúdos do ensino da Sociologia temas ligados à cidadania, à política em sentido amplo.*

¹⁹A disciplina de sociologia não era obrigatória no Ensino Médio, sendo tratada como tema transversal. Cada escola segue o seu plano político pedagógico que decide incluir ou não a disciplina. Em alguns estados da federação, a disciplina já havia sido incluída como obrigatória, entre eles o Paraná. O estado do Ceará, em 2001, promoveu concurso público para professores de sociologia, mas nem todas as escolas seguiam as orientações curriculares. Em junho de 2008, a LDB foi modificada e, a partir de 2009, Sociologia e Filosofia tornaram-se disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

Além da formação do jovem cidadão brasileiro, outros objetivos decorrentes do conhecimento de sociologia são enumerados pelas orientações curriculares de 2006: a aproximação dos jovens com uma linguagem especial que a Sociologia oferece; sistematizar debates; receber informações próprias de campo dessas ciências; divulgar resultados de pesquisas; trazer modos de pensar ou a reconstrução e a desconstrução de modos de pensar; compreender argumentações; desnaturalizar os fenômenos sociais e provocar o seu estranhamento.

O documento faz questão de enfatizar que os limites da disciplina de Sociologia não coincidem com os da Ciência. Para isso deve haver uma tradução e recortes. Explica que deve haver uma *adequação em termos de linguagem, objetos, temas e reconstruções da história das Ciências Sociais para a fase de aprendizagem dos jovens* a fim de atingir o seu público alvo, sem esquecer que a transposição de conteúdos e as práticas de ensino do nível médio não coincidem com as mediações do nível superior. Por isso, enfatiza que a mediação pedagógica é uma questão preocupante. Nunca a sociologia foi apresentada para um público tão heterogêneo e diversificado onde o próprio ambiente escolar tem cultura própria, chamada de *cultura escolar*. Acredito que esse seja o ponto-chave do documento que minha pesquisa empírica tenta esclarecer, ao buscar trazer informações de como esse encontro acontece.

As orientações curriculares apresentam, como conclusão, que dentre as diversas razões pelas quais a Sociologia deve estar presente no currículo do ensino médio seria a de *“humanizar o homem”*. E a legislação vigente – LDB - estabelece a necessidade de se oferecer a disciplina de Sociologia para o Ensino Médio a fim de possibilitar o cumprimento dos objetivos almejados pela sociedade democrática na formação de cidadãos participantes da vida social numa moldura de democracia participativa, objetivos estes defendidos e promulgados na Constituição Federal de 1988. Mário Bispo dos Santos considera a Sociologia no Ensino Médio

(...) como um instrumento que possibilitaria ao educando a superação do senso comum acerca da dinâmica das relações sociais. Essa superação permitiria ao aluno perceber essas relações como um elemento capaz de uma prática transformadora em direção à democracia (SANTOS, 2005, p.156).

Embora a LDB estabeleça que o exercício da cidadania seja trabalhado em cada disciplina dentro do seu conteúdo, os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais

do Ensino Médio) estabelecem que cabe à disciplina de sociologia despertar o aluno para o exercício dos seus direitos, como também para os deveres do cidadão.

A lei 9394 de 1996 (LDB) estabelece como uma das finalidades centrais do Ensino Médio a construção da cidadania do educando, evidenciando, assim, a importância do ensino da Sociologia no Ensino Médio. Tendo em vista que o conhecimento sociológico tem como atribuições básicas investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar- explicar todos os fatos relacionados à vida social. Logo, permite instrumentalizar o aluno para que possa decodificar a complexidade da realidade social.

Assim, pela via do conhecimento sociológico sistematizado o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno. Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformação e, até mesmo, viabilizar, através do exercício **pleno de sua cidadania**, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário (PCN, 2006, p. 73).

A cidadania plena, definida por Marshall (1967) como um conceito universal, surgiu com a formação dos estados liberais nos quais se desenvolveu a expectativa de existir uma igualdade de direitos e deveres, sejam eles: civis, políticos e sociais. Este autor trata os direitos e deveres como algo inerente à própria condição do ser humano, portanto, considera que todos os indivíduos de uma mesma sociedade são cidadãos.

Seguindo os passos de Marshall, José Murilo de Carvalho (2004) faz um estudo sobre a cidadania no Brasil, e a considera um fenômeno complexo e historicamente definido. Apresenta várias dimensões da cidadania, sendo que a cidadania plena que combina liberdade, participação e igualdade para todos continua sendo um ideal jamais alcançado por nenhum país até hoje.

Carvalho destaca que, no modelo inglês descrito por Marshall, há uma exceção quanto à sequência na conquista dos direitos civis, políticos e sociais. A exceção seria a educação popular como um pré-requisito para a expansão dos outros direitos, inclusive dos direitos civis que seriam os primeiros a serem conquistados pelos cidadãos. A educação popular, um dos direitos sociais e dos últimos a serem conquistados no modelo inglês, seria um meio para adquirir os demais direitos sociais, civis e políticos e para o exercício da cidadania plena.

Em todos os países em que a cidadania se desenvolveu mais rapidamente por uma razão ou outra, a educação popular foi introduzida. Foi ela que permitiu às pessoas

tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles, tendo em vista que o processo de escolarização é revolucionário, como já dizia Paulo Freire:

A educação tem um papel libertador pois forma uma consciência crítica e estimula a participação responsável do indivíduo nos processos culturais, sociais, políticos e econômicos. Não se pode falar em conscientização como se fosse simplesmente descarregar sobre os demais o peso de um saber descomprometido, para induzir a novas formas de alienação. Não pode estar desvinculado de uma ação bem concreta e eficaz. Desta maneira, cada Estado-Nação teve um caminho distinto em busca da cidadania (FREIRE,1978).

A práxis humana é a unidade indissolúvel entre a minha ação e reflexão sobre o mundo. Por isso, a conscientização não pode estar fora da práxis e torna-se um compromisso histórico. Na Pedagogia do Oprimido, Freire explica que a consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes. Isso porque:

(...) a consciência do mundo e a de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra. Mas ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados seriam incomunicáveis. Seu lugar de encontro é necessário é o mundo (FREIRE, 1978).

Refletindo sobre o modelo brasileiro com base no modelo inglês, Carvalho descreve uma inversão do processo de conquista da cidadania brasileira. Enquanto a elite brasileira conquista sua cidadania por via do modelo inglês pelo qual primeiro conquistam os direitos civis, seguidos dos direitos políticos e, por último, os direitos sociais, o povo brasileiro adquire primeiro os direitos sociais com as devidas restrições, ou seja, nem todos os direitos sociais são entregues e, sobretudo, nem todos os recebem.

Outra diferença em relação ao modelo inglês seria o surgimento dos direitos sociais em forma de leis, estabelecidos pelos governos para que, depois, eles fossem exercidos na realidade social, ao invés de serem conquistados pelo povo no exercício de sua cidadania. Muitos desses direitos sociais, até hoje, não foram exercidos pela maioria da população brasileira. Dimenstein (1993) chama os brasileiros de “cidadãos de papel”, uma expressão que significa que cidadania plena e formal existente apenas na lei, já que na “práxis” continuamos sem exercer nossos direitos de cidadãos e sem

direito a ter direitos. O exercício da cidadania é limitado a alguns direitos e aos deveres quando se descumpre uma lei.

Na Constituição Federal de 1988²⁰, a cidadania plena se expressa como uma forma de intervir na realidade social a fim de exercer direitos e deveres civis, políticos e sociais, mas cabe exercê-la de fato.

DaMatta (1991) vê no Brasil uma forma de *cidadania às avessas*, ajudando-me a pensar sobre a relação entre educação e cidadania na democracia. Para ele, temos uma organização social que, ao invés de extinguir, cria privilégios; ao invés de nivelar os cidadãos em termos de direitos e deveres, produz inúmeras formas de exclusão, ficando o acesso aos direitos e garantias fundamentais permitido apenas a alguns, aos chamados de supercidadão em contraposição com o minicidadão ou subcidadão que renuncia ao direito de igualdade e aceita as regras do direito personalíssimo, baseada na afetividade e na rede de relações na qual o que conta é a proximidade com o poder.

Para compreender essa forma de cultura política baseada nas relações de afetividade, Holanda (1956) refere-se ao brasileiro como sendo um *homem cordial*. A cordialidade é uma característica que privilegia as relações pessoais e emocionais acima de todas as demais. O sentimento prevalece sobre a razão, orientando as formas de agir nas relações sociais de diversas naturezas: políticas, econômicas, afetivas, culturais e educacionais.

Sob o prisma de Bobbio (1984), uma das promessas não cumpridas pela democracia é a falta do desenvolvimento de uma educação voltada para a cidadania. O cidadão não educado não participa da política e das decisões deixando um pequeno grupo no poder, daí, segundo esse autor, seria necessário criar novas regras para o exercício da regra da maioria.

Sérgio Rouanet (1987), em seu texto *Reinventando as humanidades*, discute a necessidade da formação humana como uma saída para os atuais problemas da

A Constituição Federal de 1988 passou a ser chamada de “Constituição Cidadã” porque estabeleceu todos os direitos e deveres do cidadão e o conceito de cidadania como a conquista de direitos e deveres civis que corresponde às liberdades clássicas: liberdade, propriedade, vida e segurança - enumerados no art. 5º com LXXVIII incisos em que trata dos direitos e garantias individuais (habeas corpus, habeas data, mandado de segurança e mandado de injunção) - dos direitos e deveres políticos que são voltados para inserção da vontade do cidadão no universo da formação da vontade nacional através do voto, plebiscito, referendo, iniciativa popular de leis, ação popular, fiscalização das contas públicas, filiação a partidos políticos e de ser candidato foram positivados nos art. 14 ao 16 e dos direitos sociais que correspondem aos direitos de conteúdo econômico e social que visam melhorar as condições de vida e de trabalho da população, entre eles a proteção ao meio ambiente, à qualidade de uma vida saudável, à paz, à autodeterminação dos povos e a defesa do consumidor, como o direito à educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, a proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados, expostos no art.6º ao 11.

sociedade moderna. E coloca como os principais desafios para a conquista três rupturas: com a pedagogia tradicional; com o populismo e com a tecnocracia. Para ele, o desenvolvimento humano somente pode ser atingido com a formação humana. Logo, resta saber como fazer essa educação para as humanidades. Pois, não se trata de uma volta ao passado e ao modelo beletista nem muito menos para um Brasil desenvolvimentista de bacharéis. Portanto, qual educação humanista deve ser adotada? Retomando a Paideia grega, Rouanet nos sugere uma reinvenção das humanidades, mas como fazê-la?

A fim de buscar essas respostas, venho fazer esta pesquisa concentrando-me na experiência docente da disciplina de sociologia numa escola pública de ensino médio do município de Fortaleza, para estudar as relações sociais entre os dois atores sociais que interagem nesse encontro: docente *versus* discentes. Vale ressaltar que, por lei, a partir de 2009, todas as escolas de ensino médio do Brasil deverão oferecer as disciplinas de Sociologia e Filosofia.

A sala de aula veio chamar a minha atenção por ser um *locus* privilegiado para encontrar parceiros que buscam aprender e trocar saberes. Fazendo uma viagem no túnel do tempo e voltando para a Grécia antiga, “lembro-me” da ágora onde os cidadãos gregos exerciam sua cidadania. Percebo, de modo semelhante, a sala de aula como um dos locais que proporciona a discussão e a reflexão sobre a sociedade. Compreendo a sala de aula como um local de esclarecimento onde a teoria se encontra com a prática por meio da troca de saberes.

Na sala de aula da disciplina de sociologia acontecem as trocas de idéias e conhecimentos que se realizarão por meio de discussões, análises, estudos e pesquisas realizadas pelos próprios alunos sobre temas referentes à sua realidade social para que eles possam compreender o meio social em que estão inseridos. Ao mesmo tempo, o conteúdo da disciplina de Sociologia procura focar os problemas sociais que afligem esses jovens a fim de torná-los pessoas conscientes e críticas para que possam intervir em sua realidade social com vistas à construção da democracia participativa.

Não há regras para a participação, pois ela se constrói no fazer, nas próprias ações sociais. O exercício da cidadania se efetiva na democracia com participação do povo nas questões públicas. A cidadania não se aprende, realiza-se nas ações sociais pela participação que se qualifica à medida que se experimenta. A sala de aula torna-se um lugar de discussão e aprendizado sobre a própria sociedade e o papel social de cada

um de seus membros para o exercício da cidadania. As trocas de saberes devem acontecer privilegiando as várias formas de conhecimento: o senso comum, o mitológico, o religioso e o científico, enfocando o papel da disciplina de sociologia como sendo uma disciplina que representa o conhecimento científico.

A sala de aula é o *locus* de encontro entre teoria e prática no universo particular de cada aluno em classe. A vocação do sociólogo não se reduz ao trabalho de professor, embora em muitos casos o sociólogo se torna um professor para realizar a sua vocação. Como exemplo, cito o caso de Florestan Fernandes, um dos maiores sociólogos brasileiros, que foi, além de professor, deputado federal constituinte. Declarou em uma entrevista sobre sua trajetória que *depois de quatro anos de estudos, não sabia o que era Sociologia, como ela se relacionava com as outras ciências, como poderia ser dividida etc. Entrou em pânico ao ser convidado, em 1943, para ser o segundo assistente de Fernando de Azevedo na USP, afirmou ser um ignorante e que não assumiria essa responsabilidade.* No final da década de 80, escreveu no prefácio, intitulado de Profissão de Fé, do seu livro *O Desafio Educacional*:

Foi como professor assistente de Sociologia nos cursos dados nas seções de Pedagogia e de Filosofia, que as coisas entraram em seu lugar, na minha cabeça. Precisei tratar de sociologia educacional e de sociologia do conhecimento, explorando autores que abriram novos horizontes em minha mente... Sou, pois, um não-especialista longamente engolfado nas lutas pedagógicas. Nunca esqueci a célebre proposição de K. Marx – quem educa o educador? E nunca voltei as costas aos dilemas educacionais brasileiros, dos mais simples e específicos aos mais complexos e gerais. Como associar educação e mudança social sem considerar que ambos são realidades políticas e que os professores são tolhidos pelos nexos profissionais e institucionais de sua carreira? Carreguei comigo as ilusões que me levaram ao curso de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, dotadas de um sentido iluminista e, contraditoriamente, voltadas para a transformação socialista do homem, da civilização e da sociedade (FERNANDES, 1989, p.7 e 8).

Florestan Fernandes também é um exemplo de que o sociólogo, o cientista social, é também um cidadão que tem sua posição política e nem por isso deixa de ser um cientista por ser um militante. São papéis sociais diferentes que integram o mesmo homem.

3 ENSINO DE SOCIOLOGIA: PERGUNTAS E PERCURSOS

O texto abaixo é de uma professora de sociologia sobre seu trabalho em uma escola pública de ensino médio, localizada numa comunidade de periferia. Mantenho com essa professora laços de amizade desde a graduação e a quem visitei várias vezes durante o trabalho de campo.

Era uma vez uma professora muito dedicada. Preenchia os requisitos necessários ao exercício de sua profissão e até bem mais que isso. Afinal, para ser professor é preciso muito mais do que qualificação técnica. Como diz Pedro Demo, é necessário, também, competência política, ou, nas palavras de Rubem Alves, é preciso vocação.

Pois é! Apesar de todas essas virtudes, os fatos pareciam não ser suficientes ou importantes para o exercício de tão antiga profissão. As exigências seriam outras? A sociedade teria mudado tanto assim? Qual novo perfil, os interesses, as perspectivas da nossa juventude? Essas questões vinham à sua mente porque a professora não encontrava respostas convincentes que pudessem lhe explicar o alto grau de desinteresse dos seus alunos. Seria sua metodologia, sua didática? Talvez!

O fato é que ser professor hoje requer mais do que competência técnica e política: requer, sobretudo, coragem e força interior. Porém, onde buscar força interior? Na sociedade que desvaloriza a profissão? No governo que a despreza? Na família que a desestimula? Nos alunos que a ignora? É, sem reconhecimento político nem financeiro, restava à professora viver de recompensas simbólicas: um bom dia, um obrigada, um abraço, um sorriso, um beijo, um elogio...

Mas pobre professora! Toda manhã, ao chegar à escola, o seu bom dia era “a senhora já chegou?” E ao entrar na sala de aula era recebida da seguinte forma: “Já tocou, professora?” ou “porque a senhora não falta nunca!” Apesar de ser recebida com frases tão estimulantes, a dedicada professora retirava forças do fundo do seu íntimo para ministrar suas aulas. Vez por outra, utilizava textos interessantes, poesias, músicas, filmes, aulas de campo, mas nada disso parecia ser atrativo para aqueles jovens alunos. Faziam caras e bocas, reclamavam, perguntavam com frequência a hora. E ao terminar suas aulas, a professora recebia muitos aplausos – não pela aula que havia dado, mas por ela ter chegado ao fim.

Certa vez, a professora resolveu passar um filme no auditório. Escolheu um filme adequado e divertido. Muitos alunos foram assistir ao filme, o que a deixara muito feliz. Durante a exibição, observou que eles pareciam estar gostando. Ocorre que o filme ultrapassou o horário da aula e os alunos, um a um, foram deixando suas cadeiras. Do primeiro ao último. Ao final, estavam lá as cadeiras, a professora, seus pensamentos e sua tristeza. A sua dor fora imensa.

Após esse incidente, a professora foi para a sua casa refletindo sobre sua profissão. Será que valia a pena insistir mais um pouco ou já era hora de desistir? Afinal, tristeza, angústia, mau humor, estresse e doenças eram suas companheiras profissionais. Tinha consciência de que a concorrência era desleal: namoro, descoberta do sexo, jogos, malhação, festa, orkut, internet etc, mas nem todos esses atrativos reunidos lhe faziam aceitar as atitudes dos seus alunos. O que fazer? Procurar uma profissão menos dolorosa ou ignorar, naturalizar os fatos?

Talvez tivesse querendo algo impossível: ajudar a quem não quer ser ajudado ou que não tem consciência disso.

Rubem Alves nos diz que existem dois tipos de tempo: *chronos* e *kairós*. *Chronos* é o tempo medido pelas batidas do relógio e que nos controla, nos escraviza; *kairós* é o tempo medido pelas batidas do coração, responsável pelos bons momentos da vida, aqueles que se destinam à eternidade, que darão sentido à nossa existência. Pergunto se a vida profissional dessa professora poderá ser medida pelo relógio do coração, ou seja, por *kairós*. Que bons momentos os professores guardarão para a eternidade? Que bons momentos darão sentido à sua existência profissional?

Com tantas angústias e inquietações, a professora procura conversar com colegas de outras disciplinas e constatava que eles também vivenciavam a mesma situação. Certa vez, uma professora universitária de didática lhe confessou que seus alunos afirmavam não querer ser professor. Tal afirmativa a preocupava. Será que a profissão de professor tende a desaparecer tal qual dos caixeiros viajantes? Se hoje vivenciamos essa realidade com nossos jovens, que tipo de tratamento terá os professores de seus filhos? Ou melhor, haverá professores para seus filhos? De que tipo? (Professora de sociologia do ensino médio).

Pela carta da professora percebe-se um mundo de incertezas, flagelado por teorias que não respondem às questões práticas, apesar do desenvolvimento tecnológico. As Ciências Sociais, como todas as demais ciências, ficaram com muitas perguntas sem respostas, haja vista que todos os esforços giravam em torno do desenvolvimento tecnológico que acabou afetando o equilíbrio ambiental e ecológico do planeta e ameaçando a vida. Diante dessa ameaça, chegamos a um ponto de encruzilhada que exige uma tomada de posição. A ciência não pode ficar parada assistindo à destruição do planeta em razão do desenvolvimento tecnológico e econômico.

A ciência, que se dizia neutra, toma partido. A postura da ciência em defesa da vida não significa uma volta ao passado. Há uma retomada das idéias iluministas para a reconstrução do presente buscando executar as promessas de igualdade, fraternidade e liberdade para todos e, não em nome de todos como foram defendidas até então. As buscas revolucionárias do século XVIII apenas começaram durante o século XX, após a conquista de instrumentos tecnológicos obtida por meio de uma racionalidade formal weberiana²¹. Restou ao século XXI o desafio da conquista do exercício desses ideais por meio da racionalidade material.

²¹ Wallerstein (2002), seguindo o pensamento de Weber sobre os tipos de ação social, considera a ação racional, com relação a fins, como uma racionalidade formal cujos meios e resultados secundários são todos racionalmente considerados e pesados. A racionalidade material seria encontrada na ação racional valorativa e determinada pela crença no valor em si de alguma forma ética, estética, religiosa ou de outro comportamento, independente da sua perspectiva de sucesso.

O nosso tempo vivencia uma crise de paradigmas, crise de teorias ou transição paradigmática, nas palavras de Boaventura de Sousa Santos (1989). Todavia, esse pensamento não chegou a um consenso. Severino (1998), mesmo estando sensível às críticas, não acredita na crise de paradigmas, admite uma crise das teorias como resultado de um processo histórico e não uma crise do conhecimento.

Para este último autor, o presente momento seria apenas uma plena maturação das premissas e promessas da própria modernidade. Para ele, nada mais moderno que essa expansão e consolidação do capitalismo, como por exemplo: globalização, revolução tecnológica, crítica à razão, individualismo, consumismo, mercantilização de bens e simbolismo que permitem o cumprimento da promessa da modernidade e da visão iluminista de civilização. Portanto, não haveria de se falar em uma pós-modernidade tendo em vista que as categorias (Razão, Ciência, Universidade, Cultura, Pesquisa, Humanismo) da modernidade não foram superadas. É a mesma racionalidade que continua dirigindo os rumos da história.

O pensamento de Severino leva-me a pensar sobre a pergunta dos alunos que ouvi em todas as escolas que visitei ao longo da minha formação, desde o estágio docente em 2003, até o momento atual do trabalho de campo (2007): “*Para que serve a sociologia?*”. Essa pergunta revela, ao mesmo tempo, o interesse pela sociologia, a vontade dos jovens em conhecer, mas, também, a própria indefinição do que seja a sociologia. Os estudantes querem saber qual a utilidade do conhecimento sociológico para sua vida. Ou melhor, qual o produto da sociologia? Em que os estudantes “usam” a sociologia?

A curiosidade dos jovens sobre o conhecimento sociológico, em particular, é expressa em várias questões que me fizeram enquanto eu escrevia as anotações no diário de campo: “O que tanto escreve? Qual o trabalho do sociólogo? O que o sociólogo faz? Onde você trabalha? O sociólogo ganha muito dinheiro? Por que escreve tanto? Por que a sociologia não cai no vestibular?” Tais questões exemplificam um novo contexto, um mundo diferente daquele projetado pela visão iluminista de modernidade. Daí, a necessidade de uma nova postura na prática docente dos educadores diante da especificidade do momento histórico que prioriza a superação do ponto de vista epistemológico cartesiano da separação entre teoria e prática. Severino (1998) esclarece que:

a prática humana é o seu modo de agir, chamada de essência pelos clássicos (metafísica). Porém, essa prática não se reduz ao determinismo ontológico essencialista da metafísica, nem ao mecanicismo naturalista da ciência e nem a seu decorrente pragmatismo funcionalista porque é uma prática intencionalizada marcada desde as suas origens pela simbolização, subjetividade. A prática humana é uma prática produtiva que garante sua existência material através de um processo de permanente troca com a natureza e se faz da história. Essa troca se chamou de trabalho, não um trabalho individual e sim um coletivo com divisão de tarefas (SEVERINO, 1986, p. 39).

A divisão do trabalho social levou à formação de uma sociedade humana diversa da sociedade dos animais, haja vista a formação de uma sociedade política. A educação só se legitima através do exercício intencional da prática histórica dos homens, sendo ela uma prática técnica e política, atravessada por uma intencionalidade teórica e simbólica que se expressa no projeto educacional sendo capaz de orientar o agir do sujeito coletivo, superando as idiossincrasias de seus projetos particulares de existência e de suas características pessoais. O projeto viabiliza a instauração de um universo de relações sociais onde se desenvolvem as condições de cidadania e de democracia, entendidas como duas referências fundamentais da existência dos seres humanos numa realidade histórica.

O projeto educacional cria um campo de forças, como se fosse um campo magnético, no âmbito do qual as ações isoladas, autônomas, diferenciadas, postas pelos agentes da prática educacional, encontram articulação e convergência em torno de um sentido norteador...Só no campo de um projeto, o educador, como profissional, poderá articular seu projeto pessoal, existencial, ao projeto global da sociedade na qual se encontra, seja ele um projeto universalizado, identificado com os interesses de todos, ou um projeto *egoístico*, identificado com os interesses de poucos, ideologizado, caso em que o trabalho educacional ainda terá de se dar uma dimensão de crítica e resistência (idem).

Severino (1986) afirma, ainda, que o fundamental no conhecimento não é sua condição de produto, mas seu processo. O saber é resultante de uma construção histórica e realizada por um sujeito coletivo. Daí a importância da pesquisa, entendida como um processo de construção dos objetos do conhecimento, e da ciência que assume papel de destaque em nossa sociedade.

A educação brasileira e o ensino da disciplina de sociologia segundo o projeto brasileiro de educação visam à formação do homem, mas o homem só pode ser efetivamente formado como humano se for formado como cidadão, assim, um projeto

educacional se torna necessário tanto para os indivíduos como para a sociedade. O indivíduo precisa dele para superar sua condição de mera individualidade alcançando sua condição de cidadão e a sociedade precisa dele para estender a todos os indivíduos emergentes das novas gerações a intencionalidade da cidadania, de modo a garantir a tessitura democrática de suas relações sociais.

Para a conquista do exercício da cidadania não basta ser indivíduo, nem uma soma desses indivíduos, exige-se uma postura do indivíduo como cidadão, haja vista que o homem privado não se separa do homem público em todos os momentos de sua vida e em cada momento de escolha, sendo preciso que carregue em si os valores de solidariedade que se confundem com o objetivo de preservar a vida para si e para todos. Entretanto, o desafio dos iluministas, também chamados de humanistas, se materializa na ciência do presente século. Aquilo que não foi alcançado continua sendo perseguido, pois sem ele, a vida humana corre o risco de acabar junto com sua sociedade e seu planeta.

Para os cientistas de hoje resta a tarefa de cumprir as promessas. Diante das conquistas e avanços teóricos, colocá-la em prática. Fundir teoria e prática, como no caso do professor no seu trabalho cotidiano de sala de aula, enfrentando os desafios e oferecendo as respostas pelas ações dos sujeitos nas relações sociais até chegar à “competência questionadora reconstrutiva”.

A competência que se espera construir é a de um ser humano político que seja um sujeito histórico capaz de construir e reconstruir sua história diante do lugar e tempo onde se encontra. A própria LDB determina como sendo esse o papel da educação - a construção da cidadania - e não é por acaso que essa palavra está presente em diversas instâncias na fala dos governantes, do povo e de todas as instituições sociais, pois o caminho a ser percorrido exige que as pessoas sejam cidadãs não somente no papel, mas no exercício de suas vidas.

A sociedade exige que os indivíduos sejam cidadãos, fala-se até mesmo em cidadão planetário como sendo aquele não somente se vincula à sua cidade ou a seu Estado, mas que seja cidadão do mundo. Essa exigência foi criada pelo processo histórico que vem exigir do professor o papel de formar esse cidadão. Resta ao professor de sociologia se perguntar como é que se deve formar este cidadão.

A palavra cidadania caiu no senso comum e vem ganhando vários significados. O momento das aulas da disciplina de sociologia é mais um espaço para os professores e alunos discutirem sobre esses sentidos e compreender cada um deles. Para quando a palavra cidadania for usada nas demais disciplinas e na vida prática, cada aluno esteja

preparado para compreender o seu significado e agir de acordo com sua consciência cidadã, deixando de se converter em massa de manobra e de cair na alienação. Possa em cada momento de escolhas e incertezas ser um cidadão crítico e reflexivo.

Com a mundialização, o ensino está diante do desafio de não mais produzir o conhecimento, mas de saber usar o conhecimento produzido. Logo, cada vez mais que as pessoas têm acesso ao conhecimento, surge a questão do que fazer diante dele: como usá-lo, para que e para quem. A instituição social escola passa a desempenhar uma tarefa para a qual não foi criada pelo projeto educacional moderno, ou, até mesmo, oposto a ele em relação ao fim. A escolarização não tem apenas a função de repassar e divulgar o conhecimento, mas de preparar a futura geração para a sociedade que foi criada por esse conhecimento através de um pensamento crítico. Surge, pois, o interesse dos alunos sobre a utilidade do conhecimento sociológico e, ao mesmo tempo, um pensamento reflexivo sobre tal conhecimento.

O conhecimento, a sabedoria, não é somente uma coisa (objeto) que se usa e depois se joga no lixo. Primeiramente, porque ele não é apenas um produto, um resultado, uma mercadoria, mas o fruto de uma construção social dentro de um processo histórico. É um produto social “reciclável”, renovável, ilimitado e inovador.

Diante do avanço tecnológico imensurável e de promessas não cumpridas pela modernidade, as ciências humanas estão sendo “resgatadas” para responder às questões que surgiram e àquelas que não foram respondidas. Assim, a “inutilidade” das humanidades vêm a ser a sua grande utilidade para a compreensão humana e o desafio da nova era. Não é por acaso que desde a democratização, em todo o Brasil há um movimento de retorno dessas disciplinas para o ensino secundário.

No Brasil, tivemos tentativas de implantação da filosofia e sociologia desde o projeto republicano, entretanto, culminou num programa desenvolvimentista voltado para uma educação tecnocrática e de nível técnico. O Brasil da elite beletrista e dos bacharéis, passa a ser o Brasil tecnocrático em oposição ao Brasil dos analfabetos e que, por fim, retirou as disciplinas de filosofia e sociologia do currículo do nível médio. Lacuna essa que foi sendo preenchida a partir da redemocratização do Brasil, tendo como marco a Constituição Federal de 1988.

3.1. O PASSEIO HISTÓRICO: O PRESENTE VISITA O PASSADO

“Através do sociólogo - agente histórico historicamente situado, sujeito social socialmente determinado - a história, isto é, a sociedade na qual ela subsiste, volta-se por um momento sobre si própria e faz uma reflexão; e, através dele, todos os agentes sociais podem saber um pouco melhor o que são e o que fazem. Mas esta tarefa é precisamente a última que desejam confiar ao sociólogo todos os que estão apostados na ignorância, na denegação, na recusa de saber, e que estão prestes a reconhecer como científicas, com toda a boa fé, todas as formas de discurso que não falam do mundo social ou que dele falam de um modo tal que nem o abordam” (BOURDIEU, 1996, p.27-28 em Lição sobre a lição).

Diante do quadro em que me encontro como pesquisadora, procurando pistas para compreender o trabalho do professor de sociologia do Ensino Médio, há um detalhe que necessito compreender: que Brasil é esse. Por isso, contarei um pouco da história da disciplina de sociologia no contexto da história do Brasil a fim de fazer uma pequena discussão sobre a Sociologia no contexto histórico, político e social das reformas do Ensino Médio.

Desde o início da década de 80, parlamentares, estudantes, professores, entidades da sociedade civil vêm lutando para que a Sociologia seja incluída como disciplina nos currículos do Ensino Médio, dada a sua importância na formação da cidadania.

A nossa atual LDB/96, no art. 36, inciso III, incluiu as disciplinas de Filosofia e Sociologia como conteúdos transversais e não as explicitou como disciplinas obrigatórias.

Ao término da década de 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), Parecer 15/98 do Conselho Nacional de Educação, estabeleceram que os conceitos, procedimentos e atitudes provenientes da Geografia, História, Filosofia e da Sociologia devem constituir a área de Ciências Humanas e suas tecnologias.

Finalmente, em 11 de agosto de 2006, através do parecer do Conselho Nacional de Educação, as disciplinas de Filosofia e Sociologia tornaram-se disciplinas obrigatórias do Ensino Médio. Finalmente, no ano de 2008, foi revogada a LDB que incluiu como obrigatórias tais disciplinas.

Diante desses fatos da nossa realidade social brasileira na área educacional, passo a refletir, com Bourdieu, sobre sua categoria de campo e a formação do “campo científico”. Esses referenciais teórico-metodológicos levaram-me a pensar na formação do campo científico da Sociologia em que um grupo de sociólogos conseguiu se afirmar e teve seus interesses reconhecidos pelos demais, no caso, o grupo que defende a inclusão da disciplina no currículo educacional brasileiro, um grupo que sempre esteve presente na *Sociologia Brasileira* onde se encontram os professores de Sociologia do Ensino Médio.

Parto do princípio que o campo é um conjunto de relações objetivas que ocupam posições diferenciadas e hierarquizadas porque têm o domínio de um capital sobre as demais. Para Bourdieu (1994), o campo científico é um campo social como outro qualquer com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros que residem num estado determinado da estrutura. Nesse momento histórico em que me encontro como pesquisadora, não consigo ver uma autonomia entre os campos, e sim uma disputa entre eles e uma luta por parte de um grupo para a inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória na educação básica. Não vejo essa luta para separar o campo científico do campo educacional e sim uma luta pela afirmação de um grupo de professores de Sociologia dentro do campo científico da Sociologia, pois parto do princípio que o ensino e a pesquisa não se separam, assim como não consigo separar a teoria da prática, haja vista ser esse o princípio fundante, a “pedra filosofal”, da Sociologia como ciência.

Pela quantidade de grupos envolvidos (políticos, educadores, intelectuais, estudantes, cidadãos) na luta concorrencial pela inclusão da disciplina de Sociologia no Ensino Médio observa-se uma outra característica do campo científico da Sociologia como sendo bem heterogêneo no qual há diversos interesses em disputa, ou seja, há uma luta pelo monopólio da autoridade científica, vis-à-vis a autoridade política.

A disputa entre políticos e cientistas pelo poder dentro do campo, faz-me lembrar de Weber em *A Ciência e a Política como duas Vocações* que faz essa separação entre ciência da política como duas vocações distintas. O cientista deixa de ser cientista ao fazer política, pois deixa de fazer ciência quando passa a ter a autoridade de dizer a verdade, ao invés de buscar a verdade. E o mesmo acontece quando o político interfere na ciência. Seguindo o pensamento weberiano, Bourdieu defende uma autonomia do campo científico, esclarecendo que a autonomia para o campo científico

aconteceria pelo reconhecimento do valor dos seus produtos pelos próprios concorrentes do grupo, por aqueles que possuem os mesmos *habitus*, pelos próprios cientistas e não pelos políticos.

Ao mesmo tempo, Bourdieu reconhece a existência de uma luta inseparável entre a ciência e a política pela legitimidade que é estabelecida pela estrutura do campo em virtude da distribuição desigual do capital específico de reconhecimento científico entre os participantes da luta. Em todo campo se opõem, com forças mais ou menos desiguais, segundo a estrutura da distribuição do capital no campo, os dominantes, ocupando posições mais altas na estrutura de distribuição de capital científico que utilizam as estratégias da conservação, e os dominados (novatos) que preferem as estratégias de subversão.

“Seu objeto (da sociologia) é plenamente histórico, no sentido em que se situa ou pode se situar no passado, mas seu procedimento em nada é histórico, já que não diz respeito a indivíduos, supostamente livres e únicos, mas às posições que existem independentemente deles e às dependências que regulam o exercício de sua liberdade” (ELIAS, 1990, p. 9).

Fazendo uma retrospectiva histórica da presença, ou ausência, dessa disciplina no currículo escolar brasileiro, percebe-se uma relação com o contexto político do país, grau de mobilização dos movimentos sociais e especialmente com a visão dos elaboradores das reformas educacionais no que diz respeito à relação entre ciência, educação e sociedade. Nesse ponto, penso que Elias vem me dar valiosa pista para se entender a relação entre a ação individual do indivíduo (psicogênese) dentro de uma estrutura histórica (sociogênese) que devem estar intrinsecamente ligadas, em razão de que uma reflete a outra, como duas faces da mesma moeda.

Bourdieu concorda com Elias e fala de um *habitus* que significa a história dos indivíduos dentro da sua estrutura, ou seja, o lugar que o agente ocupa dentro da estrutura determina o seu *habitus*. Assim, *habitus* e campo não podem estar separados e se situam em um tempo e espaço determinados. Todavia, para se compreender um campo precisa-se estudá-lo no decorrer dos tempos, haja vista que novas configurações e novas redes de interdependência vão-se formando, reconfigurando as relações existentes. Ao estudar um fenômeno social deve-se levar em conta a gênese do campo,

por meio de uma busca pelo quadro histórico, a fim de compreender como surgiu o campo dentro de um contexto local e mundial.

A Sociologia, no contexto das reformas educacionais brasileiras, com suas idas e vindas, pode ser dividida em três períodos:

1891-1941- período de institucionalização da disciplina no ensino secundário;

1941-1981- período de ausência da Sociologia como disciplina obrigatória;

1982-2006- período de reinserção gradativa da Sociologia no Ensino Médio.

Vale ressaltar que somente a partir de 2009 a disciplina de Sociologia vai-se tornar obrigatória para todas as escolas de nível médio.

O primeiro período se caracteriza como o período da institucionalização, no qual se tenta construir uma “identidade” para o Ensino Médio com a implementação de um ensino laico nas escolas públicas, incluindo no currículo a Sociologia. Ressalto que a Sociologia esteve presente primeiro na educação secundária e somente depois na educação superior. Ela foi introduzida no final do século XIX, com a proclamação da República e contemplada pela reforma Benjamin Constant, tendo em vista que a formação dos adolescentes coincidia com os ideais republicanos de construção de um país livre, positivista e desenvolvido.

É interessante observar nesse ideal de ensino laico, em que a nova sociedade deveria ser organizada, a influência predominante passava a ser a das ciências e não aquela das idéias advindas da teologia e da metafísica. Fazendo uma retrospectiva no nosso campo educacional, tivemos a nossa primeira tentativa de ensino no Brasil-Colônia realizada pelos jesuítas a fim de catequizarem os índios. Mas, com a proclamação da República, houve uma nova configuração do campo em que os jesuítas perderam espaço e poder para os militares que estavam-se posicionando em um novo campo, o político. Significa, também, a separação do Estado e da Igreja. Há muito tempo, desde a chegada (1759) do Marquês de Pombal ao Brasil, o Estado Brasileiro-Português tentava expulsar os jesuítas do campo educacional na busca de dominar este setor, mas somente com a República foi possível separar essa estrutura da Igreja e constituir-se a autonomia no campo político. Segundo Bourdieu,

“a estrutura do campo científico se define a cada momento, pelo estado das relações de força entre os protagonistas em luta, agentes ou instituições, isto é, pela estrutura da distribuição do capital específico, resultado de lutas anteriores que se encontra objetivado nas instituições e nas disposições e que comanda as estratégias e as chances objetivas dos diferentes agentes ou instituições” (1994, p. 133).

O monopólio do campo educacional, antes da República, pertencia ao grupo dos jesuítas que possuíam um capital religioso, mas com a chegada da família real ao Brasil, novos hábitos passaram a se integrar ao campo, formando novas forças de disputa no interior do mesmo. Com a proclamação da República, o grupo dos republicanos brasileiros detentores do capital político passaram a ser o grupo dominante. Esses republicanos aliaram-se aos militares, intelectuais e cientistas para formar o grupo da inteligência brasileira. Observo um campo político a se formar juntamente com o campo científico, os quais, adiante, vão apresentar interesses divergentes e lutar pela autonomia, surgindo, então, uma necessidade de se formar um campo científico autônomo.

A estrutura formada naquele determinado tempo e local não significa que os religiosos desapareceram ou foram exterminados pelos outros grupos do campo educacional, até hoje continuam no campo, mas ocupando não a posição dominante. Podemos perceber esse novo desenho formado pelas redes de interdependência que permanecem ao longo da história. Ainda hoje, temos várias instituições religiosas vinculadas ao sistema de ensino, mas de cunho particular, tendo que vista que, nas lutas pelo poder, o governo republicano brasileiro concedeu aos religiosos a liberdade do ensino particular. O episódio demonstra que o presente, em nossa educação, contém traços do passado colonial acrescidos de modificações durante o processo histórico. O atual apresenta-se com a aparência de estrutura nova, mas com caracteres da velha.

Esses acontecimentos servem para reforçar as disputas pelo monopólio do poder do campo científico cujos interesses políticos, intelectuais e científicos se misturavam. Algumas vezes prevalecia o interesse político e em outras o interesse dos intelectuais. O interesse que prevalecia sobre o outro era aquele que estava de acordo com a estrutura do campo, aquele que possuía a um capital específico, conferido pelo próprio campo, capaz de dominar o outro.

Se a República desejava um ensino baseado nas ciências, então os interesses dos defensores da ciência deveriam prevalecer. Nas palavras de Elias (1994), as qualidades pessoais coincidiriam com os interesses sociais em um determinado momento histórico.

Na sociedade republicana brasileira havia pessoas com suas idéias (políticos, intelectuais, professores, militares, religiosos etc.) que adotavam certa posição do

campo que poderia influenciar, ou não, de acordo com a estrutura do campo. Diante de tais evidências de relações entre a psicogênese e a sociogênese dentro de um campo, caberia ao sociólogo pesquisador identificar e compreender as diferentes formações sociais que se sucederam ao longo dos séculos.

Cabe aqui fazer um destaque sobre a posição do povo brasileiro nesse campo. Baseado nos ensinamentos de Bourdieu, segundo os quais nem todos os grupos participam das lutas, há aqueles que rompem com o contrato de troca e não reconhecem nem aceitam as trocas de reconhecimento. Penso ser esta a posição ocupada pelo povo brasileiro, que não tinha vez de participar do jogo.

A reforma Benjamin Constant foi operacionalizada apenas parcialmente e a disciplina de Sociologia foi retirada do currículo sem que nunca tivesse sido ofertada pelo reforma de Epitácio Pessoa, tendo voltado somente com Reforma de Rocha Vaz (1925), incluída somente no 6º ano, o que não era obrigatório para a obtenção do certificado de conclusão dos estudos e para inscrição nos exames vestibulares. Caso concluísse o 6º ano, o aluno receberia o título de bacharel em Ciências e Letras. Em 1931, a reforma Francisco Campos incluiu a Sociologia como disciplina obrigatória no 2º ano, não como formação geral dos adolescentes, mas como destinada à preparação para o ingresso nas faculdades de Direito, Ciências Médicas e de Engenharia e Arquitetura.

Entretanto, a reforma de B. Constant foi retomada e atualizada 30 anos depois, em um contexto político e econômico marcado por mudanças numa moldura intelectual impregnado de questões de natureza sociológica como, por exemplo, construir um diagnóstico da realidade social brasileira que explicasse os motivos do fracasso da República. A conclusão era que o maior problema do país estava concentrado na ignorância das massas e especialmente no despreparo intelectual das elites dirigentes, resultando no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932.

Esse grupo de intelectuais, responsável pela sistematização da Sociologia no Brasil, incluindo Fernando de Azevedo, Gilberto Freyre, Carneiro Leão e Delgado de Carvalho, tinha uma concepção pragmática da Sociologia. Como professores do ensino secundário, contribuíram para a formação de jovens, pretendendo despertar neles a capacidade de investigar e propor soluções para os problemas nacionais por meio de atividades centradas nos alunos, tais como seminários, debates e pesquisas, em detrimento de aulas expositivas.

Uma frase, como afirmou Amaral Fontoura, resume o pensamento escolanovista dos sistematizadores da Sociologia no Brasil: “A Sociologia não está dentro dos livros e sim na vida”. Todavia, o mesmo teórico observou que, na prática dos professores, prevalecia a tradição pedagógica bacharalesca com predomínio da decoreba de conceitos que somente servia para ilustrar a formação dos futuros profissionais liberais. O que teria acontecido se a teoria não coincidia com a prática? Por que os pensamentos dos intelectuais não foram colocados em prática? O que aconteceu com os professores que não seguiram a orientação escolanovista? Seria a falta de autonomia do campo? Quais estruturas estavam atuando sobre o campo?

Acredito que a história respondeu algumas questões pelo que podemos ver nos acontecimentos do segundo período, de 1942 a 1981.

O intervalo se caracteriza pela ausência da disciplina no currículo do ensino médio. A decretação do Estado Novo, em 1937, de caráter ditatorial, significou, na esfera do governo Vargas, um aumento da força do pensamento católico conservador em detrimento do pensamento escolanovista.

O Brasil republicano continua sendo o mesmo do sistema colonial, com a mesma educação do Brasil colônia, só que com um elemento novo que se integra à antiga estrutura - o ensino especial que se alia ao ensino geral. Sai o capital religioso e entra o capital político no domínio do campo educacional. Isso porque não só as tradições se conservam, mas se conservam, também, o pensamento social dominante e as estruturas econômicas e sociais. Por isso, continuamos unidos na cultura. Temos um ensino unido pelo corpo intelectual do Brasil, expresso em nossa política nacional de educação e cultura, que se manifesta por intermédio das estratégias de conservação ou de subversão da estrutura que ele próprio produz, de acordo com a posição daqueles que o produzem no interior da estrutura do campo. Assim, a posição que cada agente ocupa é decorrente dos conjuntos de estratégias anteriores desse agente e de seus concorrentes dentro de estrutura, em determinado momento.

O ensino brasileiro estava dividido em ensino geral e ensino especial. O ensino geral seria aquele que visaria à preparação para as profissões liberais de fundo humanístico (médicos, advogados, padres e, posteriormente, engenheiros), oriundo de nossa herança cultural dos ensinamentos jesuíticos do período colonial. O ensino especial, por outro lado, estaria ligado a uma especialização do ensino, visando a um

conhecimento profissionalizante e técnico exigido por uma nova configuração histórica a partir da República.

A reforma de Capanema, em 1941, retirou a disciplina de Sociologia. Seus conteúdos passam a integrar a proposta curricular de Filosofia no 3º ano, somente do curso clássico, destinado à formação intelectual, e não mais no curso de formação científica. Essa estrutura prevaleceu até 1971, quando a reforma Jarbas Passarinho eliminou as divisões do ensino colegial, secundário, normal e técnico e criou a escola única de 2º grau cujo objetivo era promover uma habilitação profissionalizante.

Durante esse período, começa a surgir um novo *habitus* em relação à família, à pátria e a Deus o que se refletiu na inclusão da educação religiosa, da educação moral e cívica e da educação física como componentes obrigatórios em todas as modalidades e séries. A reforma Jarbas Passarinho tinha como objetivo a construção de uma ideologia fascista, de manter a ordem recém-estabelecida visando a conter os movimentos estudantis, tendo como base os princípios da ideologia da segurança nacional. Surge novo *habitus* através de novas práticas que influenciam vários campos, haja vista que eles são interdependentes.

Portanto, no projeto político-pedagógico de construção da cidadania dos dois regimes (Vargas e militares), a Sociologia era desnecessária. Cabe lembrar que havia uma idéia, segundo a qual a Sociologia servia para a formação de indivíduos a fim de desenvolver a capacidade de questionar, investigar e compreender a realidade social. Apesar de, na prática, não ter conseguido atingir esse objetivo, a idéia ainda prevalecia entre as autoridades educacionais dos regimes autoritários. E assim, somente em meados da década de 80, no contexto da transição democrática, a Sociologia retorna aos currículos.

Muitos dos nossos intelectuais saíram do país, perseguidos pelo governo militar de então, ou se tornaram presos políticos. O silêncio foi uma arma poderosa para auto-proteção. Qualquer idéia poderia ser considerada subversiva e capaz de colocar em perigo a estrutura e poder dominantes. Podemos perceber, portanto, o panorama de um campo científico dominado pelo campo político e com pouca participação ou articulação entre os campos e os grupos, embora estivessem presentes em silêncio. Aquele silêncio, penso em que significou, naquele momento histórico, uma saída para a sobrevivência: era preciso aguardar as condições socio-historico-políticas favoráveis

para voltarem à disputa. Como de fato aconteceu logo no período de transição democrática que passo a relatar a seguir.

A partir do final da década de 70, o regime político-militar está em plena crise de legitimidade causada, em parte, pelos anseios de democratização e, em parte, pelo fracasso do modelo econômico e das políticas sociais. A profissionalização do 2º grau nem preparou para o trabalho nem para a continuidade dos estudos.

Apareceram algumas revogações na lei do ensino do 2º grau como, por exemplo, em 1982, o fim da obrigatoriedade da profissionalização, sendo que, em 1986, o Conselho Federal de Educação recomenda a inclusão de Filosofia e outras disciplinas de formação geral, entre elas a Sociologia.

Alguns estados adotam a disciplina de sociologia, como São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Ceará, entre outros. Observa-se que nesses estados há excelentes cursos superiores em Ciências Sociais o que evidencia a força do capital científico desses grupos na luta pelo monopólio, influenciando o *habitus* que passa a estabelecer uma nova relação de interdependência entre os campos: científico e político. A cada dia, durante esse período, o campo científico vai conquistando a sua autonomia. São Paulo toma iniciativas que se espalham pelos demais estados, no movimento de inclusão da Sociologia o que se compreende pela forte participação dos intelectuais da USP e de um atuante sindicato de sociólogos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, no seu capítulo referente ao Ensino Médio, esclarece que o currículo tem como meta, ao final da educação básica, a capacitação do educando na demonstração de domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessário ao exercício da cidadania. A nossa atual LDB, aprovada em 1996, não esclareceu sobre a sua obrigatoriedade, deixando uma brecha para a possibilidade de uma interpretação dúbia.

Os PCNs e DCNEMs consideram a Sociologia como um conhecimento indispensável para o exercício da cidadania e para preparação para o mundo do trabalho. Para resolver tal impasse, em 2001, foi apresentado um projeto de lei prevendo a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia em todas as escolas públicas e privadas do Ensino Médio. O projeto de lei foi vetado pelo então Presidente sociólogo Fernando Henrique Cardoso que alegou não haver número suficiente de profissionais competentes de ensino para essas áreas. Somente em 2006, devido a fortes pressões da

sociedade civil, juntamente com os profissionais da educação, o Conselho Nacional de Educação modificou a LDB para aprovar a obrigatoriedade e o retorno ao currículo do Ensino Médio a partir de 2007.

A volta da Sociologia ao currículo vem definir uma nova configuração do campo que está-se formando. Novos agentes com novos *habitus* entram na disputa para definir esse campo que determinará que capital social exercerá o poder sobre os demais em direção à conquista da autonomia.

Diante do exposto, acredito que chegou o momento histórico do campo científico conquistar a sua autonomia. É notável a aproximação entre as Ciências Sociais e a sociedade que, por meio sindicatos, partidos políticos, ONGs e meios de comunicação, visa a atender demandas de um público interessado em compreender temas como movimentos sociais, instituições políticas, questão agrária, movimentos culturais, questão feminina, violência, entre outras questões sociais. Sendo esse, portanto, um passo importante para a legitimidade e reconhecimento da autonomia do campo diante de outros campos.

4 UMA ANTIGA ESCOLA PÚBLICA CEARENSE EM QUE SE ENSINA SOCIOLOGIA

(...) cada sociedade, considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível. É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos. Há costumes com relação aos quais fomos obrigados a nos conformar; se os desrespeitamos, muito gravemente, eles se vingarão em nossos filhos (DURKHEIM, 1978, P.58)

O Colégio Justiniano de Serpa é uma escola pública de ensino médio com um passado histórico que representa o percurso da história da educação no estado do Ceará. Lá, o passado se encontra com o presente e, dentro desta conjuntura, realizei o trabalho de campo. Foi a primeira escola normal do estado do Ceará que trilhou o percurso histórico da política educacional brasileira e que, hoje, oferece as disciplinas de filosofia e sociologia no seu currículo.

Não visitarei o passado dessa instituição, uma história que não caberia em um trabalho de campo. Pretendo fazer uma breve descrição do presente, observando como essa instituição de ensino se apresenta no período dessa pesquisa.

Não era a primeira vez que visitava aquele colégio e nada me pareceu diferente naquele lugar quando voltei ali para retomar o trabalho de campo. Havia se passado exatamente um ano do nosso último encontro. Não que o tivesse esquecido, muito pelo contrário, apenas o nosso último encontro fora um tanto decepcionante.

Retornei para o trabalho de campo, em março de 2006, quando li, no jornal, a notícia de que seria implantado o regime integral nas séries do primeiro ano do Ensino Médio. Enchi-me de esperança e fui conferir a novidade. Entretanto, fiquei sabendo que havia muitas vagas ociosas e talvez o projeto não fosse adiante devido ao baixo interesse dos alunos. Disse-me a diretora: “nossos alunos são pobres e precisam trabalhar e não lhes sobra tempo para estudar... A nossa escola não está preparada para receber esses meninos durante o dia inteiro, não temos refeitório, banheiros com chuveiros etc e tal...”. Estranhei suas palavras, já que não coincidiam com minhas observações e análises realizadas anteriormente em que a escola demonstrava bastante interesse em aumentar o número de alunos e voltar ao apogeu na qualidade de ensino

do passado. Ainda, em conversas informais, realizadas durante as visitas anteriores com vários estudantes, os mesmos haviam declarado que o motivo de terem escolhido aquela escola era porque queriam um bom estudo, mesmo sendo longe de suas casas.

Durante uma conversa com uma aluna do primeiro ano, foi-me dito que aquela era a escola em que seu pai havia estudado e sabia que era uma das melhores escolas de Fortaleza, por isso não achava ruim pegar um ônibus e pagar a passagem. Falou a estudante: “Meu pai estudou aqui (no Justiniano) e, quando saiu, ele passou para a escola técnica”. Orgulhosa de seu pai, revelou-me que desejava seguir o mesmo caminho percorrido por ele e, por isso, estudava lá. O depoimento da estudante revela exatamente aquela passagem histórica do interesse da política educacional brasileira em formar técnicos para o desenvolvimento e modernização do Brasil e que, de certa forma, ainda prevalece na atualidade como uma proposta de futuro trabalho e uma garantia de sucesso profissional.

O Colégio Justiniano de Serpa foi um exemplo de educação para o Ceará e, ao longo de todos os tempos de sua existência, se destacou pela excelência do ensino e cumprimento dos objetivos da educação. Nos dias de hoje, o colégio é reconhecido como um instrumento para inclusão no sistema mundial globalizado, que dá acesso ao nível superior ou técnico devido a sua qualidade de ensino reconhecida entre as demais escolas públicas do Estado.

Acredito que uma das razões desse reconhecimento atribuído ao Justiniano de Serpa, como uma das melhores escolas públicas do estado do Ceará, deva-se a tradição educacional dessa instituição. Em virtude, justamente, desse passado histórico de apogeu na educação. Esse discurso aparece em toda a comunidade escolar: alunos, pais, gestores, funcionários e professores, inclusive, da nossa professora de filosofia e sociologia. Disse-me ela uma certa vez:

“A escola têm normas rígidas e a diretora tem essa postura, as vezes, até autoritária devido ao peso da tradição que carrega em seus ombros. Não estamos em uma escola qualquer. Somos professores do Justiniano e devemos zelar pelo seu nome. Eu entendo a diretora, mas ela recebe muitas críticas dos colegas que não a compreendem. Ela é extremamente dedicada, conhece os alunos pelos nomes, é super-carinhosa com eles. Vai recebê-los na entrada do colégio, dando bom dia. Passa nas salas para falar com eles. Eu não conheço diretora nenhuma que faça isso. Ela briga mesmo é com os professores.”
(Mestra)

Já havia presenciado vários momentos que demonstravam o trabalho e dedicação do núcleo gestor, inclusive, da diretora em tentar melhorar o ensino e funcionamento escolar. Conhecia seus esforços empreendidos em implantar um Projeto Político Pedagógico, em fazer valer as regras da escola, em alcançar um ensino de qualidade e de envolver os docentes e discentes nas questões escolares. Lembro-me, por exemplo, da dificuldade em reinserir o uniforme para o corpo discente que somente foi vencida pela participação dos alunos no processo de escolha da farda. A diretora se preocupava em estabelecer um fardamento que fosse do agrado deles. As mudanças ocorridas na sua gestão eram percebidas por todos os membros da comunidade escolar.

Durante as minhas visitas no ano de 2005, era visível a rivalidade entre os antigos professores e ex-gestores, os “*estabelecidos*”, e os membros da nova diretoria e os professores recém-concursados, “*outsiders*”, como assim podem ser tratados nas palavras de Norbert Elias (2000). Em 2007, entretanto, percebe-se uma certa acomodação entre os dois grupos, mas ainda persiste uma minoria dos professores antigos criticando a nova figuração formada.

Minha primeira visita, no dia 17 de novembro de 2004, quando cursava a disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio do curso de licenciatura em Ciências Sociais, buscava subsídios para uma aula de campo que nós, futuros professores, teríamos que apresentar, incluindo um relatório sobre a escola pública. A escola escolhida foi o Justiniano de Serpa, pois a minha professora da UFC, também, estava trabalhando como professora temporária de inglês e português na mesma escola.

Depois de um passeio tipo “city tour” para conhecer a escola, de volta à UFC, a turma se dividiu em três equipes para apresentar o relato sobre a escola. A primeira equipe ficou com os professores, outra ficou com os alunos e a minha ficou responsável pelo núcleo gestor. Fiquei na equipe do núcleo gestor, haja vista ter demorado demais na visita ao museu da escola. A minha equipe era composta por dois colegas e por mim. Fomos falar com a diretora da escola que, na ocasião, não pôde nos receber, mas fomos encaminhados a procurar alguém da coordenação. Encontramos a pessoa certa, pois seria a pessoa mais antiga do colégio. Conversamos com a orientadora pedagógica, ela nos contou que havia sido aluna daquela escola na época que funcionava como escola normal e já havia sido professora e agora participava do núcleo gestor. Ela nos relatou, nos mínimos detalhes, toda a história das mudanças que ocorreram e vinham ocorrendo na escola. Revelou sua posição favorável às mudanças ocorridas e sua posição um tanto

crítica, alertando-nos que o papel principal da escola seria formar pessoas críticas. Sua história mostrava os momentos históricos e os projetos educacionais em cada etapa de sua vida. Como aluna queria ser uma professora, como professora, sentia-se a reveladora do saber e, como gestora, gostaria de formar pessoas críticas.

Aquele relato me levava a pensar que a situação da escola não podia ser tão ruim assim, nem tudo poderia estar pior que há cinquenta anos, como a orientadora pedagógica queria nos fazer acreditar. Naquela última visita do trabalho de campo da disciplina de Estrutura e Fundamentos, fiquei sabendo que havia um professor temporário de sociologia ministrando aulas. Isso era uma prova que as mudanças estavam acontecendo e para melhor, porque, durante o período letivo de 2004 e 2005, os alunos não tiveram aula de Sociologia, nem Filosofia, por falta de professor, razão pela qual não fiz meu estágio docente na disciplina de Prática de Ensino em Ciências Sociais naquela escola. Fui, portanto, ao encontro do recém-chegado professor de Sociologia, mas não havia comparecido, embora aquele fosse seu dia de aula. Entretanto, fiquei sabendo seu nome, seu horário e o que precisava para encontrá-lo e, também, que era formado em Filosofia e ministrava aulas de sociologia e filosofia. Cheia de esperanças, pensei: “nem tudo está perdido”, já que havia, pelo menos, um professor temporário. Infelizmente, depois de algumas visitas, não o conheci e, na última visita, fiquei sabendo que o professor estava de licença médica e a diretora estava à procura de um substituto. Veio novamente frustração e tristeza, mais uma decepção e um desencontro.

Sempre que eu passava em frente à escola, na Avenida Santos Dumont, admirava sua beleza e a via cada vez mais bem cuidada e bela. Porém, temia pelo nosso próximo encontro, precisava me preparar para ele porque seria decisivo para o nosso relacionamento: o “Justiniano” entraria, ou não, no meu trabalho de pesquisa? Como fazer uma pesquisa sobre o trabalho de professor sem contar onde tudo começou? A nossa relação iria acabar sem chances de nos conhecermos melhor.

Desde 2004, vinha visitando sistematicamente aquela escola: parece até um caso de amor mal resolvido, tema de novela, cheio de encontros e desencontros. Podendo até ser comparado com a história da implantação da Sociologia no Ensino Médio em que, no primeiro encontro, parece que tudo vai dar certo, mas o encontro acaba não acontecendo. Era uma flerte de longe, um possível namoro que acabava antes de acontecer e, aos poucos, vai-se transformando em amizade.

Alguns colegas e alunos que cruzavam meu caminho me falavam que o “Justiniano” continuava sem professor de sociologia e um dia, pelos corredores da UFC, um professor me disse que o horário integral estava funcionando. Não conseguia esquecer a conversa com aquela orientadora pedagógica da primeira visita, em 2004, na qual expressou seu temor sobre o fechamento da escola por falta de alunos. Anualmente, ela elabora um relatório para a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) e vem constatando uma queda acentuada no número de alunos matriculados. Confidenciou que houve uma época em que se faziam filas e mais filas em volta do colégio em busca de vagas no período de matrícula, porém, hoje, há muitas vagas ociosas. Atualmente, o número de alunos da escola é menos da metade de sua capacidade. Saudosista, recordava que aquela escola já havia sido uma referência pela qualidade de ensino e, hoje, vem perdendo, ano a ano, seus alunos para as escolas estaduais dos bairros da periferia ou para as escolas privadas onde a classe média vem colocando seus filhos. Conforme seu depoimento, sua localização central embora de seja de fácil acesso, poucos são os alunos que dispõem de condições financeiras para pagar a meia passagem de ônibus.

Em uma das minhas visitas, durante o trabalho de campo, em 2007, enquanto esperava a abertura dos portões, conversei com uma mãe que vinha em busca de uma vaga para seu filho no primeiro ano do Ensino Médio, pois lhe haviam dito que a escola era boa, ao passo que naquela perto de sua casa existiam muitos “malandros”. Não perguntei exatamente a que ela se referia com aquela expressão, tendo em vista que ela estava acompanhada do próprio filho, um rapaz alto, forte, de corpo malhado e muito bonito, que examinava em detalhes o prédio da escola. Por um momento, tive a impressão que ela se referia ao problema de drogas e por isso, procurava um outro ambiente de convivência e de estudos com qualidade para o filho. A sociologia não seria oferecida a esse e aos outros jovens? (pensava comigo mesma).

Chegou o dia. E me deparei com uma paisagem que não conhecia até então: o entorno da escola. Jamais havia prestado atenção naquelas casas atrás do colégio. O que são os olhos de um pesquisador? Não é por acaso que Weber escreve sobre a objetividade das Ciências Sociais: somente um pesquisador pode classificar o seu objeto de estudo. Parecia que era a primeira vez que eu estava passando por ali, pois jamais havia reparado que, em seu entorno, nos fundos da escola, em frente ao portão da garagem que, por sinal, era novo e estava fechado, havia lindas casas duplex antigas.

Quantas histórias aquelas casas poderiam me contar... Fui andando e admirando a arquitetura antiga das casas, questionando-me sobre quem eram as pessoas que moravam ali, seriam os mesmos moradores dos anos dourados? No tempo que não existia o bairro da Aldeota e o Centro representava efetivamente o centro, o início e o fim da cidade, qual seria a relação daquele espaço com a cidade?

Imagino que ali seria um espaço de fronteira entre o centro e o crescimento urbano da cidade que ia aos poucos dando os seus sinais de urbanização. A sua proximidade do centro histórico da cidade, com a igreja do Pequeno Grande (uma das mais belas igrejas de Fortaleza), com o colégio particular Imaculada Conceição, com as ruas Dom Manuel e 25 de Março que marcam seus limites. Ao mesmo tempo, a proximidade do colégio militar indica uma expansão dos limites em uma posição privilegiada. Um local de encontros entre o novo e o velho, do moderno com a tradição e da Fortaleza do centro histórico com a Fortaleza metrópole, quinta capital do país.

O seu entorno revela o significado de sua localização como sendo um local de destaque e de importância no passado para a educação do Ceará. Na visita ao museu, dentro do colégio, entre muitas fotos da antiga Fortaleza, observei as fotos de seus diretores e suas biografias, além de uma foto que coloca em destaque a praça em frente à escola e à linha do bonde. Não era somente o colégio que tinha sua importância e significado, mas, também, todo o seu entorno e aquela praça não era mais uma praça que fazia o contorno do colégio ou da cidade. Era a praça frequentada pelas pessoas mais importantes da educação, onde pensavam a educação, trocavam idéias e traçavam muitas políticas educacionais.

A parada da linha do bonde dizia o quanto era movimentado o local, podendo ser comparado com o terminal de ônibus de hoje. A sua localização, o entorno, a praça, a parada do bonde levam-me apenas pela imaginação a um tempo que não volta mais e a inúmeros significados que isso pode representar para a educação de hoje e o quanto aquele colégio, um dia, significou para Fortaleza e para a história da educação no Estado. Hoje, ali estava o colégio com toda a sua beleza e imponência que revelam pistas da sua importância no passado.

Percebi que a escola havia sido pintada recentemente: rosa claro nas paredes, branco nas enormes janelas, que se dividem em duas partes: uma de vidro e outra de venezianas. Em contraste com o rosa claro, um tom de vinho na parte inferior, que

possui pequenas janelas iguais as da parte de cima, na altura da rua com grades recortando o que poderia ser chamado de porão, mas que, hoje, funciona como sala de aula.

A praça ao redor não continua tão bela quanto no passado, mas permanece rodeada de grandes árvores que nos oferecem uma boa sombra e sensação de estarmos tranquilos, em silêncio, mesmo estando em pleno centro da cidade, alguns bancos de alvenaria sem ninguém e um ponto de ônibus na frente de sua porta principal.

A portaria nos sinaliza que ali há regras, pois o porteiro não é um funcionário qualquer, e sim, algo semelhante a um guarda municipal da prefeitura. Por alguns instantes, pensei, não estou em um colégio e, sim, em um museu. Ao entrar pela porta principal, vemos à nossa frente três enormes portas fechadas. A do lado direito, a sala da diretoria, do lado esquerdo, uma porta entreaberta, com uma mesa, parecendo uma bilheteria, fica a secretaria e em frente, a porta pela qual se entra no colégio. Essa porta fica trancada com ferrolho e vigiada pelo “guarda”. Chamo-o por este nome devido ao seu uniforme cinza, um cacete pendurado no cinto e pelo fato de que não é o porteiro da escola. Também não é um guarda municipal, mas um funcionário terceirizado. Isso indica que em cada dia pode ser uma pessoa diferente que vai ficar ali sentado no meio do corredor, encostado na porta, controlando a entrada e saída das pessoas pela porta, porque só entra ou sai com sua autorização.

Nas paredes da portaria existem cinco placas e um lema pintado em cima da porta central onde fica o guarda-porteiro da escola: “Somente pela educação do povo manteremos o Brasil unido, forte e livre”. As demais placas contam um pouco a história do colégio. No lado direito ficam duas placas. A primeira fazendo uma referência sobre o ano da construção do prédio diz: “Concluído no governo revolucionário 1933-1934” e a outra “Colégio Estadual Justiniano de Serpa recuperado em maio de 1989 governo das mudanças do estado do Ceará.”

Na parede da frente fica a placa identificando o prédio como Instituto de Educação – Quatriênio – Governo Paulo Sarasate e vice-governador Flávio Márcilio, do ano de 1957. A outra, abaixo dessa, informando a origem do prédio como Escola Normal, juntamente com a explicação que Justiniano de Serpa iniciou a construção desta escola em 11-08-1922 e Ildefonso Albano inaugurou a primeira parte do edifício em 23-12-1923. Constam, também, os nomes dos diretores de instrução Prof.

Bergstrom Lourenço Filho e do diretor da escola Dr. João Hippolyto de Azevedo Sá. E, ainda, o nome do projetista e construtor José Gonçalves da Justa. A última placa traz uma lembrança da primeira semana pedagógica de 3-10-1964, no governado de Virgílio Távora.

Seguindo pela porta principal, defrontamo-nos com uma enorme piscina que fica no pavimento inferior, rodeada de coqueiros, e um jardim com alguns bancos que ficam em frente às salas de aulas. Para minha alegria, a piscina estava limpa e fui informada que nela estavam ocorrendo as aulas de natação. Nas vezes anteriores em que estive na escola, a piscina estava desativada, muito suja e, depois, em reforma. Havia até certo descrédito de que ela ainda iria ser usada, pois em sua estrutura havia um problema para o fornecimento de água. Pude observar que todo o piso, ao redor, havia sido trocado por pedras amarelas frias, próprias para piscina e que, com a reforma, o problema havia sido solucionado. Na conversa com a orientadora pedagógica, em 2005, ela se referia à piscina como o “elefante branco”. Explicou que o orçamento da escola nunca era suficiente para manter o funcionamento da piscina e os seus gastos de manutenção eram além dos limites previstos. Vale ressaltar que aquela é a única piscina que existe dentre todas as escolas públicas do estado do Ceará.

Todos esses aspectos físicos da escola descritos me levam a refletir que a tradição, o respeito pelo velho sempre foi preservado e valorizado naquele espaço. Não é de se admirar a existência do museu da escola, contando a história do colégio e da educação no Ceará. Passeando por ali, muito mais que história se aprende a cultura de uma sociedade que foi sendo construída ao longo dos anos. Daí a preocupação de se manter e construir uma história. Ali não é uma escola da comunidade, ou o Liceu do Ceará, nem o Aauto Bezerra que se destacou pelos cursos profissionalizantes, mas foi na Escola Normal e no Instituto de Educação onde a educação do Ceará surgiu. Representa o berço de toda a educação e o ensino do Ceará. Sendo uma escola de referência para os estudos de educação e de nosso passado na formação de professores. Uma referência que não se pode perder. Há muito mais que um nome a se preservar, mas toda uma história, a história sobre a educação cearense que permanece naquela estrutura física.

Andando pelos corredores da escola, vi cartazes e mensagens de cunho religioso, privilegiando os valores cristãos. A Páscoa era o grande destaque, havendo cartazes com mensagens de amor ao próximo e dizeres que se pareciam com aqueles

encontrados na igreja católica. Não vi outros cartazes ou trabalhos de alunos e nem avisos para os alunos.

O silêncio é a lei que impera nos corredores do colégio, parecia que nem estava funcionando ou em tempo de aula. As saídas da sala de aula são proibidas, salvo no horário do intervalo. Na sala dos professores, estes eram cobrados para que controlassem os alunos durante os intervalos. Dizia a Diretora: “Uma escola não se faz sozinha, preciso que vocês, professores, controlem seus alunos”. Passando pelos corredores e observando as salas de aulas, vê-se que só o professor fala, ou então, ele se senta, enquanto os alunos resolvem os exercícios. Aquele silêncio dos corredores somente é quebrado na hora do intervalo onde se escuta o barulho dos estudantes conversando e a se movimentarem pelos corredores, pátio, banheiros. Nesse primeiro momento, as características físicas dos alunos são indefinidas, o que observo de mais marcante é que são jovens e vejo muito mais meninas que meninos.

Todos os estudantes se apresentam devidamente fardados com uma calça vinho e uma blusa branca com detalhes em vinho com nome e logotipo do colégio. Nos pés, a maioria calçava o tênis preto “All Star”. Com um pouco mais de tempo na escola, observei que, a partir do segundo e terceiro anos, os tênis variavam em cores e marcas. A novidade quanto ao uniforme foi a existência de um novo uniforme para as práticas de educação física: um short de helanca vinho e uma blusa de malha com manga nas mesmas cores do colégio: vinho e branco. Fiquei sabendo que, mais uma vez, foram os próprios alunos que desenharam e escolheram aquele uniforme e suas cores.

Outro detalhe que me chamou atenção é que a quadra esportiva do colégio havia sido gradeada, uma das exigências anteriores dos alunos e gestores do colégio. Além de sua pintura e nova estrutura esportiva, nem tudo estava a contento aos olhos da pesquisadora porque os laboratórios de biologia, física, química e informática, anteriormente visitados e bem equipados, não vêm sendo usados por falta de professores. Exceto a sala de vídeo, o auditório e a biblioteca que são utilizados, eventualmente, pela comunidade escolar.

4.1. OS MESTRES E A PROFESSORA DE SOCIOLOGIA

Desde 2004, vinha visitando o colégio e nunca tinha encontrado um professor de sociologia. Finalmente, para o meu alívio e satisfação e imenso prazer, iria conhecer a professora efetiva da disciplina de sociologia. Ela é formada em Filosofia, pela UECE, e tem licenciatura com habilitação em História. De imediato, fui informada pela coordenadora que ela, a professora, tem 23 (vinte e três) turmas na escola. Sua voz saiu tão natural que não me causou espanto aquela quantidade de turmas. Continuava ela descrevendo a professora de sociologia e me informando que ela leciona as disciplinas de História, juntamente com outra professora, para o segundo e terceiro anos. Leciona Filosofia para o segundo ano e Sociologia para todos os primeiros anos, no período da manhã, sendo, portanto, dez turmas de Sociologia com uma média de cinquenta alunos por turma. Naquela ocasião, estava muito curiosa para conhecê-la e, enquanto a esperava na sala de professores, ficava pensando, insistentemente, em como ela seria e em como eu seria recebida...

Cada professora que entrava na sala dos professores eu passava a observar como se fosse ela. E assim apareceram vários tipos: altas, baixas, morenas, loiras, magras, gordas, novas, velhas, discretas, extravagantes, salto alto, sandálias e para todos os gostos e cores... Parecia não haver uma certa amizade ou cumplicidade entre eles, pois mal se cumprimentavam, também não havia indiferença, apenas transitavam pela mesma sala e tentavam recuperar as energias para mais uma jornada.

A sala dos professores era arejada, dispoendo de dois banheiros (feminino e masculino). Havia um piano, um “gelágua”, uma mesa retangular grande com uma toalha branca de fibra de coco e vaso de rosas vermelhas, várias cadeiras, um conjunto de sofás com poltronas de couro. Os detalhes em vermelho se aproximam com o vinho do fardamento dos alunos e a cor do colégio que combinam com o banco do piano com acento na cor vinho. Alguns ventiladores ligados mesmo havendo boa ventilação no local, aliás, todo o colégio e suas salas são, em sua maioria, arejadas.

Ao entrar na sala dos professores, por sua simplicidade, seu jeito de ser e de vestir, a professora de sociologia passou despercebida. A secretária apontou-a para mim e fiquei a acompanhá-la com o olhar. Parecia alguém determinada, com passos fortes e firmes. Aproximei-me e me apresentei. Nesse instante, a coordenadora interveio e pediu que a professora conversasse comigo. Uma breve apresentação e uma simpatia

mútua aconteceu, pois prontamente aceitou que eu a acompanhasse em suas aulas e me deixou à vontade para vir no dia e horário que desejasse. Disse-me que era do último concurso e estava em estágio probatório, muito discreta em suas palavras e de uma sinceridade que me impressionou. Em primeiro lugar, esclareceu que, em suas aulas de sociologia, não ministrava a “Sociologia da faculdade” e sim, uma sociologia do cotidiano. Fiquei interessada em descobrir qual era a diferença e o sentido daquelas palavras em sala de aula, mas terei de entrar na sua aula para saber o que é uma “Sociologia do cotidiano”. Ela me falou isso umas três vezes... *“Quero despertar nos alunos uma sociologia que lhes sirva para alguma coisa, que tenha uma utilidade, embora não goste de usar essa palavra, quero que minhas aulas tenham a ver com o cotidiano deles”* ressaltou a professora.

Seu semblante era calmo, voz baixa, tranqüila para uma pessoa que tem seu horário de aulas ocupado pela manhã e à tarde, tendo somente uma manhã livre. Quando lhe perguntei se só trabalhava naquela escola foi como um insulto, pois devolveu a pergunta: *“você ainda acha pouco?”* Realmente, até então, não havia me dado conta da sua carga horária de trabalho. Havia ido a campo, exatamente, no dia de sua única manhã de folga, quarta-feira. Ela fez questão de deixar bem claro e até mostrou seu horário, com o nome folga escrito bem grande em letras maiúsculas, e eu não sabia. Mil desculpas... No nosso primeiro encontro, falei “bobeira”, cometi erros e me dei conta da minha ignorância devido às pré-noções que levava a campo.

Parecia tão calma, voz serena, nenhuma reclamação de trabalho ou salário, que estranhei. Alguma coisa não fazia sentido e retomando a fala inicial de apresentação da professora de sociologia pela coordenadora “caiu a ficha” e me recordei do momento em que a coordenadora fez referência a sua pessoa, como a professora que tinha 23 turmas. Nesse instante percebi a razão de sua observação e acrescento: como uma professora que tinha vinte e três turmas para lecionar não reclamava e conseguia dar conta de tantos alunos, em turnos-turmas-séries diferentes, diários, planejamento de aulas, conhecimentos curriculares, voz e saúde incluídos aí trabalhos extra-classe? Isso ficou bem mais claro, depois de alguns dias acompanhando sua rotina de trabalho. Impressionante a sua disposição e dedicação ao trabalho. Cada dia me perguntava como ela conseguia dar conta de seu trabalho. Com um sorriso muito doce e um olhar brilhante ela me diz: *“Não sei, não. Acho que Deus me ajuda.”*

As minhas pré-noções me levavam a perceber uma contradição aparente entre sua pessoa e o seu trabalho que, na prática, não existia. Não era formada em Ciências Sociais, tinha uma carga horária pesada e não era estressada. Em sua fala, dizia que gostava do que fazia e não reclamava do seu trabalho nem do seu salário. Dizia que seu trabalho era prazeroso e a cada dia procurava melhorar sua prática refletindo a cada instante em como poderia melhorá-lo. Não reclamava do baixo salário porque sabia exatamente quanto ganharia ao se inscrever no concurso. Assim era sua fala: mansa, doce, sem exaltação, ponderada. Não era esse o discurso ao qual eu estava acostumada a ouvir dos professores. Estranhei ainda mais, quando declarou sobre a importância de suas disciplinas para a formação dos jovens e o quanto gostava do seu trabalho. Por tudo o que dizia acabou por me cativar e acabei a escolhendo como minha fonte principal do trabalho de campo, deixando as demais escolas que visitava, pois ali tinha encontrado algo novo, diferente, que eu queria estudar.

No entanto, uma dúvida persistia: havia algo de errado, estranho ou especial naquela professora. Seria apenas um discurso, mas, mesmo assim, me perguntava de onde vinha tanto amor à sua profissão. Eu queria descobrir qual era a fonte da motivação para o seu trabalho, o qual ela mesma descrevia como árduo, mas gratificante. Acabara de conhecê-la, mas durante o trabalho de campo aquele discurso foi sendo confirmado por suas palavras e atitudes, dentro ou fora da sala de aula. Ao questioná-la, respondia sempre com um sorriso. Revelava-me que havia uma orientação espiritual, acreditava em um ser divino que orientava a sua fala e ações. Ela não dava nomes, nem se referia a uma religião específica. Havia uma religiosidade, melhor dizendo, espiritualidade, era uma de suas características que não precisa ser expressa em palavras, mas que passa para as outras pessoas que estão ao seu lado. Durante minha estada no colégio, presenciei esse sentimento expresso na fala de outras pessoas: professores, alunos e gestores. Deixo claro, para os leitores, que observei em sua personalidade a existência de uma espiritualidade desde o primeiro momento e que se confirmou mais tarde durante o trabalho de campo em suas falas e ações.

Certa vez em sala de aula, ela falou sobre uma crença em um ser superior e se referiu a *“um cara lá de cima”* dizendo que as coisas ficam mais fáceis *“se você acredita que existe lá em cima um cara que seja tudo de bom”*. Após essa aula, comentou comigo que só mencionou o nome *“Deus”*, porque sou eu que o estou

nomeando. Acredita que seja importante para os alunos acreditar que existe alguma coisa boa e disse: “A vida já é tão dura, por que não deixá-la mais fácil?”.

Em seguida, a professora comentou que os alunos perguntam muito sobre religião, interessam-se pelo tema e que muitos são evangélicos e gostam de ouvir dos professores suas preferências religiosas. Esclareceu que já houve problemas na escola entre alunos e professores por assumirem posições religiosas distintas. Um dia conversávamos com a outra professora de história a quem os alunos haviam perguntado o porquê de todos os professores de história serem ateus.

Em vários momentos de bate-papo, ou, na sua postura de professora, observei em sua fala a referência a um ser divino que se apresentava subliminarmente, ficando a referência subentendida e sugerida em seus gestos, na sua voz serena ou no seu olhar. E, ainda, na sua relação com o mundo real. A medida que fomos nos conhecendo melhor, descobria uma característica muito especial da professora de sociologia que tem um sentimento religioso muito grande, não aquele ligado a uma igreja e sim um sentimento de amor pelo próximo e de amor pela humanidade. Havia uma fé imensa que orientava sua vida e suas ações. Uma vez, ela me declarou que era uma “força interior”. Sua crença em Deus a faz agir de uma determinada forma e ter um determinado pensamento que já foi incorporado à sua pessoa.

Mesmo com toda sua força interior, fico imaginando no período de correção de provas e trabalhos escolares, como dar conta de tal tarefa. Haja criatividade para preparar as aulas e avaliações e não tornar a sua rotina uma repetição mecânica. A vida de professor não é nada fácil, não. Moleza e preguiça nem pensar... Manter a calma e a disciplina num corre-corre de um lado para o outro, de sala para sala, entre as aulas de Sociologia, sem contar as aulas de Filosofia e História. Seria uma mulher maravilha, com super poderes. Quais? Como essa professora ministra suas aulas?

Combinei com ela de voltar na segunda-feira, dia da semana em que teria cinco aulas seguidas de Sociologia, assim, em uma manhã toda preenchida poderia observar a sala de aula e descrever em detalhes o trabalho do professor de sociologia daquela escola. Metade das aulas de sociologia seria coberta com minha observação. Mal sabia o quanto o campo estava a exigir de mim.

Por infelicidade, cheguei atrasada no seu segundo horário e não pude entrar na sala de aula. As normas do colégio não me permitiam entrar na sala de aula depois da

entrada do professor. Essa regra, uma vez, me pegou de surpresa quando estava no estágio docente no Adauto Bezerra. Quando eu chegava ao colégio entrava diretamente na sala de aula, até que um aluno me disse que ninguém poderia entrar em sala de aula depois da entrada do professor.

Como a sala dos professores estava vazia, procurei a orientadora pedagógica para uma conversa e soube, por outra professora que estava na sala da coordenação, que a orientadora pedagógica estava de licença médica. Aquela minha companheira de outros tempos não podia me dar as boas novas e as duas professoras que ali se encontravam me lembraram uma antiga situação: *outsiders* e estabelecidos.

Na sala da coordenação havia uma professora que, aproveitando seu tempo vago, preenchia o seu diário. A supervisora escolar estava ali, mas não sei precisar o que fazia. As duas pertenciam à mesma geração sendo que uma era antiga no colégio (supervisora educacional) e a outra era novata (professora). A professora revelou-me que a sua colega ali presente poderia me dizer tudo o que eu gostaria de saber sobre a escola, na ausência da orientadora educacional. Ela, prontamente, no entanto, disse que estava muito ocupada e tentava me “despachar” de todo jeito, mandando-me procurar a Coordenadora, lá em baixo. Esclareci que não estava em busca da coordenadora e, sim, esperando pela professora de Sociologia. Enquanto a professora respondia com delicadeza às minhas perguntas de pesquisadora, a supervisora saiu da sala. Quando voltou, trazia um café, mas, ao me vir ainda na sala, saiu novamente. Como não queria ser inconveniente, deixei a professora trabalhando e fiquei escrevendo no meu diário de campo. Soube, ainda, por aquela professora, que o sino não toca mais entre uma aula e outra, mas somente no intervalo, notícia que causou espanto à supervisora, o que demonstra que as regras no colégio vêm mudando constantemente. Muitas vezes, o próprio núcleo gestor deixa de tomar conhecimento a respeito de mudanças. Ela ainda insistiu com a professora que o sino iria tocar, mas desistiu de permanecer na nossa, ou melhor, na minha companhia. Quando chegou a hora da próxima aula, a professora me avisou sobre o fato e me indicou onde era a sala. Passando pelos corredores, até a sala de aula de sociologia, no horário das aulas, mais uma vez estranhei aquele silêncio. Ao contemplar o espaço da escola, um prédio bonito, com sua arquitetura deslumbrante, senti, ao mesmo tempo, um vazio, uma falta de vida. Parecia um prédio desabitado e isso me incomodava.

Durante a troca de professores, alguns alunos saiam de sala e outros permaneciam, havia também turmas onde não se dava a troca de professores, pelo fato de serem aulas seguidas do mesmo professor dentro de uma mesma matéria. Isso acontecia somente com as disciplinas de matemática e português que possuem uma carga horária diferenciada. No corredor cruzei com professores a procurar suas salas, encontrei um professor de Biologia procurando sua turma, o qual foi informado, pelos alunos que sua aula somente seria no quinto tempo.

4.2. CORREDOR, UM LUGAR DE ENCONTROS

Na rotina cotidiana da escola onde o professor sai de uma sala de aula para entrar em uma outra, o corredor se torna um lugar de encontros e de trocas de sociabilidades de alunos e professores.

Ao contrário do que acontece no pátio da escola e na quadra esportiva, que somente são ocupados no horário do intervalo ou no horário da prática de educação física, o corredor é um espaço de constante fluxo, mesmo sendo uma passagem rápida; lá todos da comunidade escolar se encontram e se falam. O corredor permanece um período vazio e outro de intenso movimento todas as manhãs durante a troca de professores, ocasião em que os corredores ganham vida e oferecem espaço para muitas comunicações, diálogos e namoros. Aquele colégio é enorme e silencioso, mas na hora da troca de sala, há, no corredor, um “point” promotor de encontros. O bebedouro é outro local privilegiado, funcionando como o cais do porto, onde os colegas se concentram, se vêem e trocam informações. Seguindo as leis da escola, a professora de sociologia e eu (a pesquisadora) passamos a compartilhar da vida dos corredores, obedecíamos aos horários e às trocas de salas, subindo e descendo as escadas durante as trocas. Assim, o corredor tornou-se o lugar onde nossas conversas informais e trocas de impressões aconteciam. Qualquer observação ou novidade era ali que comentávamos uma com a outra, mesmo andando às carreiras e sendo interrompidas pelos breves cumprimentos, estávamos trocando nossos pensamentos e idéias.

O corredor representou um espaço físico fundamental durante o trabalho de campo. Era o local e o momento em que eu fazia a coleta de dados por meio de conversas paralelas. Era o local onde eu comentava com a professora sobre o que havia

observado e ela me esclarecia muitos detalhes e pontos observados, como o fato da chamada ser feita pelo nome etc.

A nossa passagem pelo corredor era um momento de encontrar com o lado humano da mestra. Havia um momento de descontração em que os ex-alunos transmitiam seus recados para ela. Igualmente, possibilitava o encontro com os demais professores, na passagem de um pelo outro. Ao se cumprimentarem demonstravam um estado de espírito e diziam como havia sido a aula anterior.

Pelo olhar, posição da cabeça (baixa ou elevada), respiração ofegante, forma de andar (apressado ou não), o modo de carregar o material, tudo isso indicava como estava sendo o dia do professor e o seu trabalho. Algumas vezes, aparentavam cansaço, outros irritação ou extremo descontentamento. Outros sorriam e apresentavam um semblante sereno. Nossa professora de sociologia andava com passos rápidos, muitas vezes eu tinha dificuldade de acompanhá-la, permanecia logo atrás dela, mas sua simpatia era perceptível por todos que cruzavam o seu caminho. Acredito que, por isso, ela sempre recebia muitos comentários e brincadeiras dos alunos.

Pelo número de estudantes no corredor se percebe o grau de agitação dos alunos. E quando há algo errado, logo, em seguida, a notícia se espalha pelo corredor. Quando um professor é muito querido pelos alunos, estes vão buscá-lo na sala para ajudá-lo a levar o material até a próxima sala, aproveitando para contar as novidades.

4.3. AS QUATRO TURMAS DE PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO NO JUSTINIANO DE SERPA

Dentre as dez turmas de primeiro ano do Ensino Médio na Escola Estadual Justiniano de Serpa com horário integral, resolvi acompanhar as aulas de sociologia apenas em quatro turmas: 1º A, 1º B, 1º G e 1º H.

Vale relembrar que as aulas de sociologia ocorrem somente no primeiro ano do Ensino Médio e apenas uma vez por semana durante cinquenta minutos. Sendo assim, uma aula por semana e quatro mensais por turma. A escolha das turmas se justifica, primeiramente, porque as quatro turmas se concentram no mesmo dia da semana (segunda-feira) e no mesmo turno da manhã

No ano seguinte, segundo ano do E.M., os estudantes terão aula de Filosofia no lugar das aulas de Sociologia. No terceiro ano, a hora-aula será dedicada à disciplina

específica para o Vestibular. Essa divisão das disciplinas foi planejada pelo corpo docente com a finalidade de preparar os alunos para o exame vestibular e para o exame de admissão à escola técnica (antigo CEFET e atual IFET-CE). Segundo os professores, a grande maioria dos alunos que estuda no colégio visa atingir o ensino superior ou a Escola Técnica. E a razão principal de procurarem o “Justiniano” é porque, segundo se diz, ele prepara para esses exames. Desta forma, os discentes do ensino médio têm contato com a disciplina de sociologia somente no primeiro ano.

Minha participação em sala de aula começa no segundo horário e termina no quinto tempo. Não foi possível acompanhar o primeiro tempo, haja vista que este se inicia às 7h15min e, neste horário, essa pesquisadora e mãe tem que deixar os seus próprios filhos no colégio.

O espaço físico das salas de aula é grande, mas não o suficiente para acomodar a quantidade de alunos por turma, havendo somente uma cadeira vaga na qual me sentava para assistir à aula. As salas são arejadas por ventiladores, as carteiras são de madeira, há um birô e a cadeira do professor. Um quadro, metade branco, outra metade para giz, completa o cenário. Eram os mesmos móveis para todas as turmas de todas as séries, só se diferenciavam por sua localização, algumas salas ficavam no primeiro andar, outras no térreo.

As turmas são compostas segundo a faixa etária dos alunos, que não varia muito. Mesmo assim, por algum motivo que escapa ao objeto deste estudo, as turmas diferenciam-se bastante entre si, e até se poderia organizar uma classificação. Não a farei, porém, para evitar que os alunos sejam identificados. A descrição apresentada lançará mão das observações realizadas ao longo do trabalho de campo, mas as turmas tomadas em conjunto. A diferenciação de comportamento entre as turmas é algo que me chamou a atenção, embora eu não tenha procurado encontrar uma explicação para o fato. Seria necessário fazer uma espécie de “Sociologia das Turmas”, a fim de compreender como e porquê os indivíduos, mesmo com características aproximadas (idade, sexo, faixa de renda) interagem de modos tão diversos.

Em uma turma os estudantes são carinhosos e afetuosos entre si, dispensando igual tratamento à professora. Acredito seja essa a turma que recebe a professora mais carinhosamente, os alunos a ajudam como podem, seja carregando-lhe a pasta, a bolsa, fazendo a chamada ou apagando a lousa. Eles não se contentam em apenas cumprimentar, ver ou ouvir. Também precisam tocar a professora. Lembrei de Piaget descrevendo os estágios de desenvolvimento infantil e seus ensinamentos sobre o nível

sensorio-motor em que as crianças, nesse estágio, precisam usar todos os sentidos para aprender.

Antes de entrar na sala de aula, enquanto aguardava a professora, as alunas, na porta, prontamente, me fizeram as perguntas de praxe: quem era eu e o que eu estava fazendo ali, se iria substituir a professora, e muitas outras questões. Ao respondê-las, deram-me as boas vindas e senti o entusiasmo pela aula de sociologia e, ao mesmo tempo, o quanto gostavam da professora. Dentre tantas perguntas, perguntaram-me se eu também era “220” (duzentos e vinte). Perceberam que eu não havia entendido e tentaram me explicar que ali todos os alunos eram “220”, inclusive a professora. Continuei sem entender o que eles realmente queriam dizer. Soube depois, ao falar com a professora, que se referiam ao fato de estarem o tempo todo ligados na tomada de 220 volts, haja vista que eles não paravam um minuto, estavam sempre a se movimentar, falando e agindo “a mil por hora”. Essa expressão revela o significado de ser e estar a 220 volts, no sentido dado pela professora. Ela também ficava a 220v, por consequência do comportamento de seus alunos e do seu trabalho, daí a razão de chamá-la de “220”.

Ainda no corredor, à espera da professora 220v, conversando com as alunas, descobri que naquela sala de aula, com uns 50 estudantes, cada um deles vinha de um colégio diferente, ninguém se conhecia antes. Uma das alunas ressaltou que havia colegas que moravam próximo à sua casa e teriam vindo do mesmo colégio, mas estavam em outras salas do primeiro ano.

Que bom, pensei comigo, encontrei uma turma interessada nos estudos e entusiasmada com as aulas de sociologia. Fiquei feliz em conhecer aqueles estudantes e mais segura com a receptividade. Eles sabiam cativar a pesquisadora e, também, a professora de sociologia. Sempre nos recebiam alegremente, caloroso sorriso e uma saudação de “bom dia”.

Ao iniciar sua atividade, a professora chama oito alunos à frente, cada um de uma das filas de cadeira, para escolherem cinco colegas e formarem equipes. Cada equipe ficará com, no máximo, seis elementos. Esclarece que será feita uma avaliação em grupo com as seguintes questões, escritas no quadro branco e copiadas pelos alunos:

- 1- *Desenvolva 10 exemplos de fato social e 10 exemplos de fato individual.*
- 2- *Exponha as características do fato social acompanhados de definição e exemplo.*
- 3- *Encontre possíveis equívocos nas seguintes colocações:*
“História baseada em fatos reais.”

“Campanha Natal sem fome.”

- 4- *Desenvolva um pequeno texto evidenciando a atuação da Sociologia na formação cidadã.*
- 5- *Cite 5 nomes de sociólogos brasileiros e estrangeiros.*
- 6- *Elabore o conceito de Sociologia em número correspondente aos integrantes da equipe.”*

Uma das alunas, antes de iniciar o trabalho e de ver as questões no quadro, dirige-se a mim e diz: “Vem cá, me explica uma coisa: qual a diferença entre fato social e fato individual? Porque eu não consigo entender”. Antes que eu falasse qualquer coisa, sua colega explicou, disse que o fato social tinha aquelas características, estava fora da pessoa etc. Restou-me balançar a cabeça. Mas percebi que ela ainda ficou sem compreender direito. Parecia que entendia o que se falava, mas não conseguia perceber por si. As palavras eram entendidas, entretanto, pareciam sem sentido para ela.

Percebi que a dificuldade, em alguns alunos, estava em conseguir passar da teoria para a prática, da idéia para a ação, do abstrato para o concreto. Estava além de sua capacidade cognitiva, vinha de um amadurecimento da formação cognitiva e intelectual de um jovem com uma idade de 14 ou quinze anos. Ela entendia o que a colega havia dito, como também sabia sobre o que ela estava falando, podendo até se lembrar das palavras da professora. Só que não estava conseguindo expressar o conceito abstrato sozinha, o seu significado abstrato em exemplos do seu cotidiano. Percebi muitas dificuldades nos exemplos dos exercícios. Eles os entendiam, mas tinham dificuldade em se abstrair. Um exemplo dado pela professora, em classe, para o caso - fardamento do colégio - era logo compreendido, mas para que eles citassem outro, era uma dificuldade.

Em todas as demais turmas houve uma certa dificuldade em exemplificar, sobretudo, entre os mais jovens. Penso que estes tenham uma maior dificuldade de olhar para o outro e o mundo lá fora e relacioná-lo à própria vida de adolescente, cheia de sonhos e fantasias. O real para eles se confunde com o ideal. Acreditam em um mundo parecido com o dos contos de fadas. As regras ainda estão em um nível bem pessoal, o outro ainda é um estranho que muitas vezes, não faz parte do seu mundo. Pelo menos é assim que percebe o outro.

Acredito que esse nível de entendimento humano seja um dos grandes desafios do trabalho do professor, independente da disciplina, mas, principalmente, para o

professor da área de humanas. Na sala de aula se trabalha com idéias, pensamentos, exemplos, sendo que nas matérias obrigatórias do ensino médio como História, Geografia, Filosofia e Sociologia não se vê o resultado da fórmula. As respostas são reflexivas e subjetivas. Os jovens querem respostas imediatas e, por outro lado, as ciências humanas exigem reflexões, questionamentos e não aceitam as respostas prontas. Por isso, durante toda a aula, a professora ficou andando pelos grupos tirando dúvidas. Aquele era um momento de aprendizagem com os colegas do grupo que entre si conversavam muito e depois com a professora que já lia as respostas e conversava com o grupo sobre elas, trocando idéias, orientando os alunos. Em seguida, apagava o quadro e ia recolher os trabalhos, passando de equipe em equipe.

Enquanto as alunas faziam o trabalho, pedi emprestado o caderno de uma delas e resolvi olhar o conteúdo das aulas anteriores. A primeira aula havia sido no dia 26 de março de 2007 sobre o que é Sociologia. Nas anotações havia a etimologia da palavra sociologia como sendo o estudo da sociedade e o nome de alguns sociólogos brasileiros como Fernando Henrique Cardoso, Darcy Ribeiro, Betinho e o nome de Auguste Comte, como o pai da sociologia, e a referência à origem francesa. A segunda aula havia sido no dia 09 de abril de 2007 sobre fato social, com suas características e diferenças em relação ao fato individual. Na aula de 23 de abril de 2007 os alunos faziam a avaliação apresentada acima.

O trabalho de campo “ia de vento em popa” sem empecilhos e dificuldades na coleta dos dados e na observação. A minha única preocupação seria em como dar conta do enorme universo que era esse campo por mim escolhido. Teria que fazer recortes e recortes, mas surge o problema: o que recortar; o que poderia ser deixado de lado. Tudo ali me fascinava, o cotidiano escolar, o envolvimento com os alunos, o trabalho do professor, a sala de aula, as relações sociais entre alunos e professores, destes com o núcleo gestor e entre professores. O ambiente escolar me deixa inquieta e curiosa com os mistérios a serem desvendados. O meu olhar sentia dificuldades em fazer os recortes exatamente porque compreendia a escola como:

um espaço socialmente contextualizado, onde se entrecruzam diferentes dimensões de experiências e do conhecimento dos agentes escolares e em cuja dinâmica se manifestam os campos de ação da prática docente, requerendo o aprofundamento teórico-crítico dos processos sociais que abrangem continuamente, embora de forma diferenciada, o cotidiano de todos aqueles agentes. Tais processos podem ser definidos como sendo de largo alcance e qualificados em

face da relação histórico-dialética que dizem respeito às experiências relativas às dinâmicas do trabalho, desenvolvimento e educação, vivenciadas pelos indivíduos e grupos (Fascículo do guia didático metodológico do Projeto Humanas, 2007, p. 12).

Todo o tempo das aulas é tomado por conversas. As meninas conversavam muito e o celular era uma constante entre elas, um acessório indispensável à performance individual. Era bem visível o grande número de meninas na turma que dominavam o andamento da sala e do grupo. Os meninos pouco tinham vez de falar e se expressarem. Em minoria ficavam assistindo ao “espetáculo” das meninas. Apreciavam seus gestos, bocas pintadas, expressões faciais, na arrumação de cabelos e no movimento delas, em grupo, umas com as outras. Apenas em uma equipe havia um menino que era levado em conta pelo grupo de meninas, talvez por ser o namorado de uma delas, ou simplesmente o preferido dentre os demais.

Em outra turma percebo os alunos muito dispersos e agitados. Apegam-se a pequenos detalhes para fugir da temática principal do conteúdo ou da rotina escolar. Uma simples caneta que cai no chão ou uma palavra da professora fazem com que os alunos se dispersem e entrem em um mundo da fantasia fora do contexto escolar. A grande maioria dos estudantes parece estar no mundo dos sonhos e da imaginação e poucos deles ousam colocar os pés em terra firme.

Os debates e as discussões são provocados pela professora, poucos alunos participam. Adoram viajar no mundo contado pela professora. Muitas vezes, alguém começa a discutir um exemplo como se fosse o único, enquanto o restante da turma apresenta-se apática, ou em outro mundo, com interesses diversos e fora da sala de aula.

Diferentemente de outras turmas, os alunos apresentam uma resistência bem maior em copiar as questões do quadro e um ritmo intenso de conversas sem fim. A postura da professora e seu trabalho davam-se da mesma forma que nas demais turmas. Todavia, um detalhe me fez entender aquela postura dos alunos. A posição da disciplina no horário interfere muito no ritmo da aula. Essa aula de sociologia ocorre sempre depois do intervalo: os alunos vêm com “gosto de gás”, a agitação do intervalo chega à sala de aula como se fosse uma extensão do momento anterior. Até a metade do tempo de aula, os alunos ainda estão agitados e dispersos. Somente nesse horário os alunos chegam atrasados e, nessa turma, mesmo sendo a menor delas, os estudantes sempre levam um tempo maior para perceber que a professora chegou em classe.

Nesta, as moças são vaidosas também. Mas, em menor intensidade que as demais garotas do primeiro ano. Tendo em vista que apresentam vários interesses em comum, a beleza fica sendo apenas um dos assuntos. Elas gostam de sentar entre si, em grupinhos. Vários grupos são formados e elas conversam sobre qualquer coisa. O interesse pelos estudos fica em um dos últimos lugares do roteiro de assuntos. Acredito que seja a turma mais desinteressada nos estudos, entretanto, nas aulas de sociologia, durante a fala da professora, param para ouvi-lá. E, logo em seguida, comentam entre si o assunto. Gostam de ouvir, mas poucos interagem com toda a turma. Entre os meninos, o riso é uma constante. Riem entre si, até da caneta que cai no chão.

Pensava comigo mesma: a professora não vai conseguir dar aula hoje. Eles estão “incontroláveis”. Enquanto copiava no quadro o exercício, até me veio a idéia da professora ditar as questões para eles pararem de falar, mas, depois, com o tempo, percebi que seria pior. Ela ia acabar com a voz dela e eles não iriam se calar.

A voz é um instrumento valioso no trabalho docente que precisa ser poupado e tratado com carinho. A professora de sociologia sempre comentava como o uso da voz vem ajudando-a a ministrar suas aulas e que ela precisaria de uma fonoaudióloga para aprender as técnicas vocais, porque tinha uma voz muito baixa e precisava gritar para atingir o final da sala.

Observei que quando os alunos voltam do intervalo, precisam extravasar aquele momento, e que, logo depois, eles vão-se acalmando, terminando por se calarem sem nenhuma intervenção da professora, passando a participar da aula sem qualquer problema. Há um tempo de espera do professor. O professor precisa seguir um relógio em cada sala de aula, em cada turma, para cada dia de aula, em cada horário dentro do tempo de aula previsto de cinquenta minutos que é preciso ser dividido em vários momentos de aula.

O tempo de espera do professor exige que ele espere o aluno entrar em classe, sentar-se, calar-se, pegar o material, refletir sobre a disciplina interagir com os demais colegas. Esse tempo de espera é um tanto angustiante para o professor comprometido com sua aula em que tenha programado um determinado conteúdo ou alguma atividade a ser realizada dentro de um determinado tempo. Por isso, em muitos e muitos casos, os professores não cumprem o plano de aula e o planejamento anual. O tempo de espera é imprevisível e exige uma habilidade do professor em driblar o tempo e usar a criatividade para resolver uma situação inesperada.

Durante esse tempo de espera, a professora vinha até mim, que me encontrava sentada lá no fundo da classe, a fim de avisar que alterava duas questões para evitar que os alunos reproduzam a mesma resposta sem lerem a questão. Explicando que costuma trocar a ordem das questões porque, na hora do intervalo, eles, os alunos, se comunicam, reproduzindo as mesmas respostas e explicações dadas nas turmas anteriores, chegando a citar os mesmos exemplos etc. Enquanto isso, alguns alunos passam a acompanhar o movimento da professora e vão tomando seus lugares para o reinício da aula que, para muitos dos estudantes, ainda não havia começado. A surpresa é sempre bem vinda na rotina escolar, desde que seja criada uma expectativa em torno dos acontecimentos. Eles adoram a novidade. Entretanto, para a professora, a aula tem início desde sua entrada em classe, a partir do momento em que escreve no quadro, ou seja, tudo aquilo que estava acontecendo era aula e de sua inteira responsabilidade.

Em seguida, ela faz a chamada pelo nome dos alunos e abaixa o tom de voz, os alunos vão diminuindo o volume para ouvir a chamada. Na turma anterior, a chamada havia sido feita pela entrega dos trabalhos. Como nessa sala de aula havia muito barulho, ela utilizava a chamada como um instrumento para os alunos se calarem. Ela escolhe a chamada pelo nome dos alunos por que assim demora mais tempo, dando oportunidade aos estudantes de retomarem a rotina da classe. Eles vão se calando aos poucos e fazendo o trabalho proposto na lousa branca. Ela pede, então, com um tom agradável e doce de voz, para se sentarem em equipe; quer perceber como cada aluno trabalha em equipe e consegue fazer com que aquele grupo disperso forme um grupo concentrado e integrado.

Eu não havia dado importância a esse detalhe, mas, ela me alertou para a importância de estimular o trabalho em equipe daquela classe tendo em vista que aquela turma não era bem integrada. Terminada a chamada, os grupos começam a chamá-la para tirarem as dúvidas. Mesmo fazendo um trabalho de equipe, as dúvidas eram individuais. Eles estavam juntos, mas cada um fazia o trabalho individualmente. Ela percorre grupo por grupo e os alunos a solicitam o tempo todo.

Destaco um ponto importante que não posso ignorar: na observação da sala de aula, em cada turma a rotina é a mesma, o mesmo conteúdo, mas as pessoas são diferentes e se comportam de uma maneira variada. Diante de cada situação, a professora utiliza a sua rotina de trabalho com finalidades diferentes. Ou seja, a mesma chamada que faz parte do cotidiano do trabalho docente em cada classe pode ser realizada com fins diversos. Pode ser realizada tanto para chamar a atenção dos alunos,

como também, para que não levem falta ou como avaliação por meio do ponto de participação. O mesmo exercício pode servir como uma forma de avaliação ou então como uma forma de integrar a turma. O que vai definir o objetivo de tal prática educativa será avaliado pela percepção do próprio professor, a cada aula, dia-a-dia.

Deparo-me com a outra turma que parece estar sempre preparada para o que possa vir a acontecer, como se estivesse pronta para a “guerra”. Era considerada a classe mais “trabalhosa” pelos demais mestres, entretanto, durante as aulas de sociologia, era a turma mais participativa e questionadora. Pelo nível de questionamento, pareceu-me estar diante de uma “classe adulta”, que exibía uma opinião formada e que procurava aprender cada vez mais. A participação de alguns estudantes, durante os debates, era de grande destaque: faziam importantes questionamentos e com isso, levavam os demais colegas a se calarem para ouvir. Era a turma que mais exigia troca de conhecimentos com a professora. Era uma questão atrás da outra. Ela saía exausta daquela sala de aula. Muitas vezes, passava pela sala dos professores para tomar água ou encher sua garrafinha, antes de entrar na próxima sala de aula. Em cada aula, uma batalha era travada. A batalha do conhecimento em que todos os lados saem vencedores.

Certa vez, logo no início do trabalho de campo, um jovem me perguntou: qual era a turma mais “bagunceira”, qual era aquela que “se comportava pior”. Eu respondi exatamente o que estava pensando. Dizendo-lhe, sinceramente, que as turmas eram diferentes e não havia uma turma pior, pois variava a cada dia. Pensava comigo mesma, no entanto, que talvez, a turma do meu interlocutor fosse a mais desatenta. O menino retrucou: “Você não quer falar, porque tenho certeza que a pior turma é a turma tal²²”. Eu, realmente, assustei-me com sua referência, pois, pensava que iria dizer que era a sua própria turma e não justamente aquela que mais participava das discussões e prestava atenção durante a apresentação dos conteúdos.

Comentei com a professora de sociologia acerca daquela observação do aluno e que não havia entendido porque a turma por ele identificada recebera essa conotação. Ela declarou que aquela era considerada uma turma indisciplinada, difícil de se lidar e muitos professores não conseguiam ministrar suas aulas quando designados para ela. Acrescentou que nunca havia tido nenhum problema com os alunos, mas vários professores haviam reclamado da indisciplinada da turma. As suas aulas de sociologia

²² Como já foi mencionado, as turmas não são identificadas nesta narrativa.

eram uma exceção à regra. Aquilo, durante algum tempo, ficou martelando minha cabeça, mas, no final do segundo semestre, tive a feliz notícia de que a turma considerada indisciplinada havia sido escolhida a turma cidadã do colégio.

Durante as aulas, inclusive com a professora em classe, copiando na lousa ou fazendo a chamada, havia muita conversa paralela e as brincadeiras rolavam soltas, mas a grande maioria dos discentes copiava a matéria, apesar do tom alto das conversas e das brincadeiras. Entretanto, na hora da fala da professora, os estudantes paravam para ouvi-lá e comentavam o conteúdo, relacionando-o com exemplos e casos particulares.

A própria professora dizia que eles podiam conversar enquanto copiavam, mas que precisavam baixar o volume e, assim, aconteciam as aulas em que havia a matéria no quadro. Ela sempre esclarecia que o material da lousa servia de pesquisa para eles estudarem depois. Geralmente, era um texto que ela mesma preparava sobre o assunto discutido na aula passada, com algumas questões para reflexão. Esse tipo de aula copiada era aquela sobre a que eles mais reclamavam, queriam sempre as aulas de “papo-cabeça”. Estas eram as aulas de conteúdo do programa em que se apresentava uma temática e, em seguida, o debate.

Em uma conversa de corredor, a professora comentou que não gostava de repetir a rotina de duas aulas de matéria no quadro: *“Procuro não cair na mesmice, se não eles se acostumam. Mas, às vezes, é preciso que copiem do quadro”*. Ela me disse que sabe que eles não gostam de copiar a matéria e que muitos alunos têm mesmo é preguiça. Só que, pelo fato de não terem livro, precisam ter a matéria em algum lugar e alguns reclamam que a professora não deu a matéria que cai na prova quando ela não coloca no quadro ou não tem no caderno.

A turma me recebia muito bem, sempre com um caloroso “bom dia” em tom bem alto, mesmo quando chegava atrasada. A saudação era como um grito de guerra. Sempre havia uma ou duas cadeiras no fundo da sala onde me sentava um pouco isolada do restante da turma que, ao contrário, se sentava bem juntinho, na frente, e bem colado à mesa da professora. Aos poucos, alunos conversavam comigo. Eles se interessavam muito uns pelos outros e arrumavam a sala com as cadeiras juntinhas, quase não havia espaço entre as cadeiras para as filas. A professora sempre pedia para eles formarem as filas a fim de que ela pudesse passear pela sala para ver os cadernos e chegar até aos estudantes. Adoravam teatro e queriam sempre participar. Na hora de responder às questões, oralmente, sempre havia alunos interessados em expor seus

pensamentos. Era uma turma que estava presente em todas as aulas, contribuindo com suas opiniões e levantando questões.

Nesta turma, certa vez, aconteceu um fato interessante: um grupo de alunos produziu um “vídeo-clip” sobre jovens, drogas e alienação. Durante a aula, eles o mostraram à professora de sociologia e perguntaram para ela se poderiam apresentá-lo a mim, também. No meio da aula, assisti a esse vídeo; entregaram-me um MP4 para este fim. Ao final, me perguntaram o que eu achava. O vídeo mostrava um jovem drogado falando, em tom de rap, sobre a injusta sociedade. O jovem tratava de um mundo difícil no qual as pessoas não o compreendiam e o chamavam de “doidão”. O que ele dizia, no entanto, era que o mundo estava doido e não ele. Eles me diziam que aquele vídeo tinha tudo a ver com a sociologia.

Momento ímpar, inesperado, e, para os alunos, a aula mais significativa para todas as turmas, sendo por eles escolhida como a melhor aula de sociologia durante o ano, foi a aula do *Teatro de Amala e Kamala*:

A professora chama duas alunas para participarem do teatro. Prontamente, apresentam-se duas meninas que passam a escutar, atentamente, as orientações da professora. As meninas representam Amala e Kamala e o restante da turma participa. Elas agem como “meninas-lobas” que refutam os alimentos e a aproximação dos humanos. Riem entre si e fazem o que lhes foi solicitado, andam de quatro e cheiram os alimentos representados por pedaços de papéis de caderno. Os demais ficam em um canto da sala, enquanto a professora narra a história.

A apresentação dura poucos minutos, mas abre-se para uma discussão da qual muitos alunos participam. Um dos estudantes, indignado, pergunta: Qual a moral da história? Comenta que as meninas andavam de quatro e indaga se essa história é verdadeira.

A professora esclarece que essa história é verdadeira, aconteceu na Índia, em 1920. E aproveita a ocasião para perguntar para os alunos se as meninas eram seres humanos. Uma aluna responde que as meninas foram criadas por lobos e a outra aluna complementa que elas foram criadas conforme a sociedade dos lobos. Foi o meio que determinou a formação delas, portanto não desenvolveram habilidades humanas. A professora procura colocar a história para a vida deles. Vários alunos participam e dão a sua opinião, outros retornam as perguntas à professora para ela mesma responder. A professora diz que não acha nada, que quer aprender com eles. Um aluno diz: - o ser humano é um ser social. E assim, um respeitando a vez do outro falar, debatem o fato

de ser possível se conviver com lobos, de terem as meninas recebido carinho dos lobos, de terem sobrevivido entre eles. O fato de terem sido abandonadas pelos humanos e não tratadas com carinho por estes é o mais chocante.

Essa história mexeu muito com o imaginário dos alunos que não queriam encerrar o debate, levantando várias questões. A professora saiu exausta e foi beber água, pois a discussão foi muito além do que poderia ser previsto. O interesse foi muito grande pelo tema e o fato do teatro mexeu, ainda mais, com as emoções. A professora comentou comigo que aquela história tem uma carga emocional muito forte para eles, o que ela explica pelo fato de eles serem jovens carentes: a grande maioria não tem uma família estruturada, identificam-se, pois, com as meninas por serem criadas pela vida, sem afeto e amor familiar.

Os jovens, assim como as meninas da história, foram criados pelo meio em que vivem. Aprendem com a vida, nas ruas, com os outros. O carinho e afeto que recebem vêm dos que estão vivendo naquela mesma situação e naquele tempo e, por vezes, sem nenhum vínculo familiar. A professora faz uma reflexão que me deixa surpresa. Comenta que os nossos alunos da escola pública vivem entre lobos e as questões afetivas não são encontradas na família e, sim, no outro, aquele que está próximo, dentro do seu próprio convívio social. E, em muitos casos, não acontece na família. Explica que a maioria dos seus alunos não tem uma família tradicional e a figura materna simboliza, em muitos lares, não o afeto, mas, sim, a autoridade, a regra e a lei. Ela escuta de seus alunos que muitos não gostam de ficar em casa e a melhor coisa que fazem em casa é dormir. O “lar doce lar” de seus alunos resume-se a um lugar bom para dormir. Isso porque a companhia familiar, a troca de afetos, é, em muitos casos, uma exceção.

No final da manhã, chegamos à última turma. Minha presença causa grande desconfiança nos estudantes, pois pensam que eu seria a professora substituta. A sala encontra-se desarrumada, com as cadeiras fora do lugar. É o último tempo e as caras estão cansadas e algumas famintas. Muitos alunos não tomavam o café da manhã nem lanchavam, e já era o quinto tempo de aula, onze horas da manhã.

A turma sempre era uma incógnita para mim, era uma turma dividida e cheia de nuances. O humor da turma variava com a posição do vento. Em certos dias, os estudantes estavam calmos ou apáticos, em outros, apresentavam-se terríveis. Poderiam estar eufóricos como vencedores ou, então, desconsolados como perdedores.

A professora pediu para os alunos formarem os seus grupos sem chamar nenhum aluno à na frente para escolher a equipe. A própria turma possui suas equipes formadas, a classe já era dividida em pequenos subgrupos de amigos. A professora de sociologia demonstrava conhecer bem a sua classe, seus alunos, suas preferências, características e desafios. Ela passava a avaliação no quadro enquanto os estudantes se dividiam. As questões eram as mesmas formuladas em outras turmas, mas em ordem trocada com algumas modificações. Por exemplo:

A questão 5 : Demonstre a possível semelhança e diferença entre fato social e fato individual.

A questão 2 passou a ser: Cite um sinônimo que corresponda adequadamente a palavra FATO (na realidade da sociologia)

A questão 6 : Desenvolva um pequeno texto que evidencie a presença da sociologia como auxiliar no desenvolvimento social.

Ao passar pelos grupos tirando as dúvidas, a professora flagra uma aluna com *cola*²³ na mão e tira um ponto da equipe. Comenta que não precisava daquilo e que ela estava ali para que fossem tiradas as dúvidas. A sua chamada de atenção é direcionada para a aluna e sua equipe. Em nenhum instante, interrompe o trabalho dos demais ou permite que os alunos percebam o ocorrido. Entretanto, aos poucos, de boca em boca, a turma fica sabendo o que ocorreu com a outra equipe. Os alunos cochichavam com os outros sobre o incidente.

Na porta da sala, apareciam muitos alunos de outras turmas que observavam a sala. Na minha impressão, os estudantes do lado de fora estavam a procurar seus colegas e, na sua grande maioria, eram meninos. A popularidade daquela turma era grande, bem maior que as demais. Também pude perceber que os alunos ali tinham uma maior facilidade em responder às questões, pois poucos solicitavam a ajuda da professora.

Estranhei duas equipes formadas somente por meninos. A primeira era formada de meninos super estudiosos que se sentavam à frente, perto da mesa do professor, e a outra equipe era de meninos que se sentavam ao fundo da sala e queriam ser reconhecidos como os “espertos”. As equipes formadas somente por meninos queriam a autoafirmação como o grupo de meninos na sala. Os outros meninos se

²³ Colar ou pescar pode ser explicado pela ação de consultar materiais proibidos no momento de verificação do conteúdo, ou seja, os alunos não usam meios lícitos e idôneos para responder as questões da prova. O dicionário Aurélio define como “copiar clandestinamente, num exame escrito”.

relacionavam bem com as meninas e nem se importavam de sentar perto das meninas e pertencerem a uma equipe mista. Havia uma rivalidade explícita entre os sexos, já que, as meninas, também, preferiam formar uma equipe somente de meninas. Talvez, essa guerra de sexos seja evidente porque um dos alunos era assumido como homossexual, fazia de tudo para ocupar o seu espaço e ter uma posição de destaque na turma.

A grande característica dessa turma era a competição, cada estudante queria conquistar uma posição de destaque. Os alunos gostavam de aparecer, de chamar a atenção dos colegas e serem notados e reconhecidos. O sentimento de vaidade era evidente e o objetivo de se destacar era exibido pela maioria dos alunos. Tanto as meninas como os meninos colocavam em primeiro lugar a beleza física e, em segundo, a sabedoria.

Não somente as garotas, mas, também, os garotos eram extremamente vaidosos e preocupados com sua aparência física. Alguns, embora ainda bem jovens, tinham um corpo “sarado” e passavam gel no cabelo. As meninas davam retoques de maquiagem a cada instante. O espelho era um acessório indispensável como a caneta e o caderno. Elas eram bem penteadas, cheias de pulseiras, batons e brilho nos lábios. O pente e a escova estavam sempre próximos das mãos e, frequentemente, eram utilizados nos cabelos. Os meninos disfarçavam um pouco na utilização dos utensílios de beleza, mas passavam as mãos nos cabelos e usavam acessórios como colares, pulseiras, sendo o uniforme completo e bem cuidado.

Essa particularidade levou a professora utilizar a expressão: “*Vamos sair da fase B.B.*” E perguntava para os alunos: “*Vocês sabem o que é a fase B.B. ?*” Escrevia no quadro: “*B.B.*” e explicava que significava “B” de Bonito e “B” de Burro. “Porque cuidando da sua beleza com certeza ficava mais belo, mas, ao mesmo tempo, deixava de prestar atenção, de ficar ligado nas aulas e, então, ficava mais burro”.

Era o final do turno. Talvez, os alunos se embelezassem porque essa era a hora de sair da sala de aula e irem ao refeitório da escola para almoçarem com o restante dos colegas.

5. RITUAIS E PERFORMANCES: O PROFESSOR DE SOCIOLOGIA ENTRA EM CENA

Neste capítulo pretendo articular o contexto macro e micro em que a disciplina de sociologia está inserida. Abordando o local onde acontece o trabalho do professor de sociologia e apresentando algumas categorias para pensar como a teoria e a prática relacionam-se dependendo do contexto social em que estão inseridas. E procuro escrever em forma de um jogo de dados no tabuleiro, o jogo que, por algum motivo, uma vez jogamos. Refiro-me àquele jogo em que a sorte, na soma dos dados, vai-nos fazendo cair nas casas e cumprir aquilo que ali foi determinado até a casa final de chegada.

A chegada e a partida são pontos determinados, mas nada nos impede de jogarmos quantas vezes quisermos e iniciar o jogo novamente, a qualquer momento. Existem regras fixas e outras elaboradas pelos próprios jogadores. O objetivo principal do jogo é cumprir o percurso para chegar no ponto final desse trabalho de pesquisa. Muitas vezes, somos obrigados a voltar algumas casas ou a passar por cima de outras casas nas quais gostaríamos de cair. Assim, comparo esse jogo com o meu caminho de pesquisa.

Convido os leitores para acompanhar o meu jogo e participar comigo dessa brincadeira. Antes de lançar os dados, os jogadores são colocados na casa de partida.

5.1. CASA DE PARTIDA: ONDE TERMINA A MODERNIDADE

A casa de partida é uma parada obrigatória, sem ela não há como se iniciar o jogo. Representa um momento anterior ao jogo, onde os jogares se encontram para que os dados sejam lançados. Sendo esse o ponto em que a pesquisadora se encontra com seu momento histórico.

O estudo da sociologia no Ensino Médio, nos dias atuais, exige que se delimite, preliminarmente, de qual lugar se pretende falar. É que nos encontramos historicamente situados (e sitiados) no contexto de uma suposta crise de paradigmas e de inauguração de uma nova era, a da pós-modernidade. Estamos presenciando o surgimento de uma nova era dentro da velha ordem. Essa passagem do velho para o novo vem sendo construída em vista de todas as promessas não cumpridas pela

modernidade. E muitas dessas promessas foram feitas pelas Ciências Sociais. O próprio nascimento da Sociologia como ciência tinha a promessa de descobrir as leis que regem a sociedade para, desta forma, compreendê-la. Por isso, no instante em que ocorrem mudanças na sociedade, as cobranças se voltam para ela. Afinal, não seria a Sociologia o conhecimento capaz de explicar transformações sociais? Muitas perguntas continuam sem respostas. Até hoje, algumas perguntas não foram respondidas pelo positivismo nem pela razão instrumental. Junto, pois, com a nova era, urge uma nova razão para buscar compreender o que não foi respondido.

A modernidade pode ser vista como um processo histórico que tem como ponto de destaque a metáfora newtoniana da máquina do mundo que apresentava uma nova visão do mundo que se formava, bem diferente dos dias atuais.

A revolução científica começou com Copérnico, que se opôs à concepção geocêntrica de Ptolomeu e da Bíblia. Galileu, que foi o primeiro a combinar a experimentação científica com o uso da linguagem matemática, a fim de formular as leis da natureza por ele descobertas, foi considerado o pai da ciência moderna.

Nos séculos XVI e XVII, a noção do “universo orgânico” foi substituída pela noção do mundo como se ele fosse uma máquina. E a ciência baseou-se num novo método, defendido por Francis Bacon, o qual envolvia a descrição matemática da natureza, e pelo método analítico de raciocínio, concebido por Descartes.

Para descrever matematicamente a natureza, era preciso excluir as propriedades como o som, cor, sabor, cheiro e as projeções mentais subjetivas. Dividida assim, desenvolveu-se a ciência moderna no nosso mundo, obcecada pela medição e quantificação. Na Inglaterra, Bacon descrevia o método empírico da ciência e formulava uma teoria do procedimento indutivo através da realização de experimentos, tirando conclusões gerais, devendo estas ser testadas por novos experimentos. Na França, Descartes escrevia a obra *Discurso do Método*, com o objetivo de criar um método que servisse de introdução à ciência e não para ensinar filosofia. O pensamento de Descartes caracterizava-se pela certeza (cartesiana) de que ciência era sinônimo de matemática. Partia da dúvida como ponto principal da essência da natureza humana que residia no pensamento a fim de chegar ao conhecimento o qual seria obtido através da intuição e dedução, pelo método analítico, que consistia em decompor pensamentos e em dispô-los em sua ordem lógica. A concepção cartesiana serviu para dominação e a exploração da natureza, neste ponto se assemelha a Bacon. Mas, ao tentar construir uma ciência

natural completa, simplifica as plantas e animais à máquina, o que acabou limitando as pesquisas científicas. E ele próprio reconheceu que sua ciência estava incompleta.

Newton conseguiu realizar o sonho cartesiano e completar a revolução científica através da criação do cálculo diferencial que servia para descrever o movimento dos corpos sólidos. Ele conseguiu combinar as descobertas dos filósofos anteriores com as leis gerais do movimento que governam todos os objetos no sistema solar, das pedras aos planetas. Ou seja, o universo funcionava segundo leis matemáticas exatas. Tanto os experimentos sem interpretação sistemática quanto a dedução sem evidência experimental não conduziram a uma teoria confiável, mas ele ultrapassou ambos em sua análise matemática. Explicou que o *movimento das partículas era causado pela força da gravidade, ambas com natureza diferente, mas criadas por Deus, que foi o criador de todo o universo e das leis divinas, responsável por todo o movimento.*

Seguindo a mesma lógica, Locke desenvolveu uma concepção atomista da sociedade descrevendo-a através de seu componente básico, o homem. Para ele existiam leis da natureza que governavam a sociedade humana, eram semelhantes as que governavam o universo físico. Influenciou o pensamento político e econômico do Estado Moderno.

No século XIX, descobriu-se a energia elétrica e magnética que não se enquadrava no pensamento mecanicista. E com a eletrodinâmica e a teoria da relatividade de Einstein surgiu uma nova tendência que superou a imagem de máquina do mundo newtoniano. Paralelamente, apareceu a teoria do evolucionismo de Charles Darwin. A descoberta da evolução da biologia forçou os cientistas a abandonarem a concepção cartesiana, segundo a qual o mundo era uma máquina inteiramente construída pelas mãos do criador, para uma outra compreensão do universo.

O universo seria descrito como um sistema em evolução e em permanente mudança com crescimento e desenvolvimento. Por isso, a ciência moderna vem passando por uma reavaliação. Suas verdades deixaram de ser absolutas para serem uma verdade limitada ao seu tempo e espaço.

Ao longo dos séculos, a ciência moderna foi especializando-se, dividindo o todo em partes, acreditando que desta maneira conseguiria explicar as leis da natureza e as compreenderia melhor para poder controlá-las e atender as necessidades e os interesses da sociedade moderna. Porém, não conseguiu. Atualmente, cabe à ciência procurar juntar aquilo que foi separado e perdido para entender o todo. Há um

movimento contrário de juntar as partes ao todo para compreender esse todo. Porque o todo é diferente de suas partes e suas partes separadas formam um todo diferente de seu todo.

Cada ciência vem redescobrando-se e o movimento ganha vários nomes: teoria do caos, teoria dos fractais, entre outros. Na educação, Edgar Morin estuda a “religação dos saberes” pela teoria da complexidade.

Os dados são jogados e paro na “Casa da Complexidade”. A casa da complexidade é uma casa que aparece em vários momentos durante o jogo. Acredito que ela reflita o momento histórico atual e, por isso, deva parar novamente nela ou passar por ela durante o caminho da pesquisa. A “casa da complexidade” sinaliza o contexto social macro do processo de transição paradigmática da ciência moderna para a que vem nascendo e ajuda na compreensão das transformações que acontecem na educação e no contexto micro da sala de aula. Ela ajuda a dissecar a aula de sociologia em partes, analisando em conjunto as partes e o todo.

A ciência moderna, até o início do século XX, tinha como ideal revelar a verdade por meio de leis simples que regem os fenômenos. Partia de quatro princípios: princípio da ordem e não determinismo, princípio da separação (formulado por Descartes), princípio da redução, princípio da validade absoluta da lógica clássica. Esses princípios foram sendo abalados no decorrer de diversos desenvolvimentos científicos. Daí então, surge a necessidade de reformar o pensamento científico: é o desafio da complexidade.

A ciência moderna perdeu um de seus caracteres fundamentais: o da certeza absoluta. A certeza é situada no tempo e no espaço, pois os dados são certos em condições espaço-temporais limitadas. A ciência não é a reveladora da verdade absoluta, mas apenas de uma verdade e uma das formas de conhecimento.

O princípio da ordem do conhecimento científico foi abalado porque a ordem somente existe em relação à desordem. Entre a lógica da ordem e da desordem existe uma relação lógica de organização. O princípio da redução foi superado porque o todo não corresponde à soma das partes e, se conhecendo as partes, não se compreende o todo. Esses princípios da ciência moderna foram sendo desconstruídos pelas diversas áreas do saber científico e nos levam a ver a realidade que nos cerca com novas lentes.

Esse novo olhar que atingiu o campo científico, também se refletiu na sociedade atual. Consequentemente, atinge o indivíduo em sua convivência com o outro, na vida cotidiana e o no referencial ético. A cada dia encontramos pessoas perplexas e perdidas

diante das questões simples do dia-a-dia, onde não são capazes de tomar uma decisão sem que a dúvida esteja presente.

A dúvida com a qual nos defrontamos, contemporaneamente, é contraditória no trabalho docente, haja vista que o professor da modernidade executava a tarefa de revelar a verdade, ensinar as leis, apresentar as certezas, tirar as dúvidas e dar as respostas. Ou seja, cabia ao professor moderno ser o transmissor dos conhecimentos científicos. E, agora, na era das incertezas, qual é a função do professor? Quais respostas e quais conteúdos cabem aos professores transmitir para as futuras gerações?

Diante de promessas e expectativas não realizadas pela ciência moderna, o trabalho docente ganha um novo significado na era das incertezas. O significado está sendo construído pela prática docente dos professores em suas salas de aula junto com seus alunos. E, justamente, para esse processo de construção do significado do trabalho docente, focalizo o meu olhar de pesquisadora na experiência da professora de sociologia de uma escola do ensino médio.

A prática docente da professora de sociologia da escola escolhida no trabalho de campo (denominada de Mestra para sua melhor identificação durante a pesquisa) mostra uma transição de antigas práticas com uma nova possibilidade de dar aula. A ordem e a desordem caminham juntas. Como num passe de mágica a turma entra em uma desordem e, depois, volta para a ordem, cabendo à nossa Mestra a tarefa de construir o caminho da organização e realizar uma relação dialógica.

5. 2. RITUAIS NA SALA DE AULA

A tarefa de construir a organização em sala de aula começa no exato instante em que a Mestra entra em sua classe. A ação de entrar em sala de aula é, desde já, uma maneira em que pretende se organizar a desordem e se estabelecer a ordem.

Durante todos os dias, sem exceção, ao chegar à sala de aula, dá um alto e sonoro “bom dia”. É um ritual que faz parte do cotidiano e da prática docente da Mestra. Quando os alunos não respondem, ela espera e volta a dar um mais alto e sonoro “bom dia”. Essa forma de cumprimento cheia de significados dentro de uma relação social, em suas aulas, significa, antes de qualquer coisa, uma enunciação: “*Ceguei, estou aqui, vamos começar nossa aula*” A única turma que não compreendeu o sentido desse bom dia foi naquela turma com horário após o intervalo, onde as aulas eram difíceis de serem iniciadas. A

prática docente de nossa Mestre demonstra como um simples “bom dia” pode dar, ou não, resultados. Logo, não há respostas prontas ou receitas a seguir, ela vai testando e agindo em resposta a determinada situação imprevista ocorrida durante a aula.

A certeza de como a aula irá acontecer, ou de que caminhos terá a Mestre que trilhar para organizar e reorganizar a aula, é sempre uma incógnita. Não por falta de planejamento prévio, mas porque no instante da apresentação dos conteúdos, acontece o diálogo com a turma que reage de formas inesperadas. A retomada da ordem faz parte da criatividade e da personalidade da Mestre, aliada à sua experiência docente que está sendo construída dia-a-dia, a cada momento, como um artista que, incansavelmente, aperfeiçoa a sua técnica.

Durante os diálogos, ocorrem os debates e a fala da Mestre é questionada pelos estudantes, mas não a sua autoridade. A autoridade é mantida por relação de respeito ao próximo. Realizar o equilíbrio entre a ordem e a desordem, entre sua fala e a da turma, exige do professor uma habilidade de moderador e, ao mesmo tempo, de conciliador de idéias e opiniões opostas.

A sua forma de preparar as aulas parece-me um tanto “dispersa”. Não segue nenhum livro didático, nem tem um conteúdo em uma sequência programada. Ela escolhe um assunto do programa relacionado com o universo dos jovens e me diz que tira tudo da sua própria cabeça. *“Eles gostam das minhas aulas porque faço muitas marmotas. E dependendo do comportamento da turma, às vezes, tenho que ser autoritária e muito me incomoda, mas, senão, vira bagunça”*.

Essa fala da Mestre revela o quanto ela se preocupa em preparar suas aulas para os jovens estudantes e do desafio em manter a classe em ordem, buscando uma conciliação entre os diversos comportamentos. Ela sabe que durante a aula haverá a desordem e precisa estar preparada para agir e, até mesmo, adotar uma postura contrária ao seu comportamento, ou seja, recorrer ao uso de sua autoridade.

Uma estratégia utilizada para isso, certa vez, foi o teatro de Amala e Kamala que ela ensaiou em sala de aula com os alunos. Como ela havia lido a história no livro, criou, depois, uma forma de representação da história pelas próprias alunas, as quais atuavam como se fossem as meninas lobas. Mas, no momento em que a turma começava a rir das colegas que atuavam, a professora interrompia a peça para chamar a atenção e pedir respeito aos colegas. O apelo às regras de educação e de boa convivência é referência na postura da Mestre: *“Pessoal, estamos com visita.”* A visita a que se referia

era a pesquisadora que os observava e iria levar informações e os dados coletados para a UFC.

Observei que as aulas de sociologia têm uma ordem e sequência, mas elas não são fixas e imutáveis. A introdução de um novo conteúdo passa por três etapas: o “papo-cabeça”, seguido na próxima aula de um texto elaborado pela própria professora e, para aula seguinte, um exercício que sempre vale pontos de participação e cuja formulação pode durar, até mesmo, duas aulas, ou mais, para a devida correção do questionário.

O “papo-cabeça” pode acontecer como uma apresentação de teatro ou uma narração com exemplos reais ou fictícios. A Mestra gosta de ressaltar que suas aulas imitam uma conversa entre amigos. Sempre que se encontra em sala, dando suas aulas, deixa a todos bem à vontade porque estariam entre amigos. A roda de conversa entre amigos, como ela gosta de denominar suas aulas, mesclada de conceitos e exemplos, é conhecida como “papo-cabeça”.

O “papo-cabeça” não tem um aspecto de aula tradicional cheia de certezas. O conceito entra no meio da conversa sobre uma apresentação artística. Por exemplo, Ceará Music, festas, jogos de futebol, *shows* de forró, visita do papa, além de programas da mídia, novelas dedicadas aos jovens (Malhação, Chiquititas, Rebeldes...) filmes, *shopping centers*, roupas de marcas famosas etc. Enfim, tudo ao redor do universo dos seus jovens estudantes faz parte do “papo-cabeça” onde os conceitos se encontram com os casos da realidade daqueles jovens. Como exemplo cito alguns temas trabalhados durante as aulas: Agrupamento Social; Agregados Sociais: multidão e massa; Mobilidade Social; Exclusão Social.

Na aula seguinte, depois do “papo-cabeça”, a Mestra escreve um texto na lousa para ser copiado junto com algumas questões. Para preparar a aula do “papo-cabeça” e o texto de sua autoria, a professora de sociologia estuda, lê livros, jornais e revistas, assiste TV, usa a *internet*, conversa com seus alunos e os jovens em geral (observando suas preferências, interesses e linguagens), ou seja, faz sua pesquisa e cria o próprio material, elaborando um texto para servir de material de estudo e pesquisa para seus alunos. Esse texto é escrito na lousa branca e sempre de forma improvisada. O texto não é o mesmo em todas as turmas e não chega pronto de casa. Ela o redige na hora, mudando as palavras e permanecendo a idéia principal. Disse-me certa vez:

“De qual livro eu posso tirar essas aulas? Os livros são teóricos e complicados para os alunos do Ensino Médio. A linguagem é teórica e fora da realidade desses jovens. Tenho que fazer uma adaptação para o conteúdo ficar perto do mundinho deles... Os livros são para os professores e não para os alunos. Sei que eles não gostam de copiar no quadro, mas não tem outro jeito. E também, depois eles reclamam que não tinham a matéria quando cai na prova” (Mestra).

O professor “moderno” era aquele que dava respostas, ensinava a verdade, repassava conteúdos e ditava as regras. Hoje, em sua sala de aula, o professor não tem as respostas, as regras e os conceitos são colocados em discussão. Ele deixou de ser o revelador do saber e passa a representar o professor da dúvida, a sua autoridade é questionada, o seu saber é discutido e as regras não são cumpridas. O docente atual não tem respostas prontas para as perguntas de seus alunos. Ele apresenta o conceito e levanta questões para serem respondidas pelos alunos. E cada resposta é uma possibilidade. Isto porque o conhecimento exige um processo de construção que ainda está sendo realizado e tudo o que foi construído está sob questão. A tarefa do docente não é mais de repassar conteúdos e responder perguntas, mas, sim, levantar dúvidas e levar seus discentes à elaboração de suas próprias questões.

Na biblioteca da escola há poucos livros de sociologia e estes poucos não são utilizados por eles. Encontrei alguns poucos exemplares do Pérsio Santos. A Mestra considera os livros fora da realidade dos jovens, acha que os livros não foram feitos para os alunos da escola básica. Diz que os livros e os textos não têm a cara dos jovens, são feitos para os professores, por isso, não trabalha com eles e prefere criar seu próprio material didático. O único material escolar que todos os estudantes possuem e usam é o caderno universitário de matérias. Observei que alguns jovens levam para a escola os livros didáticos de matemática e biologia.

Em suas aulas de teatro e apresentações, ela improvisa com o material escolar. Não há recursos para fazer os teatros, então, docente e discentes usam a imaginação para transformar o material escolar em objetos diversos. Bolinhas de papel são transformadas em pedras, as canetas viram comidas, a arrumação da sala vira um rio e assim por diante.

Nas aulas de “papo-cabeça” e nas aulas dos exercícios acontecem os debates e as trocas de saberes. Durante a resolução dos exercícios, os alunos chamam a professora para tirar as dúvidas ou discutem com os colegas e, também, quando os alunos apresentam suas respostas à turma, há um momento de aprendizado. A frase preferida da Mestra durante os debates é: *“Aqui não é um palco onde só eu possa brilhar.”* ou *“Eu não sou a última Coca-Cola do deserto”*.

Na correção dos exercícios, as suas palavras viram atitudes quando passa de grupo em grupo para tirar as dúvidas ou de cadeira em cadeira, fila por fila, momento em que passeia pela sala conversando, orientando e tirando as dúvidas de cada aluno. Sua ação demonstra o quanto a professora estava disposta a tirar as dúvidas de cada um. Ao encontrar um aluno que não esteja fazendo a tarefa proposta, a Mestre ao invés de chamar atenção do estudante, demonstra através de gestos sua gentileza, como por exemplo passando a mão pela cabeça do jovem, tocando em seu ombro, ou, simplesmente, abrindo um sorriso ou falando suavemente o nome do aluno.

Cada turma apresenta características diferentes e se comporta de um determinado modo durante o “papo-cabeça”. Há os alunos que nunca participam. Alguns preferem apenas escutar; outros baixam a cabeça e dormem; outros sempre querem participar. Há, também, momentos de excesso de participação dos alunos ao mesmo tempo. Conciliar esse momento do debate com o tempo de cinquenta minutos de aula é outro grande desafio para nossa Mestre. Alguns debates foram interrompidos pela falta de tempo, mas, por outro lado, o fim abrupto da aula despertava uma curiosidade e deixava “um gostinho de quero mais” pelas aulas de sociologia.

Em certos momentos, principalmente na turma mais participativa, o debate parecia uma guerra verbal e à professora cabe resolver o impasse, acalmar os ânimos dos exaltados para que a classe não se disperse e, ainda, voltar à questão principal. Frases de efeito, diminuição do tom da voz, contatos físicos, gestos e olhares são exemplos das formas de agir para pedir atenção que fazem parte do cotidiano da professora. Ela sempre tem uma frase pronta ou uma resposta para os impasses. Costuma correr até à cadeira do aluno mais exaltado, ou então, fala baixinho no ouvido de uns, ou faz cara feia e, por fim, espera a turma se acalmar. O tempo de reação dos alunos ao comportamento da professora também é um mistério. Pode haver uma reação imediata ou uma resposta lenta, ou, até mesmo, indiferença. Na maioria das vezes, a professora consegue a resposta esperada.

A postura da Mestre que mais causa a reação desejada é o elemento surpresa. A simples reação inesperada da professora de fazer um questionamento ou sair lá da frente e chegar junto aos alunos, faz com que a acompanhem com os olhos e se calem como num passe de mágica. Por outro lado, quando a Mestre é tomada de surpresa, ela corre o risco de não responder e encerrar a aula sem uma conclusão planejada. O elemento surpresa é o mais poderoso para quebrar a desordem instalada durante o debate.

A postura da Mestre de moderadora diante dos debates é semelhante a de um mágico que tem escondido um truque na manga. E quando o truque não funciona, ela está preparada para colocar outro no lugar. O repertório da professora é extenso, mas o uso da criatividade e sua habilidade de improvisação tornam a aula de sociologia um momento único para aquele grupo de alunos, podendo ser comparado a uma apresentação teatral tendo em vista que a prática docente da Mestre não é feita de truques, mas de uma interação social com seus alunos.

Durante a observação de sala de aula, não pude deixar de compará-la a um teatro. O professor trabalha como um ator que tem o texto decorado e improvisa diante da reação da platéia. Há uma rotina no trabalho docente, como também no trabalho de ator, que cria algo de novo, não pela repetição do movimento ou da fala, mas pelo momento presente da interação das pessoas que reagem de uma forma inesperada. A sala de aula apresenta, em cada sessão, o encontro da rotina, do cotidiano, com o elemento novo e a surpresa. O movimento entre o cotidiano e a surpresa causa uma organização para a sala de aula nessa época da complexidade e da fase de transição de paradigmas.

A discussão é interrompida pela rotina do trabalho docente, mas a própria rotina e o cotidiano, também, acabam revelando, novamente, uma próxima etapa de complexidade.

5.3. ROTINA DO TRABALHO DOCENTE

Em *A corrosão do caráter*, Richard Sennett (2004) esclarece que a rotina faz parte do trabalho, não existe trabalho sem rotina. Toda atividade humana tem uma rotina, a natureza tem a sua rotina. Entretanto, é preciso não transformar a rotina em uma atividade mecânica para que a rotina não degrade o seu caráter e que o trabalhador possa controlar o seu trabalho e não ser controlado por ele. O trabalhador aceita a rotina porque não pode fugir dela, mas pode fazer a diferença em usá-la não como degradação do caráter e, sim, como arte, como forma de controlar sua atividade e o ritmo de trabalho tornando-o cooperativo, de apoio mútuo, autoentendimento, alternativas em relação aos velhos hábitos que já dominamos. Sendo essa a rotina que compete ao trabalho docente e a que pude observar em sala de aula ao acompanhar as quatro turmas do ensino médio. A aula é a mesma, com mesmo conteúdo, numa seqüência que se

repete de turma em turma: saudações, chamada, falas, debates, escrita, conversas e despedida.

Sennett inspira-se em Diderot para ver a rotina como um processo necessário do trabalho em que este se aperfeiçoaria por repetição. A rotina como elemento do trabalho do professor jamais pode ser vista como uma atividade mecânica, já que, desse jeito, deixaria de existir o trabalho docente e a sua prática docente perderia todo o seu significado. Uma atividade mecânica não ocorre entre atores, não se adequa a uma relação social entre sujeitos de conhecimentos, nem, muito menos, entre parceiros do processo pedagógico. Logo, não é capaz de formar a nova geração nem pessoas para o mundo do trabalho, para a prática social e para o exercício da cidadania. Tal atitude mecânica do professor em sala de aula liquidaria o pensamento crítico dos jovens estudantes e, ao invés de despertar no aluno a vontade e o desejo de aprender, ele ficaria condenado à repetição. Uma outra forma de rotina seria necessária ao trabalho do professor, pois ela faz parte do seu trabalho como forma de aprender a aprender.

A rotina de trabalho do professor estaria na sua obrigação de preparar suas aulas, mesmo sendo cada aula de conteúdos diversos, o que o obriga a pesquisar vários livros e outras fontes. Depois, na sua obrigação de dar suas aulas na mesma escola e nas mesmas turmas. O “dar aula” se repete, mas cada aula não é uma repetição porque nenhuma aula será igual à outra. Rotina não significa fazer as coisas sempre do mesmo jeito, mas fazer as mesmas coisas de várias formas diferentes. Isso me lembra uma frase de Millôr Fernandes através da qual expressa que o novo, o original, não existe e sim o velho de novo: “O novo não tem nada de novo, é o mesmo velho de novo.” Olhando para a sociedade atual, observando o mundo do trabalho, a prática social ou o sistema educacional percebo que não se aceita repetição, mas são as mesmas coisas que se apresentam de diferentes formas. É a mesma sociedade que se apresenta como uma novidade, mas era ela mesma de novo, de outro jeito, com uma roupa nova.

A vida humana não existe sem a rotina, somos seres da natureza e temos que obedecer às suas regras. No mundo social, exigem-se trabalhadores que façam as mesmas coisas de antes, mas de um jeito diferente. E as palavras de ordem são: reinventar, renovar, reengenharia, refazer, reconstruir, reagir, reciclar, repensar, ou seja, fazer o novo de novo. E os valores predominantes passam a ser: a criatividade, flexibilidade, o descartável, o agora, o imediato, o momento, o ficar, a fluidez.

A pedagogia tradicional, baseada na repetição, ganha novos desafios e entra na nova ordem. Ela está a se renovar por uma pedagogia que “ênfatize o debate, a pesquisa, a reflexão, o original e que desenvolva a capacidade de usar os conhecimentos adquiridos para compreender melhor a atualidade para criticá-la” (ROUANET, 1987, p. 328). O velho precisa ser substituído pelo novo e tudo que era feito de um jeito, hoje, precisa ser refeito de uma nova forma. Não é por acaso que Bauman (2005) classifica a sociedade atual como sendo a sociedade do lixo e do refugio: a velha fórmula da pós-modernidade do “re” e o seu complemento (re-fugar). Diz ele:

A visão de uma forma perfeita oculta num bloco enorme de pedra bruta precede seu ato de nascença. O refugio é o envoltório que esconde essa forma. Para desnudá-la, fazê-la emergir e ser, admirar sua harmonia e sua beleza sem mácula, deve-se primeiro desembrulhá-la. Para que algo seja criado, deve-se destinar alguma coisa ao lixo.... Isso, porém, torna o lixo um ingrediente indispensável do processo criativo. Mais ainda: confere ao lixo um poder aterrorizante, verdadeiramente mágico, equivalente ao da pedra filosofal do alquimista – o poder de realizar a maravilhosa transmutação da matéria inferior, sem significação e desprezível num objeto nobre, belo e precioso... O lixo é ao mesmo tempo divino e satânico. É a parteira de toda criação e seu mais formidável obstáculo. O lixo é sublime: uma mistura singular de atração e repulsa que produz um composto, também singular, de terror e medo (BAUMAN, 2005, p. 32).

Bauman ajuda na reflexão sobre o papel do lixo como um ingrediente indispensável do processo criativo e, assim, compreendo que, no trabalho docente, a pedagogia tradicional vira lixo para que se possa aproveitar tudo o que ela pode trazer de bom para a nova pedagogia que emerge. Caberia aos professores a tarefa de meter a mão no lixo para separar o que não serve e o que deve ser “reciclado”, reaproveitado, reeducado e reinserido em seu trabalho docente na sociedade que vem aí.

Essa seria apenas uma visão parcial, porque, ao mesmo tempo em que o trabalho docente pode ser visto como de um “lixeiro”, também poderia ser visto como o de um artista que transforma a matéria bruta em obra de arte. Atualmente, porém, nessa fase de transição, o trabalho docente se compara mais com o de alquimista. O alquimista é aquele que trabalha sozinho em seu laboratório e vai misturando os ingredientes, testando novos ingredientes e, como num passe de mágica, faz a transformação.

Voltando à análise sobre a postura da Mestre como moderadora dos debates, dentre suas atuações para conciliar os debates, conduzir as trocas de saberes e a construção do conhecimento sociológico crítico e reflexivo, não presenciei o uso constante da autoridade; quando muito, ameaça ou apelo para o lado emotivo que acaba por resolver a situação. Os gritos não fazem parte do seu repertório, ao contrário, tem um timbre de voz doce e suave que não combina com gritos. Ela exige respeito à sua pessoa como a de todos os alunos, assim como, respeita a todos os seus alunos. Diz: *“Não aceito que durante minhas aulas, ninguém desta sala falte com o respeito aos colegas”*. Somente em último caso utiliza esse tipo de frase, chegando a interromper a fala do estudante e pedindo que respeitem e aprendam a escutar o outro. Isso porque, antes das apresentações ou qualquer exposição dos alunos à frente, faz uma negociação com os demais alunos da classe, pedindo boas maneiras durante a fala dos colegas e que não sejam desrespeitosos com os mesmos. Ela estabelece as regras previamente e se alguém descumpre é motivo de ser chamada a sua atenção para o cumprimento do acordo. A Mestre tem um repertório de maneiras de advertir o indisciplinado que a utiliza sempre escolhendo aquele que causa uma maior surpresa para o violador das normas.

Há uma preocupação e autocontrole na prática da Mestre para que prevaleça o entendimento em seus estudantes que o uso da razão deve prevalecer sobre a emoção. Mas, em momento algum deixa de trabalhar com a emoção para chegar a razão. Durante sua aula expressa-se em frases clichês como: *“Usem a capacidade de pensar”*; *“ Pensem primeiro, antes de agir.”*; *“Retomem a idade que tem.”*; entre outras.

Confessa que já passou por muitas situações difíceis de mau comportamento em sala de aula. Porém, com os alunos do primeiro ano (turmas de sociologia), nunca havia perdido a calma. Disse: *“Aqui, eles são muito “ bonzinhos”, eles escutam a gente, há um respeito mútuo, mas, com os alunos do terceiro ano, é uma tristeza. São agressivos sem motivo.”*

Outro grande desafio durante os debates é manter a atenção da turma enquanto os colegas estão falando. Na maioria das vezes falam ao mesmo tempo e ela age com diplomacia e faz uma negociação com a turma. Ela chama a atenção dos dispersos para ouvirem os colegas ou pede para o aluno que está falando para se calar até que todos se voltem para ele. Essa é uma prática constante. Com o tempo, eles vão aprendendo a levantar o braço, mas, em certas aulas, uma ameaça perturba aquela ordem. Ela sabe que certos assuntos afetivos, tipo relação pais e filhos, mexem demais com eles e de certa forma já espera uma reação. A Mestre dá uma aula onde são apresentadas situações,

casos concretos para serem debatidos e discutidos por todos os estudantes que, de certa forma, mexe com a emoção de todos. Resta o desafio em manter a atenção dos alunos até o final da aula e conseguir que eles aprendam a ouvir e aguardar a própria vez.

O desafio está em equilibrar o interesse público com o interesse privado de cada um dos alunos. Estamos caminhando para a formação do homem público, do cidadão, e durante o debate acontecem as trocas de saberes. As discussões em sala de aula assemelham-se à *Ágora* dos gregos, onde os conceitos aparecem, ou, ela os apresenta para serem questionados por cada um de seus alunos a fim de que parem para pensar sobre tal conteúdo e, com isso, sobre os questionamentos sociais.

Os conceitos são hoje e podem mudar no futuro: respostas e certezas a professora não pode tê-las definitivamente. Procura, pois, colocar o conceito para o mundo real, para o cotidiano do aluno e, assim, apreende-se o abstrato pelo cotidiano. As incertezas do conhecimento científico revelam as dificuldades da prática docente do professor atual.

Presenciamos um momento histórico em que as certezas científicas foram abaladas e o que se tinha como certo foi questionado e as verdades foram superadas por outras. Já dizia Marx sobre os novos tempos na frase do Manifesto do Partido Comunista que ficou célebre: “tudo que é sólido se desmancha no ar”. A afirmação de Marx vem a ser sentida por todos nós quando nos deparamos com nossas verdades e certezas sobre os dias de hoje. A única certeza que temos é que vivemos, hoje, um mundo de incertezas, onde tudo o que nos resta é aprender a lidar com ela e darmos um significado para ela. Por isso, durante a pesquisa, encontrei professores perdidos em sala de aula e desmotivados com o seu trabalho. Como também, muitos estudantes sem motivação para aprender, com notas baixas e pouca frequência. Segundo Dubet (1997) *é preciso trabalhar na transformação dos adolescentes em alunos quando eles não têm vontade de se tornar alunos.*

Uma vez, conversando com a Mestra, ela revelou que muitos alunos tiram nota baixa na prova, mas acredita que eles se perdem na compreensão da linguagem escrita. Sabem a matéria, porém, não conseguem expressar este conhecimento na prova. Por isso, depois de cada avaliação pega a prova com eles e resolve questão por questão para eles perceberem por que erraram. Acrescentou que levará um tempo para eles se darem melhor nas provas, porque é um problema de base e não da disciplina de sociologia. Um problema que atinge a todo o sistema de ensino.

As provas são, na maioria das vezes, de múltipla escolha e, quando há uma questão aberta, alguns não sequer tentam desenvolver a questão. A Mestra sabe da

capacidade de seus alunos, mas eles mesmos não sabem da capacidade que têm e não acreditam que podem fazer e resolver. Também, muitos têm preguiça de escrever. O processo de escrever é muito doloroso para o jovem, é trabalhoso e eles não querem perder tempo. Isso também reflete a característica de um tempo ligeiro em que tudo tem que ser a mil por hora. Parar para pensar, escrever e refletir consome-me uma energia que o jovem prefere poupar.

Durante todo o ano de 2007, em todas as quatro turmas que acompanhei, desse o início da aula de sociologia, havia uma receptividade favorável à professora e à disciplina. Aliás, essa relação é um tanto confusa para os estudantes, tendo em vista que quando gostam do professor gostam da matéria. Mas, quando não gostam da pessoa do professor acabam por não gostar da disciplina e da aula.

A professora de sociologia adota uma prática diária, em todas as suas aulas, de escrever no alto da lousa branca, a data e o nome de sua disciplina. Explicou-me que faz isso, exatamente, para que os alunos não fiquem perdidos e saibam qual matéria estão estudando. Muitos alunos têm somente um caderno para todas as matérias e depois de copiarem da lousa, ficam perdidos sem saber o que haviam anotado.

Particpei de conversas entre as alunas que diziam que adoravam a professora e outras que adoravam a disciplina de sociologia. Na verdade, pude perceber que muitas jovens gostam da matéria pelo fato de gostarem da professora. A maioria que gosta da disciplina de sociologia afirmou que acha fácil a matéria e possui uma identificação pessoal com o conteúdo.

Uma aluna dizia: “Eu gosto mais das aulas de história. Acho a matéria muito mais interessante”. Esclareço que nossa professora de sociologia também dava aulas de história geral nessa turma. E o fato que me chamou a atenção é que a aluna gostava da professora, independente da matéria, mas por uma questão particular, de seu próprio interesse, preferia estudar história. Outra aluna disse que não gostava da professora no início do ano:

“Achava ela muito artificial (...) e vi que estava errada, percebi que aquele era o seu jeito. Havia uma diferença entre a ‘Mestra e a professora (...) Conversei com ela fora da sala de aula e passei a vê-la também como uma amiga, abrindo meus olhos e nunca disse o que eu devia fazer. Ela falava muitas gírias, uma linguagem coloquial (...) ela queria ser igual a gente, mas percebi que era o jeito de passar a matéria para você... que o jeito de ensinar é muito bom de aprender” (Aluna).

Houve um comentário em sala de aula sobre um professor da escola considerado terrível pelos estudantes. Dizia um jovem: “Ele sabe muito, ele gosta do que faz, mas a aula dele é chata”. Citando esses exemplos, pude perceber que no trabalho docente, com jovens do ensino médio, certos estudantes não separam as qualidades da pessoa da habilidade e competência do professor. Talvez, pelo fato de serem jovens, na faixa etária de 14 a 17 anos, e estejam numa fase de crescimento e formação tenham dificuldade de fazer esta separação.

Observei que a nossa professora de sociologia era muito querida pelos seus alunos, mas estes, ao falarem da professora, descreviam suas características pessoais. A característica predominante é sua forma gentil de tratar as pessoas e, por meio de sua gentileza, conquistava o respeito de todos. Ex: “O que eu mais gosto na Mestre é que ela é uma pessoa humana, respeita a gente”.

Ao longo de todo o ano, durante o trabalho de campo, ouvi muitos elogios à pessoa da professora e sua atuação como professora dentro da sala de aula ou nos corredores por parte dos estudantes de várias séries. E, também, de alguns professores de outras disciplinas. Com o tempo, as próprias alunas passaram a comentar comigo o que acontecia nas aulas de sociologia.

Certa vez, uma aluna veio até a minha cadeira para dizer que a professora havia esclarecido as dúvidas dela. Era evidente como os estudantes, especialmente as alunas, demonstravam seus sentimentos e queriam passar a mensagem de quanto gostavam da professora e, conseqüentemente, da disciplina de sociologia.

A relação social entre a professora e seus alunos era muito próxima em todas as suas turmas. Havia certa autoridade com respeito mútuo. Em duas delas, a professora era muito mais uma amiga do que a professora. Durante suas aulas aconteciam diálogos e trocas de confidências em que muitas vezes ouvimos o que não queremos. Esse fato ficou bem evidente no dia do aniversário da professora de sociologia. As alunas prepararam uma festa surpresa para ela. Cantaram parabéns, deram presentes com cartão e fotos. A alegria foi intensa e os preparativos para a festa de aniversário foram planejados com antecedência. Fui proibida de dizer qualquer palavra para a professora. E ela foi tomada de surpresa, pois sequer imaginava que as alunas sabiam do dia do seu aniversário.

Nas demais turmas, as relações eram amigáveis só que menos íntimas. Os alunos nem sabiam do dia do aniversário da professora. Havia diálogos sem troca de confidências, a professora prevalecia sobre a amiga. Apesar de a professora sempre

dizer que estava entre amigos em todas as classes e que seus alunos eram seus amigos, havia certa distância, o lado emotivo da turma não prevalecia. Diante desses fatos, pude observar o quanto a afetividade é importante durante o processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho docente encontra-se num contexto de interações humanas, um espaço histórico e socialmente situado, pois “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF E LESSARD, 2007, p.31). Logo, a dimensão afetiva será sempre uma característica importante do trabalho docente que pode funcionar como elemento facilitador ou bloqueador do processo ensino-aprendizagem.

Observo, então, que a receptividade da sociologia no ensino médio naquelas turmas do Justiniano de Serpa está muito mais relacionada com a habilidade da professora em se relacionar com sua turma do que com o conteúdo apresentado. A interatividade presente neste trabalho exige do professor um envolvimento pessoal para garantir a participação e interesse do aluno no processo, a fim de evitar desvios que possam prejudicar seu trabalho.

Certa vez, durante uma de suas aulas, quando a classe estava extremamente agitada e dispersa, a Mestra usou o tempo da chamada como remédio que não foi, no entanto, suficiente. Concedeu, então, à turma mais um determinado tempo para que os alunos dessem vazão à inquietude. Disse: *“Eu sei que vocês estão cansados e eu também estou... vou dar um tempo de... minutos para vocês se organizarem”*. Assim que encerrou o tempo, pediu respeito e alertou: *“Vamos, lá. Não confundam respeito com bondade”*. A turma fez, então, silêncio absoluto. A mensagem foi compreendida e o restante da aula ocorreu sem problemas. A aula que se havia iniciado com muito “stress” terminou bem mais tranquila.

A metodologia utilizada pela Mestra para apresentar os conteúdos também era importante, mas o que mais chamou a minha atenção nas salas de aulas foi a relação afetiva entre aluno e professor, gerando certa cumplicidade e até mesmo uma solidariedade para que uns escutem os outros, prestem atenção e não se dispersem. Tardif (2007) afirma que a personalidade do professor é um componente de seu trabalho, ou seja, ele não realiza só seu trabalho, como também empenha e investe o que ele é como pessoa.

Assim, penso que um dos motivos da aceitação da disciplina e de sua boa receptividade, que presenciei durante o trabalho de campo no Justiniano de Serpa, em

grande parte, foram graças à personalidade da professora de sociologia e à sua relação social amigável com os alunos. Nas aulas havia certa cumplicidade entre os agentes sociais que facilitavam os debates e o processo de ensino-aprendizagem. Todavia, a aceitação da disciplina de sociologia na educação básica estava relacionada muito mais com as características pessoais da professora do que com o seu próprio conteúdo. O fato de os alunos gostarem, ou não, de uma disciplina estava diretamente vinculado à relação pessoal do professor e aluno.

A pesquisa e o trabalho de campo possibilitaram a reflexão sobre uma outra forma de interação entre educador com seus educandos e também, uma outra maneira de apresentar os conteúdos disciplinares. Aquela concepção de que o professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outrem está sendo reestruturada na sala de aula. Segundo Tardif (2007), esta concepção está pautada no paradigma da racionalidade técnica, que trabalha com a concepção de ser o professor o transmissor, o portador ou o objeto de saber. No entanto, hoje, percebe-se a desconstrução desse paradigma com o reconhecimento dos saberes da experiência, saberes provenientes de uma prática que não se encontra em doutrinas ou teorias, pois é baseada num saber interativo.

Segundo Tardif, os saberes oriundos da experiência surgem como núcleo vital do saber docente. A partir dele, os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com saberes em relações de interioridade por meio de sua própria prática. Esses saberes são reconhecidos quando os professores manifestam suas próprias idéias em relação aos saberes curriculares, disciplinares e pedagógicos²⁴. Por isso não há receitas prontas nem modelos a seguir. O professor pode preparar sua aula usando a melhor metodologia ou realizando a transposição didática, mas se não houver a interação com o grupo não ocorre a participação e isto prejudica a troca de saberes. A aula corre o risco de se tornar um “show”, mas sem a construção dialógica do conhecimento, sem a participação e o debate com o público.

Neste momento, os dados são lançados e chega-se a casa da despedida onde ocorre um encontro afetivo entre alunos e professor. Nessa casa de despedida, a relação social afetiva entre os agentes acontece de fato sem a preocupação de nenhum conteúdo sociológico programado. A professora e seus alunos fazem uma avaliação das aulas,

²⁴ Segundo Tardif (2007) os saberes disciplinares são ensinados na universidade, os saberes curriculares correspondem ao conjunto de saberes que as instituições escolares (Ministério da Educação, Secretarias de Educação) apresentam. E os saberes pedagógicos são os saberes transmitidos pelos cursos de formação de professores. São baseados na didática, nas metodologias e técnicas pedagógicas.

dos conteúdos, da própria professora, da sociologia e ficam livres para qualquer comentário. Destaco, ainda, que a postura da Mestra em construir uma relação social amigável em sala de aula e fazer uma avaliação de sua prática docente confirma a existência de um novo momento que está sendo construindo a partir das experiências pessoais dos professores em sala de aula.

6 QUANDO O SOCIÓLOGO QUER SABER O QUE É SER PROFESSOR.

No último dia de aula de sociologia do ano de 2007, uma semana antes do natal, aconteceu a aula de despedida. Ela seria a última aula antes das férias de final de ano, antes do recesso e a minha última para o trabalho de campo. Naquele ano de 2007, haveria um recesso de duas semanas para as festas de Natal e Ano Novo. Em janeiro de 2008, os alunos voltariam ao colégio para fazerem as provas.

Era o dia 17 de dezembro de 2007 quando a professora colocou a turma em círculo e iniciou sua aula com uma fala cheia de elogios à turma:

“A turma de vocês era um problema, tinha rótulos e vocês quebraram (...). Na reunião de professores, alguns alunos foram elogiados (...). O desafio como educadora é chegar no aluno difícil, se aproximar dele e fazer algo de bom para ele e fazer ele perceber que nem tudo está perdido (...). No nosso primeiro encontro, um aluno foi super atrevido comigo. Que bom! Nessa turma vou ter que trabalhar mais. E você foi um dos meus melhores alunos durante o ano. O mérito não é meu, o mérito é seu. Você fez o esforço e não deu crédito às críticas negativas e não ficou na mão dessas pessoas e pode melhorar”
(Mestra)

Diz o aluno: - *Professora, eu fui capaz.*

Diz a Mestra: - *Que isso não fique só aqui, que você leve para sua vida lá fora... Eu quero ouvir vocês, para aprender...*

No meio de sua fala, uma aluna estava escutando uma música. Ela interrompe sua fala e pede para a aluna: - *Tire o som, por favor. E continua... Digam o que aprenderam, o que pensam da sociologia, falem de qualquer assunto, se ficarem calados é porque a sociologia é igual a nada. E eu teria que mudar minha metodologia...*

Aluno 1: - *A história de Amala e Kamala porque aprendi sobre o homem e foi muito interessante.*

Professora: - *Ano que vem, vou dar muita atenção a isso.*

Aluno 2: - *Grupo social de amigo. Porque eu posso ver isso na sala de aula.*

Aluna 3:- *O que foi de melhor foi como você passou as aulas. Você se preocupa conosco. A gente aprendeu com você e com a sua pessoa. A gente não vai esquecer nunca a forma como tratou a gente.*

A professora e a aluna se emocionam, a turma aplaude. A Mestre se acalma e diz: *Devemos ter respeito pela emoção humana. Esse momento é o da minha recuperação. E a emoção não tem preço. A emoção paga é de prostituta. Eu respeito e valorizo a sua emoção. Eu queria ouvir de alguém o que não tenha gostado. Porque a gente não agrada a todos. Nem Jesus Cristo agradou, imagine eu que sou uma miserável. Eu mostro a nota de vocês e prometo que não vou mexer.*

Ninguém mais falou. A Mestre encerra sua aula falando do Natal e da época de festas lembrando os cuidados para que não sejamos manipulados. Enfatiza que seus alunos, como sociólogos, não podem esquecer que o Natal é, antes de tudo, uma festa religiosa. Despede-se: *Vamos embora para eu não chorar, se não, choro mais.*

As turmas mesmo sendo tão diferentes, tiveram a mesma resposta sobre a aula que mais gostaram, sem pensar muito, diziam que não tinham esquecido a aula do teatro de Amala e Kamala. Essa aula foi uma das primeiras do ano, no mês de abril, e estávamos em dezembro. Para todas as turmas, foi a melhor aula da professora e o melhor conteúdo da disciplina de sociologia.

Uma estudante justificou sua preferência dizendo: *“Porque deu mais liberdade de dizer o que a gente pensa. Porque todos participavam. Os teatros são legais.”*

Ao terminar sua frase, uma outra aluna reagiu e disse: *“Não, a aula que mudou o comportamento da turma foi a de grupos sociais. Porque a turma aprendeu que a convivência não é só estar do lado do outro, mas compartilhar com o outro”.*

A última aula na turma mais participativa e que deixava muitas vezes a Mestre sem fôlego foi, como sempre acontecia em todas as suas aulas, um debate muito acirrado. Pois, vários alunos quiseram participar e manifestar suas opiniões:

Aluno 3: - *Manipulação foi a melhor porque eu me vi(...) vi como estava sendo manipulado sem perceber.*

Aluna 4: - *Grupos Sociais e exclusão social porque a gente não para de pensar sobre o exemplo do carnaval como uma festa popular com exclusão social ... o fato de querer por querer as coisas, a gente não percebe a manipulação.*

Aluna 5: - *A sociologia é uma matéria discursiva (...) para discutir em classe, a gente vê que os seus problemas pessoais são iguais aos dos outros. Você percebe que não está sozinho. Não é matéria que passa e sim como você passa. Porque não é conteúdo e como você faz... (a sociologia) faz a gente pensar.*

Líder da sala: *A Sra. faz a gente pensar, a gente refletir. Mas, tenho uma crítica: a sua aula só é uma vez na semana. Tinha que ser duas aulas por semana. Isso é*

manipulação (...) Eles não querem que as disciplinas que fazem pensar tenham duas aulas. Quem concorda em fazer um abaixo-assinado?

A turma se cala. Surge, então, a proposta de se tirar uma das aulas de inglês ou espanhol para colocar duas de sociologia. A turma se agita. E a proposta fica no ar... A professora então pede para falarem dos defeitos, para que ela possa melhorar.

Aluna 6: - A letra, professora. Diz uma aluna lá do fundo da sala e outras alunas concordam. Ela diz que vai procurar melhorar...

Aluna 7: - A sua voz aumenta e diminui. Eu sei que é para prestar atenção, mas deveria falar sempre no mesmo tom de voz.

Aluno 3: - Tudo na sua aula tem um lado bom e ruim. Porque se você não reclamar da letra, você não vai continuar copiando e então tem que agir. Você tem que prestar atenção, se não prestar atenção perde a chamada.

A professora toma a palavra, carinhosamente se despede. Chama a turma de “minha querida” e agradece por tudo e pede desculpa por tudo. Faz uma observação sobre o Natal para que todos festejem, comam, bebam, vistam-se bem e, também, não se esqueçam de dar parabéns e de lembrar de quem sempre esteve olhando por vocês (a religiosidade da Mestre transparece em suas palavras e a turma percebe e respeita). A professora se despede e os alunos também, desejando feliz Natal e Ano Novo. Vários alunos vêm até a porta para se despedirem de nós.

Em outra turma, a aula de despedida ocorreu com muita emoção e lágrimas, não poderia ser diferente. A Mestre era considerada pela turma como uma amiga em que podiam confiar, pois ela sempre compreendia suas alunas. Por isso, várias alunas declararam o seu amor à Mestre e à turma. O único a falar foi o líder da turma:

“Aprendi muito com a Senhora. em todos os aspectos. Aprendi de uma forma bem legal. Gostei mais de exclusão social porque me vejo como um excluído e eu pude me ver e compreender mais (...) Com a auto-exclusão pude me analisar... (falou com lágrimas nos olhos)”
(Aluno do 1º. ano).

Entramos na última turma e a encontramos super agitada. A Mestre começa fazendo a chamada de frente para trás. Continua o barulho e ela começa a falar os números da chamada fora de ordem. Ela espera o silêncio, pede que formem o círculo que quase não se forma. Os alunos reclamam. Alguns estudantes pedem silêncio e outros perguntam sobre as notas e se vão passar de ano. A mestra inicia a sua fala:

“Hoje, é o nosso último encontro de sociologia e quero fazer um momento diferente. O momento da minha recuperação... para aprender com vocês. Eu não vou poder falar, mas eu poderei passar de ano se vocês me ensinarem (...) e por favor, me digam o que mais chamou atenção da sociologia e da minha postura de professora. Não tenham receio de criticar porque seus pontos estão aqui e tenho duas testemunhas do meu lado que não vou mexer” (Mestra).

A turma fica calada. A Mestra insiste e diz que o silêncio significa que não aprenderam nada. A classe responde em coro que a aula de Amala e Kamala foi a que mais gostaram.

Aluna 1: - *FHC é um sociólogo e há uma contradição.* (A contradição revela-se pelo fato de que foi o presidente que não teve grande destaque na área social).

Aluno 2: - *Manipulação porque me percebi como manipulado.*

Aluna 3: - *Eu não dava importância para a sociologia e não entendo porque não dão importância a ela.*

Aluna 4: - *Exclusão e inclusão. Descobri que o “Fortal” é uma forma de exclusão e o “Beach Park” também.*

As falas dos jovens são monopolizadas por apenas alguns alunos. E a emoção não chega até eles, embora seja uma despedida, não consigo perceber emoção naqueles estudantes. A turma é bem racional, em nenhum instante demonstra sua emoção no diálogo com a professora. Seria talvez, por isso, que a turma apresenta as melhores notas?

Muitos alunos não queriam ouvir o discurso de despedida da Mestra, apenas demonstravam uma preocupação com as notas. No instante em que a professora dizia que aprende com seus alunos, um jovem aluno interrompe sua fala e argumenta que a professora falava isso para todos. Ela contra-argumenta e explica:

“Mas, todos vocês são meus alunos. Eu sou autêntica com minha amizade e quando estou em sala de aula, estou no céu. Realmente, eu gosto de estar com vocês em sala de aula. Hoje, quando você diz isso que eu falo para todos, eu aprendo, porque hoje estou de recuperação em sociologia. (...) Vocês podem falar o que quiserem... muito mais críticas para eu aprender e passar para o próximo ano” (Mestra).

Muitos alunos daquela classe e alguns estudantes das outras turmas questionavam a afetividade da professora. Para muitos jovens soava como falsidade seu jeito carinhoso e amável de tratar os alunos e o seu modo de exposição dos conteúdos. O sentimento de confiança no outro e a relação de amizade não foi unânime para todos os estudantes, já que, nem todos os estudantes perceberam a natureza gentil da Mestre e o verdadeiro sentimento de respeito que sentia pelo seu trabalho e por todos aqueles jovens que demonstrava e apresentava em suas atitudes durante o trabalho docente.

Em uma conversa particular ela me disse que, em suas aulas de filosofia, também trabalha desse jeito, pois foi o único jeito que conseguiu atingir seus alunos. Ela não sabia como fazer para que seus alunos se interessassem e participassem, então, quando tocava no sentimento e trabalhava com a emoção humana, percebia que o conteúdo disciplinar atingia os jovens.

Começou esta prática quando ia até à cadeira do aluno, tocava nele e pedia com educação, sem elevar o tom da voz, para ele se calar. O aluno se espantava, olhava para ela e não acreditava que a professora estava ali falando com ele daquela forma, sem gritos, em particular. Ele passava a entender que a professora se importava com ele. Ela diz que os alunos são muito carentes de afeto. E quando bate de frente, ela não consegue trabalhar, mas quando trabalham com a afetividade eles se rendem, se respeitam, se compreendem e passam a dialogar.

Disse ela que mudou sua postura em sala de aula, que era muito agitada, chegava a ficar sem ar, era elétrica e isso causava a impressão que ela era louca. Teve, pois, que se acalmar e os alunos perceberam isso. Por isso, surge o comentário segundo o qual a achavam artificial ou falsa. Esclarece que no início de sua prática docente passou por um conflito pessoal entre o que dizia ser a sua essência de pessoa que entrava em conflito com a postura de professora, por isso, vinha procurando se acalmar.

No corredor, a Mestre comenta comigo que as falas dos alunos lhe dão medo. O fato de dizerem que a mudança da turma foi devido às suas aulas é uma responsabilidade muito grande. Revelou que isso causa muitos problemas durante a reunião dos professores, pois os colegas falam mal da turma e fica difícil para ela argumentar porque só tem elogios. Acaba ficando numa situação difícil porque não tem problemas com os alunos. Eles são os mais participativos e os melhores, diz.

A posição da escola em relação à disciplina de sociologia é bem diferente daquela dos alunos. Enquanto os alunos a compreendem como sendo uma disciplina igual às demais e confundem a professora com a pessoa humana, a escola insiste em

separar e tratar a disciplina diferentemente. A disciplina de sociologia é vista como uma disciplina de menor importância em comparação com as demais, uma espécie de disciplina “tapa-buraco”. Certa vez, ouvi de um professor de sociologia que a sociologia era a “gata borralheira” do Ensino Médio.

Na escola pesquisada ocorreu um fato pelo qual se percebe o tratamento diferenciado dado à sociologia: A professora de história faltou e, para preencher o horário vago, o núcleo gestor resolveu aplicar a prova de sociologia naquele tempo, sem avisar para a Mestra ou os alunos. A prova de sociologia que seria realizada somente na sexta-feira foi antecipada para aquela segunda-feira para que os alunos não ficassem sem aula e tempo livre. Por que escolheram justamente a disciplina de sociologia? Não seria necessário que os alunos se preparassem para a prova? A Mestra ficou sem entender nada quando os alunos vieram procurá-la, no corredor, dizendo que não haviam feito uma boa prova. Ela esclareceu para os estudantes que ninguém seria prejudicado em sua nota. Mas, pela primeira vez, a vi alterada e indignada com o que havia acontecido. Desabafou comigo que não era justo o que tinha acontecido e percebia como sua disciplina era desvalorizada.

François Dubet²⁵ relata experiência semelhante como professor de história e geografia em um colégio da periferia de Bordeaux, França, onde ministrou pelo período de um ano. Conhecido por suas pesquisas sobre a juventude marginalizada na França, o pesquisador quis vivenciar, diretamente como professor, os dilemas da escola francesa contemporânea.

Dizia que, como professor dos professores, recebia descrições exageradamente difíceis a respeito da relação pedagógica. *“Eles (os professores) insistiam muito sobre a dificuldade da profissão, a impossibilidade de trabalhar, a queda de nível dos alunos, etc”*. Ele se perguntava se este não era um tipo de encenação demasiadamente dramática do seu trabalho, pois tinha muita dificuldade de convencer os professores de suas análises. Ao mesmo tempo, recebia muitas críticas por não ter lecionado, de ser um intelectual, de ter uma imagem abstrata dos problemas. Resolveu, pois, encarar o desafio de dar aulas para ver do que se tratava.

²⁵ François Dubet é pesquisador do Centre d’Analyse et d’Intervention Sociologiques (CNRS – École des Hautes Études em Sciences Sociales), professor titular e chefe do departamento de sociologia da Universidade de Bourdeaux e membro sênior do Institute Universitaire de France. Durante breve estada no Brasil, relatou sobre sua experiência docente em uma entrevista à Revista Brasileira de Educação em setembro de 1996.

Na mesma situação também me vi, ao encarar o desafio de dar aulas de Sociologia e Filosofia em duas escolas da rede pública do estado do Ceará, em duas comunidades populares (Lagamar e Santa Luzia) onde o tráfico de drogas e a violência fazem parte do entorno escolar.

Assumi seis classes no horário da noite do segundo e terceiro anos do Ensino Médio, com jovens a partir de 16 e 17 anos, incluindo uma minoria de senhores e senhoras de cabeças grisalhas. A faixa etária é bem heterogênia e composta por uma grande maioria de jovens fora da faixa etária para as séries. Os estudantes do turno da noite, geralmente, trabalham durante o dia como vendedores, empregadas domésticas, babás, zeladores, auxiliares de serviço, subempregados e alguns jovens que vieram do interior para trabalhar na capital.

Escolhi o horário noturno e tive a surpresa de encontrar uma realidade escolar bem diferente daquela que havia observado no horário diurno. O ambiente escolar é o mesmo do horário diurno. Significa que é o mesmo corpo de gestores, docentes e pedagogos e de funcionários que trabalham na escola durante os três turnos. Mas o público frequentador do turno noturno é bem diversificado. Alguns estudantes chegam exaustos ao colégio, outros haviam passado o dia “sem fazer nada”. Mas, todos são obrigados a cumprir as mesmas regras do horário diurno (uniforme completo, horário de entrada e saída, calendário de provas, reprovação por falta, frequência etc). Certos alunos trabalham o dia todo e, ao chegarem em casa, depois das dez da noite, têm a casa e família (filhos) para cuidar. Conheci alunos que não tinham o dinheiro da passagem do ônibus e voltavam para casa a pé enquanto outros possuíam motos, carros, ou tinham caronas os esperando na porta.

“Diversidade” é a palavra que expressa o que vem a ser os estudantes do horário da noite. Lá, podemos encontrar uma diversidade de motivos para eles estarem ali, pois cada um deles tem uma história de vida bem diferente que o leva a uma razão para continuar os estudos. Uns dizem que vinham porque sua mãe ou namorada queria, outros porque queriam dar uma melhor qualidade de vida para seus filhos, uns porque queriam “terminar o colégio para arrumar um emprego” e outros porque não tinham nada melhor para fazer. Essas foram algumas respostas que ouvi. E quando perguntava quem queria entrar para a faculdade, havia um silêncio e uns olhares atravessados, pois era algo tão distante que não chegavam sequer a pensar na possibilidade.

Dubet (1997) diz, ao referir-se aos alunos, que “*estamos lidando com alunos extraordinariamente diferentes em termos de performances escolares. Somos obrigados a dar aula a um aluno teórico, um aluno médio que não existe*”.

O professor-sociólogo percebeu que a observação participante de sua própria aula era um absurdo. Ou lecionava ou observava, não havia como fazer as duas coisas ao mesmo tempo. Não tinha como separar os papéis de sociólogo e de professor, isso porque:

após duas semanas de aula, estava completamente envolvido com o meu papel e eu não era de maneira alguma um sociólogo, embora tivesse me esforçado para manter um diário de campo.... não acredito que se possa fazer pesquisa se colocando no lugar dos atores (DUBET, 1997, p.223).

O ato de lecionar é um trabalho que o consome por inteiro. Não há como separar os papéis de sociólogo ou professor diante de uma relação com os alunos. A relação entre docente e discente se constrói diariamente por meio de pequenos gestos, olhares, palavras, é um processo que acontece pelas trocas de experiências entre as partes. Além de um conteúdo formal, a troca silenciosa e simbólica acontece junto com o jogo entre mestre e aprendizes. Por isso, uma aula nunca é igual à outra e por mais que o professor se esforce para fazer tudo igual, decorando falas e ensaiando gestos, tudo acaba saindo diferente do planejado. Assim, acontece no teatro e assim ocorre também na sala de aula já que uma determinada postura (autoritária ou liberal) que o professor toma em uma sala de aula pode não ser bem recebida em outra.

Eu mesma relembro minhas aulas de sociologia, adotei várias posturas erradas. Reconheço que deveria ter sido mais rígida com alguns estudantes e essa postura me foi cobrada por alguns estudantes. Não deveria ter tratado todos os alunos com a mesma compreensão e tolerância, pois muitos não queriam estar ali para assistir à aula e tinham o intuito de não me deixar trabalhar, não queriam aceitar e nem estabelecer regras. Entravam no jogo para não deixar que ele acontecesse, seria aquela figura do “desmancha-prazeres”. Acredito que muitos dos “desmancha-prazeres” que encontrei durante as aulas, realmente, queriam chamar atenção para si. Infelizmente, dei muito espaço para eles na minha tentativa de fazer com que participassem das aulas e entrassem no jogo. Ensina Dubet que:

Realmente, a relação escolar é a priori desregulada. Cada vez que se entra na sala, é preciso reconstruir a relação: com este tipo de alunos, ela nunca se torna rotina. É cansativa. Cada vez, é preciso lembrar as regras do jogo; cada vez, é preciso reinteressá-los, cada vez, é preciso ameaçar, cada vez é preciso recompensar (...) A gente tem o sentimento de que os alunos não querem jogar o jogo e é muito difícil porque significa submeter à prova suas personalidades. Se eu falo de charme, e de sedução, não é por narcisismo, é de fato o que a gente realmente experimenta. É uma experiência muito positiva quando funciona, a gente fica contente; quando não funciona, a gente se desespera (DUBET, 1997, p. 224/225).

Entrava em sala de aula com uma aula bem preparada, acreditava que com o plano A, B e C, tudo seria resolvido e que os discentes se interessariam por entrar no jogo. Entretanto, a sedução intelectual não funcionava com todos os estudantes, principalmente, naquela turma em que havia uma espécie de “líder” que comandava os demais colegas. Depois resolvi apelar para o improviso, usei a chantagem emocional, a conversa ao pé do ouvido e como último recurso, a postura autoritária. Certos jovens se recusavam a sair da sala e prometiam que iriam se comportar, mas daqui a alguns minutos, novamente, estavam conversando com os colegas, perturbando a aula e completamente “fora do ar”. Para Dubet:

Seria necessário refundar um trabalho educativo sobre o aprendizado de um tipo de democracia escolar. A palavra democracia quer dizer que as regras da vida em grupo são regras definidas, aplicadas e recíprocas. Porém, na realidade, há um regulamento interior nos colégios, que se aplica vagamente (...). Hoje em dia, as dificuldades do sistema se tornam os problemas psicológicos e pessoais dos indivíduos; na medida em que as contradições do sistema não são administradas e explicitadas politicamente, as pessoas as vivem como problemas individuais (DUBET, 1997, p.227).

No meu ponto de vista, confesso que não alcancei os melhores resultados e muitas aulas não tiveram o aproveitamento desejado, mesmo sendo recebida com muita alegria pela turma, até mesmo por aqueles que não paravam a boca durante as aulas. Sentia que gostavam de mim, muitos participavam, mas sempre havia uns que perturbavam bastante. Faziam brincadeiras com qualquer “coisa” (uma palavra, uma caneta, um gesto) e levavam a turma à desconcentração e a muito barulho. Quando tentava retomar para o assunto da aula já era tarde e a aula terminava, para o meu alívio e decepção. Era uma relação complicada, pois não conseguia estabelecer um acordo

permanente e nem que cumprissem as regras. Mesmo assim, sentia que gostavam da aula, *ou da bagunça*.

Eram 65 nomes na lista da chamada, um número de alunos bem acima do que havia nas demais turmas. Entre os jovens havia alunos que, a todo momento, recebiam ligações do celular e quando pedia para desligá-lo, dizia-me *“Tia, é meu cliente, é meu trabalho, preciso atender para viver.”* Já outros alunos chegavam à escola visivelmente drogados, não falavam coisa com coisa. Havia algumas estudantes que não faziam questão de esconder seu “trabalho” na Beira Mar²⁶ e usavam linguagem chula em sala de aula, causando constrangimentos.

Nessa mesma sala de aula, conheci alunos super dedicados aos estudos. Muitos trabalhavam e estudavam e se incomodavam profundamente com o comportamento daquele grupo. Durante o ano pedi que apresentassem um trabalho para nota, um grupo apresentou um excelente trabalho sobre o “trabalho infantil”, ocasião em que percebi como aqueles jovens vivenciaram na própria pele aquela temática. E para o meu espanto, a turma se calou e se rendeu à apresentação dos colegas.

A minha aula de sociologia era no terceiro tempo, ou seja, depois do intervalo, quando vinham com todo gás, depois de uma aula de matemática em que não podiam nem abrir a boca. Quando chegava, à minha aula, eles se soltavam... A coordenadora pedagógica disse que gostava do meu trabalho, mas chamou minha atenção algumas vezes pelo barulho, indo ela mesma até minha sala para ver o que estava acontecendo. Ela também tinha dificuldade em fazê-los calar. A diretoria aparecia pela porta para dar boa noite. Nessas ocasiões, eu morria de vergonha pela situação e os alunos diziam horrores daquelas pessoas. Sentia-me muito mal por não controlar a turma e por não conseguir dar aula para todos. Para Dubet:

Os alunos são adolescentes completamente tomados pelos seus problemas de adolescentes e a comunidade dos alunos é por natureza hostil ao mundo dos adultos, hostil aos professores. Eles podem encontrar um professor simpático, eles podem encontrar um professor interessante, mas de qualquer forma, eles não entram completamente no jogo. Eles permanecem nos seus problemas de adolescência, de amor, de amizade e o professor fica sempre um pouco frustrado porque, mesmo se os alunos queiram, individualmente, estabelecer relações com os professores, coletivamente eles não querem tê-las (DUBET, 1997, p.225).

²⁶ A Beira Mar da cidade de Fortaleza é conhecida internacionalmente como ponto turístico pela beleza da orla marítima. E também, como área de exploração sexual.

Para o autor, *o aprendizado dos alunos de colégio tem a ver com o apego aos professores* haja vista que:

os alunos do colégio não estão, psicologicamente, em condições de distinguir o interesse pela disciplina por aquele que ensina a disciplina. É preciso uma forte maturidade intelectual para distinguir o interesse pela disciplina do interesse por quem a ensina.(...) O problema é que não se sabe o que determina o efeito professor. O método pedagógico escolhido não faz a diferença. Os homens não são mais eficientes que as mulheres, os antigos não são mais que os novos. ...A ideologia do professor também não tem nenhum efeito. O único elemento que parece desempenhar um papel é o efeito pigmaleão, isto é, os professores mais eficientes são em geral aqueles que acreditam que os alunos podem progredir, aqueles que têm confiança nos alunos. Os mais eficientes são também os professores que vêem os alunos como eles são e não como eles deveriam ser (1997, p. 231).

A conclusão de Dubet me leva a ver que o sucesso na sala de aula de sociologia gira em torno do tipo de relação social construída entre o professor e seus alunos. Uma relação social baseada no respeito mútuo e na construção de regras de convivência democráticas estabelecidas por ambas as partes. Parece um grande desafio para um professor a construção desse jogo. O professor, na sua prática, busca o estabelecimento de um jogo que visa à construção de uma sociedade democrática. A prática da sala de aula serviria como um exercício para o aprendizado de conviver com o outro, respeitando as diferenças, em nome de um bem comum. A dificuldade enfrentada pelos professores em sala de aula muito se parece com o desafio da própria sociedade, na busca de construção de uma sociedade justa e solidária que tanto almejamos.

Resta-nos jogar, porque os dados foram lançados e cabe a cada jogador definir as regras a serem cumpridas. O jogo acontece jogando e se aprende a jogar, jogando. E em cada jogada, em cada detalhe, em cada gesto, em cada ação, haverá uma reação que vai se desenhando e dando a forma ao jogo. O jogo está sendo criado por todos nós. O professor de sociologia, em sua sala de aula, é aquele que tem que formar as pessoas em cidadãos críticos para a nova sociedade que está sendo construída e ao mesmo tempo, ensinar a fazer as regras e não simplesmente reproduzi-las, já que elas não estão de todo prontas.

A disciplina de sociologia oferece as peças para a construção das regras do jogo. O jogo, segundo Huizinga (2005), é uma função significativa, isto é, encerra um

determinado sentido. No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. O sociólogo-professor não pode deixar de ser um jogador. E como todo jogador, sabe que ora ganha, ora perde.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, João Capistrano. *O Caráter Nacional e as Origens do Povo Brasileiro*, 1876.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BACKER, Fernando. *A epistemologia do professor*. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- _____. *Vidas Desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- BERGER, Peter. *Perspectivas Sociológicas: uma visão humanística*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- BOBBIO, Norberto. *O Futuro da Democracia: uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- BOUFLEUR, *Pedagogia da Ação Comunicativa*. Ijuí: Editora UNIJUI, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____. *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- _____. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- _____. *Razões Práticas*. Campinas: Papyrus, 1994.
- _____. *Pierre Bourdieu - Sociologia*. São Paulo: Ática, 1994.
- _____. *Lição sobre a lição*. Estratégias Criativas, 1996.
- _____. *Bourdieu e Educação*. São Paulo: Autêntica, 2004.
- BRONNER, *Da teoria crítica e seus teóricos*. Campinas: Papyrus, 1997.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: um longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- CHALITA, Gabriel. *Gentileza*. São Paulo: Gente, 2007.
- DAMATTA, Roberto *A casa e a rua*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1991.
- _____. *Carnavais, Malandros e Heróis*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- DEBORD, Guy. *A Sociedade do Espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Autores Associados, 1998.
- DIATAHY, Eduardo. *A pesquisa como base para o ensino de pós-graduação*. São Paulo: Revista de Antropologia, vol. XXII, 1979.
- DIMENSTEIN, Gilberto. *O Cidadão de Papel*. São Paulo: Ática, 1993.
- DUBET, François. *Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor*. Revista Brasileira de Educação: ANPED, no. 05 mai/jun/jul/ago e 06 set/out/nov/dez, 1997.

- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- EINSTEIN, Albert. *Escritos da Maturidade*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
- ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- _____. *O Processo Civilizador: formação do Estado e Civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- _____. *A sociedade de corte*. São Paulo: Jorge Zahar, 2001.
- _____. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- _____. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- FAZENDA, (Org.) *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1999.
- _____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1998.
- FERNANDES, Florestan. *O Desafio Educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. *Universidade Brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.
- _____. *LDB: impasses e contradições*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1993.
- FOSTER, John Bellamy. *A ecologia de Marx: materialismo e natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1984.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- _____. *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GADOTTI, Moacir. *Escola Cidadã*. São Paulo: Cortez, 1999.
- GARDENER, *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- HABERMAS, Jurgen. *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- HAGUETTE, Teresa. *O cidadão e o Estado*. Fortaleza: EUFC, 1994.
- HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- _____. *As Conseqüências da Modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

HOBBSAWM, *Era dos Extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

HORKHEIMER, *Teoria Crítica*. São Paulo: Coleção Perspectiva - EDUSP, 1990.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

MACHADO, Nilson. *Epistemologia e Didática – As concepções do conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Cidadania e Educação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

_____. *Educação: projetos e valores*. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MARCUSE, *A ideologia da Sociedade industrial: o homem unidimensional*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1973.

MARSHALL, *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1967.

MARTINS, José de Souza. *A Chegada do Estranho*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2003.

_____. *A ideologia alemã*. São Paulo: HUCITEC, 1989.

_____. *Manifesto do Partido Comunista*. Petrópolis: Vozes, 19996.

MILLS, C. Wright. *A Imaginação Sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982.

MORAES, Silvia. *Interdisciplinaridade e Transversalidade Mediante Projetos Temáticos*. RBEP.Vol 86 Maio-Dezembro 2005, p.213-214, p.38-54.

MORIN, Edgar. *A Religação dos Saberes: O desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

_____. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 2002.

MORUS, Tomás. *A Utopia*. Porto Alegre: L&PM, 2007.

OLIVEIRA, Francisco de. *Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita*. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo:UNESP, 1989.

PACHECO, José. *Quando eu for grande quero ir à primavera*. São Paulo: Didática, 2003.

PAIS, José Machado. *Vida Cotidiana*. São Paulo: Cortez, 2001.

PAIVA, *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Loyola, 1973.

PERRENOUD, Philippe. *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

- POLANY, Karl. *La gran transformación: los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- ROUANET, Sérgio. *As Razões do Iluminismo - Reinventado as Humanidades*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SAHLINS, Marshall. *Ilhas de História*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- _____. *Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2005.
- SARANDY, Flávio Marcos Silva. *Sociologia e Ensino em Debate*. Brasília: Unijui, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação Brasileira: Estrutura e Sistema*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- _____. *Política e Educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- _____. *Educação e Questões da Atualidade*. São Paulo, Cortez, 1991.
- _____. *O trabalho como princípio educativo frente às Novas Tecnologias*, In FERRETTI, e ali (orgs) *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. *Educação: do Senso Comum à Consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SENNETT, Richard. *Respeito: formação do caráter em um mundo desigual*. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- _____. *A corrosão do caráter*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, Ideologia e Contra - Ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.
- _____. *Didática e Interdisciplinaridade*. Org. Ivani Catarina Arantes Fazenda (org.) - O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática (p.31-44) São Paulo: Papirus, 1998.
- SIMMEL, Georg. *Georg Simmel: sociologia*. Coleção Grandes Cientistas Sociais – org. Evaristo de Moraes Filho. São Paulo: Ática, 1983.
- SUCHODOLSKI. *Fundamentos de pedagogia socialista*. Barcelona: Laia, 1976.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2007.

TOURAINÉ, Alan. *Em Defesa da Sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1976.

VIEIRA, *Em busca de uma LDB Cidadã*. In ANDE (Org). LDB: Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional. São Paulo: Cortez, 1990.

VILLALOBOS, *Diretrizes e Bases da Educação: ensino e liberdade*. São Paulo: Pioneira, 1969.

TOMAZI, Nelson Dacio (coordenador). *Iniciação a Sociologia*. São Paulo: Editora Atual, 2000.

WALLERSTEIN, Immanuel. *Como concebemos o fim do mundo: Ciência Social para o século XXI*. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

WEBER, Max. *A Ciência e a política como duas Vocações*. São Paulo: Editora Cultrix, 1999.

_____. Weber: *Sociologia in A objetividade do conhecimento nas Ciências Sociais*. São Paulo: Ática, 1991.

ANEXOS

Fotos do Colégio Justiniano de Serpa



