



SOCIOLOGIA & EDUCAÇÃO

Múltiplos Olhares do Ensino no Brasil e em Angola

RODRIGO DE SOUZA PAIN
(organizador)



2023

SOCIOLOGIA & EDUCAÇÃO

Múltiplos Olhares do Ensino no Brasil e em Angola

SOCIOLOGIA & EDUCAÇÃO

Múltiplos Olhares do Ensino no Brasil e em Angola

RODRIGO DE SOUZA PAIN
(organizador)



Editora IOLE / EDTur

Todos os direitos reservados.

A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão

Francisleile Lima Nascimento
Rita de Cássia de Oliveira Ferreira

Capa

Abinadabe Pascoal dos Santos
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e

Diagramação

Elói Martins Senhoras
Balbina Líbia de Souza Santos

Conselho Editorial

Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Pa1 PAIN, Rodrigo de Souza (organizador).

Sociologia & Educação: Múltiplos Olhares do Ensino no Brasil e em Angola.

Boa Vista: Editora IOLE / Rio de Janeiro: EdTur, 2023, 215 p.

Série: Educação. Editores: Elói Martins Senhoras; Vitor Stuart Gabriel de Pieri.

ISBN: 978-65-85212-24-3

1 - Ângola. 2 - Brasil. 3 - Educação. 4 - Sociologia.

I - Título. II - Pain, Rodrigo de Souza. III - Educação. IV - Série

CDD – 370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores.



EDITORIAL

A editora IOLE e a Editora do Departamento de Turismo (EDTur) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) têm o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações desenvolvidas em parceria pela editora IOLE e a EDTur têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *práxis* no campo epistemológico do Turismo e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da EDTur ou da editora IOLE, sendo esta responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capilarização para seu potencial público leitor, o presente livro é publicado em parceria pelas editoras IOLE e EDTur nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

Prof. Dr. Vitor Stuart Gabriel de Pieri



Esta obra é uma realização do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro de Ensino de Sociologia (NEABES) e do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (LEPECS/UERJ).

Os autores agradecem ao apoio institucional da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), do Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda (ISCED), da Universidade Agostinho Neto (UAN) e da Comunidade dos Estudantes de Sociologia de Angola (COESO).

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO | 09

CAPÍTULO 1 |
Itinerário do Ensino de Sociologia nas
Instituições do Ensino Secundário em Angola 17

CAPÍTULO 2 |
O Impacto da Sociologia no Sistema de Ensino: Teoria e Prática 41

CAPÍTULO 3 |
Para um Funcionamento da Sociedade Sociológica Angolana:
Rumo à Promoção e Desenvolvimento da Ciência 69

CAPÍTULO 4 |
Iniciação à Investigação Científica no Plano Curricular do
Ensino Secundário Geral: Perspectiva Sociológica do Caso Angolano 83

SUMÁRIO

CAPÍTULO 5	
“Por favor, Abram o Livro Na Página...” Obras Didáticas de Sociologia e as Consequências no Trabalho Docente	103
<hr/>	
CAPÍTULO 6	
Características, Dinâmicas e Objetivos do Projeto de Extensão da UERJ “Sociologia, Juventude e Cidadania”	125
<hr/>	
CAPÍTULO 7	
A Reforma Curricular nas Escolas do Brasil: Alguns Pontos de Discussão sobre o Componente Curricular Projeto de Vida e a BNCC	147
<hr/>	
CAPÍTULO 8	
Projetos de Vida Rumo à Universidade: Trajetórias Estudantis de Seis Alunos Cotistas do Curso de Direito da UERJ	173
<hr/>	
SOBRE OS AUTORES	207
<hr/>	

APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

A obra, “Sociologia & Educação: Múltiplos Olhares do Ensino no Brasil e em Angola”, se insere no contexto de conhecer o que é produzido academicamente nos países. A relação Brasil e Angola é histórica, mas não se traduz na produção do conhecimento entre os países, em especial na Sociologia. O currículo brasileiro em suas disciplinas é eurocêntrico, com pouco espaço para os conteúdos que chegam dos países do Sul. Em grande medida, o saber não eurocêntrico não é reconhecido como válido. O objetivo de legitimar outros saberes. O silenciamento das inteligências nos incomoda.

No primeiro capítulo, “Itinerário do Ensino de Sociologia nas instituições do ensino secundário em Angola”, Adérito Manuel discorre sobre a trajetória da Sociologia nos bancos escolares. Percebemos a dificuldade de inserção da disciplina e a importância dos aspectos políticos no cenário da educação. A discussão mostra que a Sociologia ainda não é uma área valorizada, profissionalizada, reconhecida e cientificamente consolidada. É importante buscar sociólogos comprometidos, com forte militância em defesa da Sociologia para criar ambiente institucional favorável para o desenvolvimento epistemológico. O desafio está lançado.

O capítulo seguinte, de Guilherme Mateus Moma, intitulado “O impacto da Sociologia no sistema de ensino: teoria e prática” nos convidam a refletir sobre as reformas educativas em Angola. Para isso debate os currículos e discorre sobre os conteúdos a serem ministrados. O autor propõe um currículo articulado entre o universal e o tradicional, sobretudo com ênfase na realidade local. Ainda assim, Moma questiona a situação da Sociologia em Angola com enormes adversidades a serem enfrentadas.

Filipe Calunga Morais em, “Para um funcionamento da sociedade sociológica angolana: rumo a promoção e

desenvolvimento da ciência”, aponta o papel das associações científicas na produção do saber. Em Angola pouco se fala das associações científicas, e como o campo da Sociologia é muito recente, esse descuido prejudica a institucionalização como campo científico. Aborda-se a trajetória da Sociologia e a descontinuidade nas associações científicas criadas, bem é chamada a atenção para o esforço dos sociólogos na criação do ethos da ciência no país.

O quarto capítulo, de Gildo Joaquim Salvador, “Iniciação à investigação científica no plano curricular do Ensino Secundário Geral: perspectiva sociológica do caso angolano”, nos traz uma reflexão crítica em torno da emergência da aplicação da disciplina de iniciação científica no Ensino Secundário Geral. Investiga as reformas educacionais, analisa o desenvolvimento curricular no país, critica as “escolas apressadas” que faz professores serem meros funcionários do ato pedagógico que acontece em sala. Defende a valorização da pesquisa científica entre estudantes e professores.

Rodrigo de Souza Pain apresenta “Por favor, abram o livro na página...Obras didáticas de Sociologia e as consequências no trabalho docente”, ao trazer a trajetória da disciplina de Sociologia nos currículos no Brasil. Importante constatação é perceber a intermitência da área nos currículos ao longo do tempo. A seguir faz importantes reflexões sobre as obras didáticas. Diante das inovações tecnológicas dos avanços neste setor, os livros didáticos continuam importantes como ferramenta de apoio ao professor de Sociologia.

O sexto capítulo, intitulado “Características, dinâmicas e objetivos do projeto de extensão da UERJ ‘Sociologia e Cidadania’”, do autor Wallace Ferreira, nos oferece ótima oportunidade de reflexão sobre a importância dos projetos de extensão, que leva o conhecimento acadêmico para além dos muros universitários, no contexto do Ensino de Sociologia. O projeto orienta conteúdos de Sociologia, debates com universitários, promovendo importante articulação entre universidade e escolas.

Joana da Costa Macedo discute “A reforma curricular nas escolas do Brasil: alguns pontos de discussão sobre o componente curricular Projeto de Vida e BNCC”, com foco sobre as reformas da educação no Brasil, e o impacto na área de Sociologia. A reforma curricular em curso se percebe neoliberalizante, desorganizada, individualista, em cenário de competição e com extrema valorização do mercado. Reflete o espectro político liberal e conservador que o país experimentou. Reflete sobre a disciplina “Projeto de Vida”, calcada na trajetória individual, de valorização da meritocracia, de modo que isola o estudante e sua trajetória dentro da escola.

O oitavo capítulo, “Projetos de vida rumo à universidade: trajetórias estudantis de seis alunos cotistas do curso de direito da UERJ”, de Diego Cavalcanti de Santana reflete qual o lugar da escola nos projetos de vida dos jovens de baixa renda. Com sólida base teórica, analisa a importância do ambiente familiar como elemento pedagogicamente incitante, estimulando jovens na leitura, na escrita e no aprendizado. O autor também enfatiza a relevância do ambiente escolar (inteligência institucional) e dos docentes e do estudante institucionalmente engajado.

O livro é uma obra coletiva, fruto de anos de estudo e pesquisa por parte dos autores brasileiros e angolanos. Notamos a falta de reflexões e trocas de experiências no Ensino de Sociologia, a obra tenta preencher minimamente essa lacuna. Desta maneira é um livro inédito, uma ousada iniciativa. Esta obra aproxima os dois países no campo das Ciências Sociais. Nosso esforço é nos fortalecer academicamente, socialmente e institucionalmente. Juntos somos fortes! “Se quer ir rápido, vá sozinho. Se quiser ir longe, vá acompanhado” (provérbio africano).

Rodrigo de Souza Pain
(organizador)

CAPÍTULO 1

*Itinerário do Ensino de Sociologia nas
Instituições do Ensino Secundário em Angola*

ITINERÁRIO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NAS INSTITUIÇÕES DO ENSINO SECUNDÁRIO EM ANGOLA

Adérito Lameira Mariano Manuel

Ao abordarmos o sistema de ensino em Angola, precisa-se ter em mente que, do ponto de vista metodológico, o atual território angolano, antes do contato e chegada dos portugueses, era um conjunto de configurações que algumas vozes dizem já terem atingido a organização de um estado-nação. E como qualquer organização com esta dimensão, já tinha as instituições que garantiriam o processo de socialização, não só às novas gerações, mas também todo aquele que estivesse interessado e fosse permitido integrar-se numa nova instituição particular. Por enquanto, não conhecemos muitos estudos que nos apresentem uma abordagem sobre a existência de instituições que se dedicassem de forma contínua e sistemática à socialização das novas gerações, desde a infância até uma fase de maturidade e autonomia. Ora, esta insuficiência, em termos de conhecimento sobre a evolução do sistema de educação e ensino antes da presença portuguesa, nos faz tratar o assunto somente tendo como referência esta presença, que faz Angola tornar-se uma Colônia e depois “província” de Portugal.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a pertinência e necessidade da sociologia no ensino secundário. Aqui se coloca uma questão cuja resposta teria que ser dada de forma sincera e desapaixorada, como se um sociólogo fosse chamado a aconselhar alguém com quem tem proximidades consanguínea ou afins, em que estivesse em causa o seu futuro profissional, de inserção no mercado de trabalho, de formação graduada e pós-graduada, ou seja, desafios

concretos e imediatos que se colocam a um jovem nas sociedades atuais.

Damos início a essa reflexão a partir de uma proposta que foi feita nas jornadas do Divisão de Sociologia do Departamento de Ciências Sociais do Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda (Angola), realizada em 2015, na qual alguns participantes propuseram que deveria ser instituído uma formação de nível secundário na área de sociologia. Na oportunidade, achamos que não foram expostos argumentos suficientes que justificassem tal proposta. Decidimos aprofundar um pouco mais a questão, de forma a pautar novas ideias que viessem a nortear os objetivos deste artigo.

Para contextualizar o leitor, nas páginas seguintes faremos uma breve incursão sobre o ensino secundário na trajetória do que hoje é denominado Angola, trataremos sobre a institucionalização acadêmica da sociologia em Angola para, de forma geral, darmos conta de algumas nuances de como o contexto (sobretudo nos seus elementos políticos e econômicos) condicionaram a sua evolução.

BREVE OLHAR SOBRE O ENSINO SECUNDÁRIO NA HISTÓRIA E NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE ANGOLA

O ensino secundário não deixou de ser influenciado pelo contexto econômico, político, social e cultural pelo qual Angola passou durante o seu percurso histórico. Formalmente, com pressupostos científicos, o sistema de ensino surge com a presença colonial, em 1845. A primeira escola secundária com apoio oficial do governo colonial foi um seminário, o 1º liceu, denominado Salvador Correia, fundado em fevereiro de 1919 (SAMUELS, 2011, p. 179; VIEIRA, 2007, p. 47). Até Angola tornar-se politicamente independente de Portugal, frequentavam o ensino secundário 75.667 estudantes (SILVA, 2004, p. 67), cuja maioria eram populações

brancas de origem portuguesa e o acesso dos negros angolanos (e os portugueses pobres) ocorreu em função das missões protestantes e católicas (VIEIRA, 2007, p. 27-50). O último Censo Geral da população realizado pelo governo português, em 1970, Angola contava com 5,6 milhões de habitantes (INE, 2015, p. 35), 75.667 não chega sequer a 1,5% da população. Pode-se depreender, por consequência, que um dos propósitos do sistema de ensino colonial foi fazer os angolanos se distanciar e renunciarem de elementos da sua cultura africana e adotarem a portuguesa como pressuposto para merecerem alguns elementos para exercício da cidadania, mesmo que a graus abaixo de um branco português, mesmo que fosse analfabeto. Em termos de acesso, depois de 11 de novembro de 1975 a situação melhorou. Com um partido inspirado na ideologia marxista-leninista, que adotou um modelo de organização do Estado e da sociedade socialistas, estavam criadas as condições para que a educação fosse um setor a ser tido em conta, na formação do que ficou conhecido por “homem novo”, ou seja, a educação passa, também, a ser um instrumento para consolidação do seu projeto, embora isso não se tenha traduzido em eficazes políticas públicas de educação (PAXE, 2017, p. 15-16). Um aspecto a ter em conta que se pode apontar como tendo sido positivo é o fato de se ter promovido uma massificação do ensino, embora com uma certa dose de homogeneização política.

Neste contexto, o ensino secundário foi reestruturado de forma a dar respostas imediatas para as necessidades de formação acelerada e de integração no mercado de trabalho. Deste modo, entre 1976 e 2000, o segundo ciclo do ensino secundário, então denominado ensino médio, estava subdividido em três modalidades:

- a) o pré-universitário (da 9ª a 10ª classe) inicialmente com duração de dois anos e depois com mais um ano, destinados ao ingresso imediato ao ensino superior, sem que se tenha qualquer qualificação profissional;

- b) o ensino médio normal com o propósito de formar professores e;
- c) o ensino médio técnico que visava formar pessoas qualificadas para o mercado de trabalho (NGULUVE, 2010, p. 83-84).

Apesar dos ensinos médio e técnico darem uma qualificação profissional, não impede que os estudantes possam continuar os seus estudos no ensino superior.

Entretanto, a massificação foi condicionada ao número de vagas existentes nas diferentes instituições e cursos em função da capacidade que tinham para corresponder à demanda, onde os estudantes eram “encaminhados” num curso ou instituição (dentro e fora do país, sobretudo os países do bloco Leste) independentemente da vontade de cada estudante. Essa situação diminuiu a liberdade dos estudantes de optarem pelas instituições e cursos de sua preferência. Os estudantes, docentes e gestores escolares tinham que se submeter a toda uma estrutura criada. Assim, os cursos e os planos curriculares eram definidos pelas estruturas centrais do partido/estado e deveriam ser aplicados sem muitos questionamentos. Não haveria, a nível de cursos e programas disciplinares, qualquer competição, concorrência, liberalismo ou outra situação que fizesse lembrar um mercado ou escolha racional, no sentido de cada um optar em frequentar um ou outro curso, uma ou outra instituição, em função dos custos e benefícios que poderiam advir de suas escolhas.

Como já mencionamos, independente politicamente, Angola herda da colonização um ensino secundário irrisório e elitista em termos de acesso. Em 1992, surge a 2ª República e Angola torna-se formalmente um Estado democrático. Como consequência, há modificações significativas no sistema de ensino como a liberalização em termos de propriedade de instituições escolares e a introdução dos exames de admissão no II ciclo do ensino secundário.

Devido ao acordo assinado pelas partes beligerantes, houve necessidade de se modificar algum conteúdo com elevada carga ideológica de matriz marxista-leninista. Este quadro permitiu diversificar a oferta em termos de cursos e alteração dos planos curriculares. Foi assim que se introduziram novas disciplinas ou modificaram significativamente os conteúdos de disciplinas já existentes neste ciclo de ensino.

Em 2001 foi aprovada a Lei nº 13/2001 de 31 de dezembro, na base da qual se institui a 2ª reforma educativa após a independência, que decorreu entre 2002 e 2015, que tinha por objetivo implementar e consolidar o sistema até então vigente, alterando a estrutura de ensino médio para o denominado II ciclo do ensino secundário.

Neste novo panorama manteve-se a essência da estrutura em três modalidades, como apresentado anteriormente, acrescentando uma classe de início (passando a começar na 10ª classe e preservando a duração dos cursos em termos de anos).

O antes apelidado pré-universitário passa a ser Ensino secundário geral (da 10ª a 12ª classe), mantendo-se a ideia de se formar indivíduos para ingresso mais acelerado ao ensino superior, sem que tenha qualquer formação profissional. Na outra modalidade do II ciclo do ensino secundário (com duração de 4 anos após a conclusão da 9ª classe) é dada formação média normal para professores destinados a lecionar no ensino primário. E por fim, a formação média técnica que proporciona conhecimentos gerais e técnicos para o mercado de trabalho.

Com a aprovação da Lei nº 17/2016, de 7 de Outubro de 2016, mantém-se a estrutura em termos de modalidades e duração da formação, mas busca precisar e ampliar melhor os objetivos sem que se tenha registado modificações que fizessem com que qualquer uma das modalidades tenha perdido para as outras ao ponto de

descaracterizá-los profundamente dos princípios e bases que já vinham desde 1976. Com esta Lei, a formação média técnica passou a denominar-se Ensino Secundário.

Entre 2001 e 2016 vigorou em Angola a Lei de Base de Educação em Angola, Lei nº 13/01. Em 2016, foi substituída pela Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino, Lei nº 17/2016, que por sua vez sofreu alterações por meio da Lei nº 32/20, de 12 de agosto de 2020. Podemos citar como exemplo: a modificação do regime de monodocência que passa a vigorar no ensino primário até a 4ª classe.

As modificações na legislação, como já era de se esperar, tiveram implicações na definição, estrutura e funcionamento dos cursos. Uma das situações que constatamos em Angola é a criação de cursos, obedecendo às elaborações macroestruturais que saem de cima para baixo. É o que aconteceu nos cursos do Ensino secundário Geral e Pedagógico, nos quais havia significativa presença de disciplinas sociológicas. Os cursos não deviam, em princípio, ser criados ou alterados simplesmente sem se fazer uma profunda avaliação que leve em consideração os quadros formados ao longo dos anos, a tradição acadêmica no ensino superior e o mercado de trabalho.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO ACADÊMICA DA SOCIOLOGIA

A institucionalização de qualquer área da vida social confere um status podendo fazer que a mesma perdure por um período de tempo. Os fatores e processos para tal efeito nem sempre são claros e estão relacionados com as expectativas de uma coletividade, bem como nem sempre é dado a conhecer publicamente, num determinado momento, os seus principais protagonistas. Contudo, os sociólogos, melhor do que muitos especialistas, sabem que a

socialização é um dos elementos fundamentais para garantir a adesão e integração dos atores sociais a determinadas formas de sociabilidade.

As instituições acadêmicas estão entre os principais agentes de socialização e um dos principais meios de reprodução e de emancipação social nas sociedades contemporâneas. A modernidade, no seu dever racional, tenderia a tornar a institucionalização ou burocratização no sentido weberiano, numa esfera fundamental para regular (inclusive tornar-se num aparelho ideológico do Estado como propõe Althusser) e transformar o mundo da vida. As instituições escolares tornaram-se importantes instrumentos aos serviços burocráticos, ou seja, não são somente locais de treinamento para futuras realizações, mas meios de legitimação e da consagração das mais variadas disciplinas.

Tornaram cada vez mais exigentes a formação técnica e científica dos seus agentes (docentes, funcionários administrativos e gestores) bem como das próprias disciplinas enquanto repertórios de determinadas competências, exigindo-se, deste modo, que se cuide ao máximo dos detalhes (desde os temas, o número de horas e a quantidade dos conteúdos, entre outros). É assim que as instituições escolares tornam-se palcos da realização e consolidação das várias áreas de conhecimentos, mas também de disputas entre as várias disciplinas e seus respectivos agentes. Dada a necessidade de adequar os seus conteúdos às características dos seus formandos, pelo fato da necessidade dos estudantes aprenderem conteúdos de várias disciplinas, no formato seriado, os vários sistemas de ensino foram divididos em níveis e fases de aprendizagem que em muitos países, como o caso de Angola se subdividem em pré-escolar, primário, secundário e superior. Desta forma, o prestígio e o interesse que os indivíduos teriam por uma disciplina passaria pela maneira que seus conteúdos são transmitidos, aprendidos e interiorizados, a partir dos primeiros anos de aprendizagem escolar.

É neste sentido, que faz sentido hoje questionarmos sobre a necessidade e a pertinência dos conteúdos sociológicos a serem transmitidos nos mais variados níveis de ensino, do ponto de vista temático, disciplinar ou mesmo como parte dos fundamentos básicos de um curso.

Desta forma, a institucionalização acadêmica da sociologia tem sido uma das formas mais importantes de analisar o progresso desta disciplina nos diferentes contextos, processo este que não tem sido uniforme e nem tem obedecido uma trajetória com traços comuns nas mais variadas sociedades e instituições. Há paradoxos sobre isto se virmos a história da sociologia. Por exemplo, se na França a sua institucionalização acadêmica levou cerca de meio século para existir uma licenciatura universitária, apesar de Durkheim ter se dedicado bastante não só para o reconhecimento da sociologia como ciência, mas também para sua institucionalização na universidade, culminado com a atribuição a si da primeira cátedra em que é ensinada conteúdos sociológicos (MERCKLÉ, 2014, p. 43-44); já nos Estados Unidos da América a institucionalização acadêmica foi mais rápida, chegando a existir um departamento universitário desta disciplina até mesmo no início do século XX (MERCKLÉ, 2014, p. 43).

De resto não temos memória de instituições que acolham tantos sociólogos como as instituições vocacionadas à formação acadêmica e à investigação científica. Contudo, a sociologia do ponto de vista acadêmico é sobretudo uma disciplina ligada ao ensino superior. Por conseguinte, Santos (2014, p. 71), com base em Burawoy, propõe que no ensino secundário teríamos tanto a sociologia como uma disciplina profissional e instrumental (voltada para o ensino de teorias, métodos e conhecimentos sistematizados) quanto uma sociologia política ou pública que fornece um conhecimento reflexivo destinado a formação do cidadão.

Da colonização à 1ª República: a marginalização da Sociologia na academia angolana

Enquanto disciplina científica e/ou acadêmica a sua narração é mais facilitada se tivermos em conta que o pensamento social não é necessariamente sociologia, embora não possamos ter em conta que nas sociedades não faltaram pessoas que fizeram reflexões que atualmente podemos considerá-las como sociológicas. Porém, até ao momento, achamos não haver nada relevante que nos possa levar a considerar o período anterior à presença portuguesa. E em relação à presença portuguesa, aqui não tomamos em conta o período dos primeiros contatos até meados do séc. XIX. Até ao fim da presença física colonial portuguesa em Angola, a Sociologia era uma disciplina marginalizada em todos territórios que estavam sob administração do governo colonial Português. Só foi tida em conta, enquanto servisse de investigação social para melhor caracterização e consequente dominação das populações nativas. Somente um ano antes da independência de Angola, em 1974, surgiu o primeiro curso de sociologia nas instituições de educação superior e foi legalmente institucionalizada a inclusão de disciplinas sociológicas em alguns cursos técnico-profissionais no ensino secundário (NEUHOLD, 2014, p. 132-137).

Com a proclamação da independência política, em 11 de Novembro de 1975 em Angola instala-se um regime político inspirado no marxismo-leninismo, combatido de forma armada pela União para independência Total de Angola (UNITA), um dos movimentos de libertação nacional. Até finais da 1ª República, a sociologia era praticamente uma disciplina marginalizada das instituições científicas e estava sob influência do marxismo-leninismo (COSTA, 1997, p. 87-88), embora haja referência de formação pós-graduada de três sociólogos (GONÇALVES, 1992). Analisando a política de formação de quadros da época, pressupõem

que os sociólogos formados não terão feito essa escolha inicialmente, mas possivelmente como resultado de uma alteração de uma proposta inicial. Ou seja, durante a vigência da república em referência, não era ainda possível encontrar sociólogos com uma identidade profissional forte, capazes de influenciar as autoridades públicas e privadas da área do ensino para inclusão da sociologia como uma disciplina a ser ensinada academicamente. Era até proibido ser ensinado no ensino secundário “por alegada carga ideológica contrária aos desígnios do ainda projeto do Estado de direito” (KAJIBANGA, 2009, p. 197).

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO SECUNDÁRIO ANGOLANO

Findo o período do monopartidarismo e de economia intervencionada majoritariamente pelo Estado, a 2ª República, iniciada em 1992, torna Angola uma democracia formal com economia de mercado, em que se alargam os direitos de associação, de manifestação e de escolha de formação acadêmica. Dois anos depois, foi assinado o Protocolo de Lusaka que permitiu um interregno de 4 anos do conflito armado. Em 1998 retoma-se o conflito armado que atingiu uma violência e destruição nunca antes experimentada na história de Angola, que conheceu o seu fim em 2002, com a assinatura do Memorando de Entendimento complementar ao mencionado protocolo. É neste contexto que houve algum entusiasmo e esperança em dias melhores para a sociologia, levando sociólogos e antropólogos a proclamarem, em 1993, a Associação dos Antropólogos e Sociólogos de Angola (A.A.S.A.), abrindo um período dourado até 2003 de institucionalização acadêmica da sociologia (KAJIBANGA, 2009, p. 197-201). Assim, se pensava estarem lançadas as premissas para que esta disciplina

tivesse um rumo diferente e promissor. Se por um lado, houve institucionalização acadêmica nunca antes, por outro lado, com uma reforma educativa, se diminuiu a presença curricular da sociologia no ensino secundário.

DA INCLUSÃO DA DISCIPLINA

Fruto dos Acordos de Paz de 31 de maio de 1991, foi instalado um sistema democrático em que houve necessidade de se modificar algumas coisas que eram feitas com demasiada carga ideológica marxista-leninista. Neste contexto, alguém terá se lembrado da disciplina antes proibida e introduzido a mesma em planos curriculares de cursos de ciências sociais dos pré-universitários e nas escolas de formação de professores. Devia ser um exercício bastante complexo propor uma disciplina marginalizada e desconhecida em um nível de ensino cujo propósito era tornar as pessoas produtivas e prestáveis para coisas mais visíveis e imediatas, como são os mercados de trabalho e a respectiva inserção profissional. Talvez, nestas condições, tenham sido atores não ligados diretamente à sociologia que decidiram por sua inclusão nos idos anos de 1990. As disciplinas como sociologia geral e sociologia da educação foram incluídas em cursos das ciências sociais e humanas. Em média foram planificadas para terem três horas semanais. No entanto, não temos claro os critérios para a definição das mencionadas horas.

Na década de 1990 e a seguinte a presença da sociologia no II ciclo do ensino secundário e a intervenção dos sociólogos nas mídias terão sido os principais meios de socialização para esta disciplina junto aos jovens e adolescentes que aspiravam continuar a sua formação no ensino superior. Se pressupormos que as mídias têm um impacto sobretudo indireto, mesmo sua mensagem atingindo em

poucos minutos um grande número de pessoas, nem sempre se tem claro que determinado conteúdo é sociológico, sua compreensão depende mais da simpatia que se tiver de quem se apresentasse como sociólogo. Já a inclusão de disciplinas sociológicas no II ciclo do ensino secundário terá sido a maior fonte direta capaz de incutir nos jovens alguma predisposição para fazerem uma licenciatura de sociologia.

Porém, um aspecto que concorreu negativamente na inclusão das disciplinas sociológicas é que em diversas instituições as mesmas não foram lecionadas por sociólogos ou profissionais que tenham formação em ensino de sociologia, devido aos deficientes mecanismos de recrutamento do corpo docente para o sistema de ensino, tanto nas instituições tuteladas pela administração públicas como as de iniciativa privada. Os formados pelas escolas que se dedicam aos quadros em ensino de sociologia tiveram menos oportunidade de inserção profissional e de colocação em prática dos conhecimentos aprendidos. Desta forma, sem estarem devidamente claras as motivações de sua inclusão, toda ação contrária, por consequência, poderia ser feita nos mesmos moldes, ou seja, da mesma forma que a disciplina foi introduzida, poderia ser retirada a qualquer momento.

Falta aprofundar a história dessa disciplina em relação ao ensino secundário. Não há muitas informações disponíveis sobre a institucionalização da sociologia nesse segmento. Nos programas das disciplinas sociológicas havia conteúdos sobre algumas ideias de Comte, Marx, Weber, Durkheim e outros autores tidos como fundadores e clássicos da sociologia, bem como outros assuntos sobre teoria e metodologia desta disciplina.

Outro aspecto a ter em conta é que a introdução de disciplinas como sociologia geral, sociologia da educação (e outras com carácter interdisciplinares cujos conteúdos são majoritariamente sociológicos) em cursos das ciências sociais e humanas e de

formação de professores, em média, são lecionadas em três horas semanais. Contudo, mesmo institucionalizadas essas disciplinas e seus respectivos programas disciplinares, não verificou-se uma produção de manuais para subsidiar esse trabalho. Só temos conhecimento de um manual de sociologia da educação e administração escolar (GASPAR; DIOGO, 2015). A obra é demasiado incompleta, pois não possui conteúdos sociológicos destinados ao contexto angolano. O que tem acontecido é a utilização do que é elaborado majoritariamente nas sociedades portuguesa e brasileira, sem se fazer a contextualização que se necessita. Talvez esta falta de manuais se deva, também, à pouca produção de conhecimentos sociológicos em Angola, que acaba provocando a falta de conteúdos endógenos que sustentem um manual ou outro material bibliográfico e didático que possa compreender mais profundamente a realidade deste país.

Gibbons (*apud* SANTOS, 2014) afirma que a estrutura de uma disciplina oferece um quadro para o currículo é um elo entre o ensino e a pesquisa, além de ser a partir desta lógica que os cientistas são reconhecidos. Em Angola, as decisões sobre a introdução ou retirada de disciplinas e seus respectivos planos curriculares têm dependido mais das autoridades políticas e administrativas. Além disso, essas decisões obedecem a interesses de um grupo minuciosamente selecionado para agir em conformidade com expectativas (questionáveis e pré-definidas) dos anseios de alguns componentes da população. Uma questão a ter em conta são as disciplinas que foram sendo introduzidas e os seus respectivos conteúdos programáticos. Que fatores estiveram na base disto é uma pesquisa que falta fazer.

A OPÇÃO DE REDUZIR O ENSINO DA SOCIOLOGIA

As disciplinas psicológicas e sociológicas passaram a ser opcionais, isto é, a disputar uma ou outra a sua permanência em cada

uma das instituições. Mesmo em cursos de ciências sociais e humanas mesmo que alguns atores entendessem que as duas disciplinas deveriam ser obrigatórias por se complementarem em termos epistemológicos. Esta situação concorreu a desfavor da sociologia, pois a psicologia era mais conhecida, logo, com maior probabilidade de inserção profissional no mercado laboral. Além de terem maior tradição acadêmica em Angola, os psicólogos foram mais consolidados do ponto de vista associativo, pelo menos em termos de número de membros e de organizações. Só em termos associativos, os psicólogos têm a Associação angolana de psicólogos, a Ordem dos Psicólogos de Angola e a Associação dos Psicólogos Escolares.

Este revés de tornar a sociologia opcional retirou algumas conquistas até então alcançadas, em um cenário em que o prestígio social da sociologia parecia aumentar com a existência cada vez maior de cursos superiores, exposição de sociólogos nas mídias e de publicação. O mais estranho nesta situação foi o silêncio que se registou por parte dos agentes mais representativos dos sociólogos. Não ouvimos publicamente qualquer denúncia ou indignação das principais figuras da sociologia e da direção da SASO (Sociedade Angolana de Sociologia). Numa situação como esta teriam sido mobilizados esforços de sociólogos e outros profissionais das ciências sociais, nem que isto tivesse que durar anos, tal como, por exemplo, aconteceu no Brasil (MOCELIN, RAIZER, 2014, p. 101) quando lutaram para inclusão da sociologia como disciplina obrigatória em todos cursos do II ciclo do Ensino Secundário. Este acontecimento é um elemento que trouxe à luz do dia o quanto a geração fundadora da sociologia acadêmica em Angola, apesar de ter tido papel relevante na sua institucionalização, não continuou suficientemente engajada e comprometida com a progressão deste ofício em Angola.

O grande desafio, no entanto, seria encontrar argumentos para justificar a entidades fora da sociologia (atores do poder político, empresários, gestores educacionais e outros) a pertinência de uma disciplina numa sociedade que as pessoas pretendiam respostas urgentes e imediatas em relação ao mercado de trabalho, a continuidade da formação e outras inquietações relacionadas com a vida dos atores (individuais e coletivos), em processos rápidos de transformação, sem que se tivesse de perder muito tempo em ler páginas e páginas de grandes narrativas.

Ora, justifica-se a existência da sociologia no II ciclo do ensino secundário pelas seguintes razões: a) apoiando-se no que propõe Burawoy (*apud* SANTOS, 2014, p. 71) no ensino secundário teríamos a sociologia como uma disciplina profissional e instrumental (voltada para o ensino de teorias, métodos e conhecimentos sistematizados) e uma sociologia política ou pública que fornece um conhecimento reflexivo destinado a formação do cidadão; b) as disciplinas sociológicas seriam obrigatórias nos cursos de ciências sociais, das humanidades, de formação de professores, de educadores da infância e de opção em cursos mais ligados às ciências exatas e naturais, por ser um nível de formação de pessoas na fase inicial da juventude que precisam compreender bem as relações dos mais variados níveis de interação (interpessoal, intergrupar e entre sociedades). O adolescente/jovem precisaria de interiorizar que pode ser um ator individual significativo para o progresso ou retrocesso de uma instituição em particular ou da sociedade em geral em razão de seu status e do papel que se desempenha na estrutura das coletividades a que pertencem. Precisaria, ainda, compreender que a sociedade angolana está numa fase em vias de desenvolvimento, em que muitas instituições precisam romper com status quo e serem construídas e consolidadas com uma dinâmica endógena.

Há diversos atores e complexos processos que concorriam para a configuração da totalidade. O adolescente/jovem poderia ter compreensão que, ao se relacionar de maneira formal ou informal com os referidos atores e processos, a sociedade esperaria de si o devido desempenho como progenitor, como profissional, como dirigente exemplar, como um cidadão ou outro status que lhe faria colocar uma pedra para a construção e consolidação da sociedade angolana. Por isso somos defensores de uma extensiva ampliação da sociologia, com abertura de várias licenciaturas de sociologia e formação pós-graduada. Dessa forma, estariam reunidas as condições para um grande número de formados no país, ávidos por lecionarem se tivessem oportunidade de realizar-se profissionalmente na sua área, sobretudo os que frequentaram as licenciaturas de ensino de sociologia, cujas práticas pedagógicas foram feitas no âmbito do exercício docente em instituições que têm cursos do II ciclo do ensino secundário.

O PERFIL DOS DOCENTES FORMADOS E RECRUTADOS

É difícil ter uma ideia clara sobre como foram sendo recrutados os docentes das mais diversas áreas. Os concursos públicos não foram realizados com rigor, de formas que fossem admitidos profissionais com perfis adequados para lecionarem as disciplinas. Do levantamento que temos feito através de conversas informais, a maioria dos graduados em Ensino de Sociologia estão inseridos profissionalmente em outras atividades laborais fora do sistema de educação e ensino e maioria dos que foram recrutados para lecionarem no II ciclo do ensino secundário não o estão em disciplinas sociológicas. Foi o que aconteceu no concurso público de 2018, dos quais cerca de 90% dos admitidos para lecionarem sociologia foram obrigados a lecionar outras disciplinas, por alegada

falta de vaga na disciplina. Esta situação indica que não há um plano sério ou pelo menos uma execução coerente para que as disciplinas sociológicas sejam devidamente lecionadas no II ciclo do ensino secundário em Angola. Provavelmente esta situação terá um impacto negativo sobre a disciplina, já que o processo de ensino-aprendizagem fica seriamente comprometido com esta situação. Faltou-nos aprofundar estas insuficiências no sentido de compreendermos se há de fato um currículo oculto contra a sociologia ou se isto resulta das insuficiências que tem o sistema de ensino em Angola de forma geral. Como as disciplinas sociológicas ainda não são totalmente lecionadas por sociólogos, estes profissionais voltam-se à procura de outras formas de emprego e sobrevivência, tornando o futuro mais incerto dos formados pelas escolas que se dedicam em formar licenciados em ensino de sociologia.

CONCLUSÃO

Pretendemos dizer que em Angola não foi dada muita importância ao ensino de sociologia como curso ou disciplina fundamental no II ciclo do ensino secundário, tanto pelas autoridades dos setores públicos e privados, bem como pelos próprios sociólogos. Como em uma boa parte dos países, e em Angola em particular, academicamente houve maior preocupação com a institucionalização da sociologia no ensino superior do que nos segmentos anteriores.

Apesar da situação já ter se apresentado mais favorável, nos últimos anos com a generalização do sistema de educação em vigor, a sociologia no II ciclo do ensino secundário ficou mais fragilizada, disputando o terreno numa situação que tem sido preterida em favor da psicologia. Não conhecemos as razões que fizeram com que os

tomadores de decisão, no âmbito das políticas curriculares, fizessem essas opções, matéria que pode ser objeto de um estudo mais alargado no futuro. Alguns participantes das I jornadas da repartição de sociologia do departamento de ciências sociais do ISCED de Luanda propuseram um curso de sociologia no ensino secundário (MANUEL, 2017). Em relação a esta pretensão temos sérias objeções. Em Angola, a sociologia ainda não é uma disciplina suficientemente valorizada, profissionalizada, reconhecida e cientificamente sólida para garantir que um jovem, com formação secundária nesta disciplina, tenha competências e conhecimentos que garantam a sua inserção no mercado de trabalho, numa formação graduada ou numa outra atividade que não deixe o seu futuro numa lista de espera incerta. A discussão sobre a institucionalização de uma disciplina ou curso não deverá estar dissociada ao seu contexto temporal e espacial. Não deve, também, passar somente pelas expectativas de um grupo de cientistas ou acadêmicos ligados ao seu ramo. Se toda gente não olhar apenas para o seu umbigo, há espaços para todos, ninguém terá necessidade de atropelar o lugar onde se situam os demais.

Se estamos a tratar da institucionalização de uma disciplina ou curso, tal como já aconteceu com a própria sociologia, isso pode implicar a perda ou desvalorização de espaços conquistados por outras disciplinas, situação que, nos dias atuais, levantam muitos problemas devido à forma bastante cronometrada e monitorizada que o processo de ensino-aprendizagem se transformou. Por isso, toda tentativa neste sentido está sujeita à contribuição de vários atores (individuais e coletivos) que atuam no interior das instituições (acadêmicas, administrativas e políticas). Em especial dos cidadãos que, por sua condição de demandante de serviços educacionais, esperam que um curso lhe possa trazer, após sua conclusão, benefícios materiais e imediatamente proporcionais ao investimento que se fez em vários termos.

Não se trata, pois, de mera aceitação da compreensão e explicação dos fatos sociais que o mundo dos sistemas e da vida proporciona. A oferta formativa na área da sociologia servirá para convencer os atores que querem respostas mais concretas, visíveis e imediatas como são os casos dos empresários, políticos, administradores e tutores. Em Angola, estes atores têm estado a pronunciarem-se mais favoravelmente a necessidade de formação de quadros formados no ensino secundário que deem soluções mais próximas dos seus interesses. O Plano Nacional de Formação de Quadros, até 2020, considerava que no ensino secundário há mais necessidade de se formar técnicos ligados às ciências exatas e naturais, quando a sociologia é identificada cientificamente ligada a formação de técnicos de recursos humanos, desenvolvimento comunitário e animação sociocultural, portanto com menos prioridade. Neste quadro, achamos ser demais propor um curso de sociologia no ensino secundário. O inverso também não é aceitável à medida que a sociologia é uma ciência com conhecimento e conteúdo para dizer alguma coisa neste nível de ensino. O ostracismo de transformá-la em uma disciplina de opção em cursos de ciências sociais e humanas não nos parece ter sido um caminho adequado. Nestes cursos e nos cursos de formação de professores cujo objetivo é investigar o comportamento humano em sociedade, a sociologia deve ser uma disciplina nuclear sem ter de disputar escolhas institucionais e de estudantes que, muitas vezes, não têm formação e informação suficientes para discernir as valências teóricas e metodológicas de cada ramo do saber. Em relação aos cursos mais ligados às ciências naturais e exatas, conteúdos sociológicos poderiam fazer parte de uma cadeira interdisciplinar que visa introduzir discussões sobre a organização do Estado e da sociedade, cidadania, mercado de trabalho e outras temáticas afins da sociologia. Nesses casos a sociologia poderia ser uma disciplina de opção a disputar terreno e legitimidade com outras áreas de conhecimento científico, nem que para tal as instituições escolares

tivessem que contratar esporadicamente profissionais desta área do saber para o efeito.

Por fim, o debate sobre a situação da sociologia no II ciclo do ensino secundário em Angola está apenas no início com poucas pesquisas realizadas sobre o assunto. Contudo, não temos suficiente ambiente institucional e ainda faltam mais sociólogos comprometidos, com militância acérrima em defesa da sociologia em um contexto em que não nos parece ainda de valorização da disciplina. Para levarmos a cabo este empreendimento precisamos de bases mais sólidas para um conjunto de ações afirmativas que nos levem a reivindicar mais espaço para a sociologia no mundo da vida.

REFERÊNCIAS

COSTA, L. M. “A sociologia em Angola: posições e proposições”. **Ngola – Revista de Estudos Sociais**, vol. 1, n. 1, 1997.

GASPAR, P.; DIOGO, F. **Sociologia da educação e administração escolar**. Luanda: Plural Editores África, 2015.

GONÇALVES, J. “As Ciências Sociais em Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé”. *In*: GONÇALVES, J. **Ciências Sociais em África**: alguns projetos de investigação. Dakar: Editora Codesria, 1992.

INE - Instituto Nacional de Estatística. **Angola, 40 anos de estatística (1975 – 2015)**. Luanda: INE, 2015.

KAJIBANGA, V. “Sociologia em Angola: paradigmas clássicos e tendências atuais”. **Revista Angolana de Sociologia**, n. 4, 2009.

ANGOLA. **Lei n. 13, de 31 de Dezembro de 2001**. Luanda: Ministério da Educação, 2001.

ANGOLA. **Lei n. 17, de 07 de Outubro de 2016**. Luanda: Ministério da Educação, 2016.

ANGOLA. **Lei n. 32, de 12 de Agosto de 2020**. Luanda: Ministério da Educação, 2020.

MANUEL, A. (org.). **Sociologia, ensino e prática em Angola: itinerário e propostas para uma disciplina em afirmação**. BeauBassin: Editora Novas Edições Académicas, 2017.

MERCKLÉ, P. “As ciências sociais francesas diante das reformas do ensino”. **Revista Brasileira de Sociologia**, vol. 2, n. 3, 2014.

MOCELIN, D. G.; RAIZER, L. “Ensino da sociologia no Rio Grande do Sul: histórico da disciplina, formação do professor e finalidade pedagógica”. **Revista Brasileira de Sociologia**, vol. 2, n. 3, 2014.

NEUHOLD, R. R. “Notas sobre a história da sociologia no ensino secundário de Portugal”. **Revista Brasileira de Sociologia**, vol. 1, n. 2, 2013.

NGULUVE, A. K. **Educação angolana: políticas de reforma do sistema educacional**. São Paulo: Editora Biscalchin, 2010.

PAXE, I. **Políticas educativas em Angola: um desafio do direito à educação**. Luanda: Editora Mayamba, 2017.

SAMUELS, M. A. **Educação ou instrução: a história do ensino em Angola (1878 – 1914)**. Luanda: Editora Mayamba, 2011.

SANTOS, M. B. “O PIBID na área de ciências sociais. Condições epistemológicas e perspectivas sociológicas: as perspectivas públicas e cosmopolitas”. **Revista Brasileira de Sociologia**, vol. 2, n. 3, 2014.

SILVA, E. M. “O papel social do sistema de ensino na Angola colonial”. **Kulonga – Revista de Ciências da Educação e Estudos Multidisciplinares**, n. especial, 2004.

VIEIRA, L. **Angola: a dimensão ideológica da educação (1975 – 1992)**. Luanda: Editora Way, 2007.

CAPÍTULO 2

*O Impacto da Sociologia no
Sistema de Ensino: Teoria e Prática*

O IMPACTO DA SOCIOLOGIA NO SISTEMA DE ENSINO: TEORIA E PRÁTICA

Guilherme Mateus Moma

Decorridos aproximadamente três décadas (1995-2023) da emergência da sociologia em Angola como curso em instituições de ensino superior, nomeadamente no Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda, Universidade Jean Piaget de Angola e na então Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto. E como disciplina nos planos de estudo de todos os cursos existentes no ISCED de Luanda a trinta anos (1993-2023) (KAJIBANGA, 2009, p. 197-204), nos é mercê refletirmos sobre o seu percurso e o seu impacto no quadro do actual sistema da reforma educacional em vigor no país há 14 anos desde a sua implementação (de acordo a data original da redacção deste texto, isto é, em 2015) regulado pela Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro (Lei de Bases do Sistema de Educação). Entre 2001 e 2016 vigorou a Lei de Base de Educação em Angola, Lei nº 13/01. Em 2016, foi substituída pela Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino, Lei nº 17/16, que foi alterada pela Lei nº 32/20 que, entre outras estipulou que a monodocência seria somente até a 4ª Classe e acabou com o grau académico de bacharelato (MANUEL, 2022, p. 68).

Procuramos estruturar este texto em três itens, sendo o primeiro relacionado a questões conceptuais sobre a ciência, educação e sociologia da educação, com o intuito de compreendermos o impacto da sociologia sobre o atual sistema de ensino. No segundo item analisaremos o desenho curricular de sociologia nas instituições de ensino médio e superior no atual sistema de ensino, e, enquanto espaço de conflito entre os conhecimentos locais ou tradicionais e os modernos ou universais.

Ainda neste item, procuraremos fazer uma análise em torno da produção dos conteúdos sociológicos em Angola nas diferentes etapas da sua periodização e seu impacto no percurso da reforma do sistema educacional em Angola (desde a gênese à contemporaneidade). Por último, o terceiro item reserva um subsídio mais virado à prática da sociologia nas instituições de ensino médio, seus avanços e recuos, sua importância e lacunas.

CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E O ESTADO DA SOCIOLOGIA EM ANGOLA

A compreensão do impacto da sociologia no sistema da reforma educativa em vigor no nosso país, passa, incontornavelmente, por uma análise sucinta do estado actual do conhecimento científico, que, como sabemos é uma forma de conhecimento característica e conceptualmente estruturado, organizado e sistematizado com uma finalidade fruto de um conjunto de métodos próprios suscetível a falsificabilidade e consequente ruptura ou continuidade.

Sendo assim, as políticas educativas traçadas pelo Governo angolano estão sujeitas a uma análise, interpretação e reflexão não meramente política, mas sociológica como a pretendemos no presente texto.

Nesta ordem de ideias, importa salientar, segundo Jean-Jacques Salomon (*apud* NUNES, 1973) que, a ciência é a atividade a que se dedicam os investigadores no quadro dos conhecimentos, métodos, procedimentos e técnicas sancionados pela experimentação e pela verificação.

Portanto, com base nestes pressupostos o conhecimento científico avança pela observação descomprometida e livre,

sistemática e tanto quanto possível rigorosa dos fenómenos (SANTOS, 2001).

Ora, sendo esta a linha de abordagem na produção de conhecimento científico, temos legitimidade de questionar o nível de análises críticas que se devem impor no quadro do actual sistema de ensino, bem como encetar uma reflexão sobre os seus efeitos práticos, isto é, os resultados do actual sistema de ensino e da educação sobre as formas de pensar, ser, estar e agir das pessoas em idade escolar.

A sociologia tem no âmago da sua existência como ciência a necessidade de indagar os factos que se desenrolam no meio social. Esta posição da sociologia remete-nos à afirmação de Pierre Bourdieu (2008), admoestando que:

A sociologia que coloca às outras ciências a questão dos seus fundamentos sociais não pode eximir-se a também ser questionada. Dirigindo um olhar irónico sobre o mundo social, que revela, desmascara, descobre o escondido, a sociologia não pode eximir-se a dirigir este olhar sobre si mesma, não com a intenção de destruir a sociologia, mas, pelo contrário, de a servir da sociologia da sociologia para fazer uma melhor sociologia (BOURDIEU, 2008, p. 15).

Depreende-se desta assertiva de que, para se fazer uma análise científica sobre a educação e a sociologia em Angola é fundamental apresentarmos um olhar conceptual da sociologia da educação, um dos ramos da sociologia que, segundo Gomes (1989, p. 14) é uma área da sociologia especial que tem por finalidade o estudo dos múltiplos processos sociais que se desenvolvem na sala de aula e na escola, bem como os sistemas escolares e as relações amplas entre a educação e a estrutura social.

Isto quer dizer que, a sociologia da educação é um ramo da sociologia que tem por objectivo o estudo das várias acções humanas que se desenrolam no estabelecimento escolar, em particular, na sala de aula, bem como compreender as relações entre o sistema de ensino existente e a realidade social local.

Se por um lado a escola é concebida como uma instituição social, a sala de aula é encarada como uma micro-sociedade. Consequentemente, a sociedade passa a ser o reflexo desta micro-sociedade e esta, por seu turno, um resultado dos conteúdos programáticos. Daí a nossa preocupação em discutirmos os aspectos metodológicos e pedagógicos que norteiam os currículos de sociologia a nível dos Institutos Médios.

Importa salientar que a sociologia da educação também deve ser entendida como a área da sociologia geral que estuda os relacionamentos observados entre os componentes de um sistema educacional, como; ideologia, estado, desenvolvimento económico, estratificação social e conflito (GALLINO, 2005).

Ainda de acordo este autor, ao referir ao ideologia no campo educacional considera que:

este orienta os fins pedagógicos que se propõe, sua organização nacional e local, os conteúdos culturais específicos que transmite aos alunos, a formação dos professores, o funcionamento interno das instituições escolares de várias ordens e graus, públicas ou particulares, gerais ou específicas; e os principais sistemas, subsistemas e processos sociais da sociedade de que faz parte, com atenção especial às acções do Estado (Idem).

Assim, achamos ser importante que os currículos acompanhem as dinâmicas e mutações sociais que crescem de forma

desenfreadas numa sociedade pós-moderna ou pós-industrial para outros, que são reconhecidas por Libâneo (2009) como um imperativo no acompanhamento minucioso destas mutações, para serem enfrentados os desafios do avanço acelerado da ciência e da tecnologia, da mundialização da economia, da transformação dos processos de produção, do consumismo, do relativismo moral, que requererá de qualquer Governo um investimento na educação escolar.

Importa nesta reflexão sobre ciência, educação e sociologia em Angola, sublinharmos o apelo estampado no Relatório Social de Angola do ano de 2012, elaborado pelo Centro de Investigação Científica (CEIC) da Universidade Católica de Angola, que aferia o seguinte:

Todos os actores intervenientes na educação são unânimes em dizer que a formação de professores de qualidade é o alicerce de toda a construção do edifício da educação nacional mas os dirigentes deste sistema não agem em conformidade de maneira a ultrapassar-se a mediocridade da educação actual que apenas produz diplomado e não quadros competentes e de adequado perfil técnico profissional.

Estes actores vão desde professores, directores de escola, directores municipais e provinciais da educação, pedagogos e investigadores de ciências da educação que, reitera em suas abordagens a necessidade de uma educação que vale não somente pelo aspecto quantitativo do ensino, mas também pela dimensão qualitativa que a mesma pode nos proporcionar. Para o efeito, é imprescindível a formação e avaliação contínua dos professores.

CURRÍCULOS, HISTÓRIA DA SOCIOLOGIA EM ANGOLA E A ACTUAL REFORMA EDUCATIVA

Considera-se que, o currículo é sempre o resultado de uma selecção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, assim, selecciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo (SILVA, 2000, p. 13). O conceito de currículo é considerado pela maior parte dos especialistas como sendo polissêmico e ambíguo. Proveniente etimologicamente da palavra latina “currere”, que significa correr e se refere a uma pista de corridas, na tradição latino-europeia, currículo corresponde a um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objectivos, conteúdos e actividades e de acordo com a natureza das disciplinas (MENEZES, 2012; SILVA, 2000).

A problemática dos currículos de sociologia e seu impacto no sistema atual da reforma educativa será analisada numa perspectiva da Sociologia do Currículo ou Nova Sociologia da Educação (NSE).

[...] Uma reforma curricular também tem implicações em termos de “mudança” e de “inovação”. Representa mudanças na organização curricular, mudanças nos planos curriculares (reorganização dos planos para, por exemplo, promover a interdisciplinaridade), programas, materiais pedagógicos e no sistema de avaliação das aprendizagens, mas, também, inovação ao nível do pensamento dos professores e das suas práticas, sem descurar aspectos ligados à motivação e à formação dos mesmos (MENEZES, 2010, p. 20).

Depreende-se desta assertiva de que, as reformas curriculares, normalmente, podem ser precedidas de uma reforma

educativa. Ora, do ponto de vista cronológico, afirma Filipe Zau (2012) que, em Angola, já houve pelo menos, sete reformas educativas, e todas elas encaradas como processos de aperfeiçoamento e não como determinismos rígidos institucionalizados, que passamos a descrever:

- 1- A Reforma Educativa de 1845 – aquando da oficialização do ensino, deixando de estar sob custódia da igreja;
- 2- A Reforma Educativa de 1906 – (após a Conferência de Berlim, em 1884-1885). Segundo Gonçalves(1998: 21) surgem, durante esta fase, nas grandes cidades alguns movimentos literários entre as elites angolanas e algumas associações cívicas como a Liga Angolana, Liga Nacional, o Grémio Africano, Associação Regional dos Naturais de Angola, Gazeta de Luanda, A Voz de Angola Clamando no Deserto, Jornal Social, o Negro, o Arauto Africano, o Angolense e Luz e Crença;
- 3- A Reforma Educativa de 1927 – (após o fim da 1ª República e o surgimento do Estado Novo em Portugal). Esta fase foi caracterizada pelo acesso dos angolanos à educação continuo a ser outro obstáculo para a ascensão social por parte dos autóctones, visto que as escolas eram destinadas só aos cidadãos portugueses e o número de assimilados era bastante pequeno (CALEY, 2006, p. 230);
- 4- A Reforma Educativa de 8 de Fevereiro de 1933–(na sequência da nova constituição da República Portuguesa). Segundo Nguluve (2010, p. 58), até 1933, funcionavam em Angola vinte (20) escolas rurais, nas quais lecionavam professores indígenas e mestiços. O que constituía um perigo a continuidade do Governo português, em vista o despertar de uma consciência de classes no seio das comunidades tidas como indígenas;

- 5- Na perspectiva de Caley (2006, p. 230) esta foi uma fase marcada por investimentos estrangeiros no continente com a criação de colonatos para constituírem polos de desenvolvimento. Outro aspecto importante a ressaltar nesta fase foi a implosão do associativismo e da ensaística social doutrinária, dominada pela denúncia das desigualdades sociais e pela agressão verbal exacerbada dos discursos sobre raça, cultura e civilização, estas características inserem-se na fase proto-sociológica no quadro da periodização do pensamento sociológico angolano (KAJIBANGA, 2009, p. 181);
- 6- A Reforma Educativa de 29 de Dezembro de 1967 – na sequência do decreto-lei de 9 de Julho de 1964, em que o ensino primário passou a abranger o ciclo elementar, de 1ª à 4ª classe (também conhecido como o I nível) e o ciclo complementar, envolvendo a 5ª e 6ª classes (conhecido também como II nível). Outros marcos histórico-sociológicos que marcaram esta fase foram os textos sociológicos sobre a guerra e a luta de libertação nacional, ou seja, foi a continuidade dos temas clássicos da crítica do sistema colonial (KAJIBANGA, 2009, p. 181; CALEY, 2006, p. 226-243), na medida em que o sistema educacional português exaltava seus valores em detrimento dos valores nativos de Angola (NGULUVE, 2010, p. 28);
- 7- A Reforma Educativa de 1978 – primeira do pós-independência, decorrente da 3ª revisão da Lei Constitucional. Esta fase foi caracterizada pela implementação da primeira reforma educacional e pela criação de um plano nacional de educação que procurava estimular as famílias a participarem das actividades escolares dos filhos, na luta pela redução do analfabetismo por meio da organização de salas de aulas nas somente nos espaços escolares, mas também nas fábricas, nos quartéis militares, em cooperativas agrícolas e nos bairros para a alfabetização de adultos (NGULUVE, 2010, p. 62).

Neste contexto da primeira reforma educacional pós-colonial, é importante sublinhar que a elaboração dos primeiros programas dos sistemas de ensino também contou com a colaboração de profissionais cubanos que atuavam como especialistas e assessores do Ministério da Cultura (NGULUVE. 2010, p. 62);

- 8- A Reforma Educativa de 2001 – (após a promulgação da Lei de Bases do Sistema de Educação). A ideia da aprovação da Lei nº 13/01 de Dezembro parte de uma mesa redonda realizada em 1993, sobre o anteprojecto de Lei de Bases do Sistema de Educação (NGULUVE, 2010, p. 97).

Esta é uma fase em que se regista o processo de institucionalização e afirmação da sociologia académica no nosso país, em função do surgimento de novas linhas e tendências de pesquisa e pela entrada na arena intelectual da novíssima geração de sociólogos angolanos formados na Universidade Agostinho Neto, no primeiro decénio do século XXI (KAJIBANGA, 2009, p. 181-182).

Podemos considerar que esta começou a ser a fase mais produtiva do ponto de vista científico, atendendo o clima de paz militar que o país conheceu desde o ano de 2002. Tal como em outras áreas do saber das ciências da educação, a sociologia em Angola passou a ser o vetor pelo qual o sistema de ensino é analisado e reconstruído.

Por isso, corroboramos com as abordagens de Adérito Manuel (2022, p. 62) quando aponta algumas práticas que contribuem para a banalização dos diplomados em sociologia, nomeadamente:

- a) A proliferação de cursos de sociologia por não estarem acompanhados das devidas condições, na situação das ciências sociais e do ensino superior [...];

- b) Os sociólogos se dedicarem mais a dar aulas com conteúdos maioritariamente relacionados com o ocidente, e escassos relacionados com a realidade angolana. Em Angola, o exercício da docência (seja em instituições públicas ou privadas) ainda tem sido a fuga de escape após a formação média ou superior, independente do curso frequentado. Na visão de Zeca (2022^a, p. 35-53) o aspecto econômico tem interferido bastante na escolha da profissão. Por isso, tem se observado constantemente mudanças de opção no ensino superior, o que reflete uma estratégia dos actores, em função da informação social que têm do baixo estatuto econômico da profissão docente;
- c) Pelo facto dos mais competentes sociólogos dedicarem pouco tempo necessário ao ensino superior, de formas que pudessem melhor produzirem e divulgarem conhecimentos nesta área, que servissem melhor para o seu avanço.

A periodização apresentada sobre a Reforma Educativa em Angola é, normalmente, cristalizada em duas, como nos apresenta Alberto Nguluve (2010, p. 55-95):

- Primeira Reforma do Sistema Educacional (de 1976 a 2000). A organização do sistema educacional, de 1976, partiu da necessidade de mudança do sistema de educação que Angola herdou do colonialismo português, que foi classificado como ineficiente, limitado e, em termos culturais, mais voltado ao domínio cultural de Portugal. Tendo em vista que, o sistema educacional português exaltava seus valores em detrimento dos valores nativos de Angola (NGULUVE, 2010, p. 55);
- Segunda Reforma do Sistema Educacional (de 2001 até 2015). A emergência desta segunda Reforma Educativa segundo Nguluve (2010, p. 97) partiu da

ideia de reorganizar a estrutura básica de ensino, do ponto de vista administrativo, económico, social, cultural e do seu currículo escolar (conteúdo), o que vem se projetando com a assinatura dos acordos de Bicesse (no dia 15 de Maio de 1991) entre os partidos políticos nacionais beligerantes (MPLA; UNITA) e com o surgimento do multipartidarismo, havia a necessidade de mudar o sistema de ensino que até então pautava na visão do partido único (MPLA) para dar lugar a outras perspectivas de tolerância, unidade nacional, inserir princípios de democracia, liberdade económica, política e cultural no sistema educacional.

Na mesma obra, encontramos, obviamente, as linhas de orientação, definição, objetivos e respectivos subsistemas que comportam a recente Reforma do Sistema Educacional publicado em Diário da República, através da Lei nº 13/2001 aprovada pela Assembleia Nacional de Angola.

Segundo Nguluve (2010, p. 115-117) a actual Reforma Educativa comporta cinco fases) – 1ª Fase de Preparação (2002/2012); 2ª Fase de Experimentação (2004/2010); 3ª Fase de Avaliação e Correção (2004/2010); 4ª Fase de Generalização (2006/2011) e, por fim, a 5ª Fase de Avaliação Global (2012/2015).

Com base nesta divisão que se fez da atual Reforma Educativa, podemos depreender que estamos numa fase concludente em que o Ministério deve analisar as qualidades e as insuficiências da Reforma Educativa em vigor no país. Desta forma, poderemos ter melhor precisão, se adianta continuarmos com a Reforma ou devemos engendrar uma reforma da reforma. Por outro lado, constitui uma fase crucial por se tratar da fase final em que a ONU (Organização das Nações Unidas), através da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), apresentando os resultados dos índices de escolaridade,

atendendo os compromissos rubricados em 2000, na Cimeira do Milénio sobre os 8 Objectivos do Milénio (ODM) onde constava a erradicação do analfabetismo e a paridade no ensino em relação ao género, que têm como meta o ano de 2015. O Governo angolano participou e comprometeu-se a alcançar os objetivos e metas de educação para todos. Essa proposta faz parte dos objetivos e metas do milénio que, segundo o documento da UNESCO, devem efetivar-se durante os anos de 2001-2015. Trata-se de atender a um aspecto fundamental de melhoria das condições sociais e relacionamento entre as nações. A educação para todos visa também atender à necessidade de maior comunicação entre as pessoas, entendimento das questões sociais, políticas, culturais etc. (NGULUVE, 2010, p. 97; ZAU, 2012, p. 140-143).

Partindo da perspectiva de que no quadro dos Objectivos do Milénio, o que se pretende no sistema de ensino é o aumento da qualidade de educação e equilíbrio em termos de género, aprez-nos retomarmos a questão de partida da nossa abordagem, que é sabermos que teorias curriculares orientam o nosso sistema educacional, o que, directamente, nos remeterá a análise das políticas educacionais e dos currículos das escolas do ensino médio.

A partir desta análise teremos uma ideia, mais ou menos, próxima sobre o real impacto das abordagens sociológicas no atual sistema de ensino. Entretanto, achamos ser imprescindível a verificação do Quadro 1 sobre as principais teorias curriculares.

Nesta ordem de ideias, o autor queria em outras palavras confirmar que, se por um lado as teorias tradicionais apresentam no seu conteúdo programático uma posição neutra e um interesse apenas organizacional e científico, as teorias críticas e as pós-críticas apresentar-se-ão mais interrogativa e activa face aos conteúdos veiculados nas escolas, na medida em que este conteúdo, em muitos casos, não tem reflectido as expectativas dos alunos e de outros agentes do processo de ensino/aprendizagem.

**Quadro 1-Principais teorias e temas
que caracterizaram os currículos em diferentes
épocas da história da sociologia da educação e do currículo**

Principais Teorias	Principais Focos ou Temas de Abordagens
1. Teorias Curriculares Tradicionais	Ensino, Aprendizagem, Avaliação, Metodologia, Didática, Organização, Planejamento, Eficiência e os Objetivos.
2. Teorias Curriculares Críticas	Ideologia, Reprodução Cultural e Social, Poder, Classe Social, Capitalismo, Relações Sociais de Produção, Conscientização, Emancipação e Libertação, Currículo Oculto e Resistência.
3. Teorias Curriculares Pós-Críticas	Identidade, Alteridade, Diferença, Subjetividade, Significação e Discurso, Saber-Poder, Representação, Cultura, Gênero, Raça, Etnia, Sexualidade e o Multiculturalismo.

Fonte: Silva (2000, p. 15-16).

Portanto, a ilação a que nos remete Silva (2000, p. 15-16) é de que a questão central na análise de um currículo, não seria apenas sabermos “o quê se ensina”? Ou “como se ensina”? Mas sim, é imperativo que nos interroguemos “o porquê”?

Por exemplo, «por quê se ensina esse conhecimento e não outro»? Que interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? Enfim, estas últimas teorias curriculares estão bastante preocupadas com as conexões entre o saber, identidade e poder (Idem).

Podemos, analogamente, dizer que, a maneira mais prática de explicarmos e diferenciarmos uma teoria curricular da outra é através dos seus conceitos fundamentais.

Por exemplo, os conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem são, dentre os vários focos de abordagens, os principais temas das teorias curriculares tradicionais. Os conceitos de ideologia e poder são temas fundamentais das teorias críticas. E, por fim, as abordagens sobre identidade e multiculturalismo serão os principais temas de análise no quadro das teorias curriculares pós-críticas (SILVA, 2000, p. 16).

Outro aspecto a salientar é o facto de os modelos tradicionais de currículo restringirem-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação, ao contrário das teorias críticas que tendem mais à desconfiança, questionamento e transformação radical do status quo (das classes dominantes), responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais sobre as classes dominadas.

Em outras palavras, podemos afirmar que, as teorias críticas foram serviram como ruptura ao modelo teórico tradicional, e que, grosso modo, abre portas para uma luta de classes que visa reivindicar as desigualdades de oportunidades no sector da

educação e, conseqüentemente, fazer com que os filhos da classe dominante concorram com os filhos da classe dominada em pé de igualdade no mercado de trabalho.

Parafraseando Freire (*apud* ANTUNES, 2001) em sua obra capital, *Pedagogia do Oprimido*, afirma que, em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências recebem pacientemente, memorizam e repetem. Portanto, eles tornam-se meros passivos, recebendo e repetindo as informações fornecidas pelos educadores, fazendo deles pessoas não habituadas a uma atitude crítica, antes pelo contrário, receptores passivos de uma imagem do mundo que lhes é transmitida e à qual tentam adaptar-se e ajustar-se.

As críticas mais profundas sobre estas duas grandes teorias curriculares (tradicionais e críticas) deu-se, efectivamente, com o surgimento, nos anos 70, do século XX, com o chamado movimento de “reconceptualização”, em que, o carácter ambíguo dos processos culturais pós-modernos é questionado e, por meio desta realidade, mostrar através do currículo que não se pode separar questões culturais de questões de poder (SILVA, 2000).

A nova sociologia da educação (NSE) ou sociologia do currículo nas suas teorias curriculares pós-modernas nos ajuda a entender a dicotomia entre o currículo local versus universal, bem como procurar compreender os efeitos de um currículo monocultural (um currículo olha somente para uma cultura) e multicultural (congregação de várias realidades culturais num só currículo) sobre as pessoas. Segundo Silva (2000), nos termos da nova sociologia da educação, a preocupação, no acto da construção do currículo, passa a ser com o processamento de pessoas e não com o processamento do conhecimento.

Este último aspecto é o epicentro das abordagens pós-críticas sobre o currículo que, na perspectiva de Neto (*apud* SILVA, 2012) consiste na uniformização curricular, que, em seu entender, tem como efeito limitar o desenvolvimento pessoal do indivíduo, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem levar em consideração a sua realidade específica.

Aqui é onde encontramos o cerne da questão da nossa reflexão – ou seja, por meio de algumas indagações (abaixo) poderemos compreender e explicar o papel da sociologia na construção dos currículos.

Onde e como deverá ser a articulação entre o conhecimento local e o universal dentro do currículo? O quê? Como? E o porquê ensinar, por exemplo, um conteúdo de ensino universal em detrimento do local e vice-versa?

Como tentativa de lançar algumas ideias, que podem servir de debate, em relação às questões supracitadas, apresentamos, a seguir, três (3) formas práticas de elaboração de currículo que visam a dialética entre as teorias curriculares e os temas dominantes na selecção dos conhecimentos, a saber:

Consideramos a primeira forma, *Currículo Tradicional ou Local*, como todo currículo desenhado pelos indivíduos que vivem e conhecem as suas realidades locais *sui generis* a sua matriz sociocultural, por exemplo, os agentes educativos nativos de uma determinada localidade e comunidade.

Como proposta de conteúdo, os currículos locais comportaram conhecimentos de ordem geográficos e históricos desta mesma comunidade (de forma mais pormenorizadas), porque por meio delas podemos compreender melhor as suas expressões biopsicossociológico, etnográfico e antropológico, para além de outras dimensões sociais como: ritos religiosos, de nascimento, de passagem de faixa etária, de casamento, de morte e sistema político, económico e cultural. Acreditamos nós que esta forma de elaboração de currículo servirá de instrumento fundamental para combater as reais pretensões do Estado, que concebe escola (oculta e secretamente) como um dos grandes Aparelhos Ideológicos Dominante, tornando-se numa agência ideológica do Estado com fim de cumprir os objectivos do Partido-Estado angolano. Assim, em nome da construção da unidade nacional e da construção do “Homem Novo” (VIEIRA, 2007).

A forma de elaboração dos currículos tem que ver também com aspectos exógenos a realidades locais, a que se designa por Currículo Moderno ou Universal que, em nosso entender, consistirá na introdução de tratamento dos problemas mais vastos e que dizem respeito aos sistemas políticos, sociais, económicos e culturais a nível provincial, nacional, continental e mundial.

Por exemplo, conhecer e analisar as principais «grandes» instituições políticas, económicas e culturais que guiam as Nações mundiais.

Por último, a terceira forma de elaboração de currículos denominamos por Currículo Dialético ou Intermédio que, definimos como aquela forma de desconstrução, construção e reconstrução a que qualquer currículo está sujeito.

Dito de outro modo, esta forma de elaborar o currículo terá como objectivo peculiar a articulação dos conhecimentos da realidade regional, comunal, local (Currículo Tradicional e Local) aos conhecimentos da realidade provincial, nacional e universal. Ou seja, um currículo que visa criar a dialética entre os dois primeiros currículos (local e universal).

Neste sentido, urge a necessidade de analisarmos a denúncia de Eugénio Alves da Silva (2012, p. 11-40) de que, “a tendência da política educativa é a homogeneização cultural decorrente da implementação do currículo uniforme”, descurando, assim, a dicotomia existente na nossa sociedade, em que predomina uma educação formal (guiada por um currículo moderno/universal) e uma educação informal ou tradicional (que clama por um currículo local/tradicional). A construção de um currículo local/tradicional exigirá dos professores um esforço de interpretação dos dados recolhidos traduzidos como conteúdo de ensino, como os provérbios, a poesia, os festivais, os rituais e o folclore, que constituem as formas de manifestação das experiências humanas nas comunidades que estão profundamente integradas na tradição oral (CASTIANO, 2012; SILVA, 2012; KUNDONGUENDE, 2012).

De acordo com as nossas observações e experiências em sala de aula, entendemos que o currículo universal é um modo de homogeneizar a cultura. Por isso, propomos um currículo articulado e, sobretudo, que dê ênfase à realidade local.

Este projecto de construção de um currículo local, normalmente, é definido pelo currículo nacional e, que deverá ser composto de conteúdos que são localmente percebidos como “relevantes para a integração da criança na respectiva comunidade” (CASTIANO, 2012).

Como nos sugere Menezes (2012) a pertinência de uma concepção e operacionalização de projectos educativos de escola (em Angola), deve ser dentro dos limites definidos pelo «currículo oficial», sendo que, cada instituição escolar tem o privilégio de organizar e gerir com autonomia o processo de ensino/aprendizagem de acordo com contextos locais (currículo local) específicos de cada região, seguindo as três etapas fundamentais (Elaboração, Implementação e Avaliação).

Por mensurarmos demais a realidade endógena de nossos diferentes sistemas sociais, acabamos sem nos apercebermos matarmos o nosso conhecimento vulgar que é, inquestionavelmente, o ponto de partida da produção científica local ou nacional. Esta analogia vai de encontro às afirmações de Boaventura de Sousa Santos (2001) quando dizia que:

O senso comum é transparente e evidente; é necessário que nós enquanto cidadão, filho ou estudante desconfiemos das opacidades dos objectivos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência linguística (SANTOS, 2001, p. 55-58).

Igualmente, temos autores da nossa praça que defendem veementemente esta posição, com base documentos jurídicos legais e universalmente reconhecidos, referimo-nos, por exemplo, de Filipe Zau (2012) ao afirmar que:

O direito de cada cidadão viver e ser educado de acordo com a sua própria cultura encontra-se plasmado na Declaração Universal dos Direitos Humanos; nas Conclusões da Conferência sobre Educação para Todos; na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos; no Fórum sobre Educação para Todos; na Cimeira do Milénio (ODM); na recomendação nº 27 da Conferência Mundial sobre Políticas Culturais, organizada pela UNESCO em que se devia ter em consideração a dimensão cultural nos processos de desenvolvimento e a estimular as aptidões criadoras e a vida cultural no seu conjunto, no intuito de contribuir para a revelação dos grandes desafios mundiais, que se apresentam no horizonte do século XXI (ZAU, 2012, p. 99-107).

Passada esta breve reflexão, as quantas andamos em relação a propalada reforma em vigor no país? E qual tem sido o papel da sociologia e dos sociólogos na construção dos currículos para as escolas do ensino médio?

A REFORMA EDUCATIVA E O ENSINO DA SOCIOLOGIA EM ANGOLA

A Reforma Educativa é um elemento existente em quase todo o mundo (MENEZES, 2010). Geralmente, estabelece-se uma diferenciação entre inovação e reforma que, desde logo, implica assumir que uma reforma pressupõe alterações ao nível normativo-jurídico dependentes das dimensões ideológicas, políticas, culturais e sociais, ou seja, uma reforma educativa implica segundo Pacheco (*apud* MENEZES, 2010, p. 19-20) "Uma estratégia planificada para a modificação de certos aspectos do sistema educativo de um país de

acordo com um conjunto de necessidades, resultados específicos, meios e métodos adequados”.

A título de exemplo, uma reforma deverá comportar uma mão-de-obra qualificada e especializada (um indivíduo formado didática e pedagogicamente) que deverá reunir, para além de um conjunto de conhecimentos técnicos e científicos, um domínio sociocultural sobre o meio social em que exerce a sua prática docente (conhecer a realidade social e cultural para evitar dissabores e desarmonia nas relações interpessoais).

Os meios de ensino devem ser o menos complexo possível, capaz de proporcionar a assimilação, interpretação, análise e contextualização dos conhecimentos ora ensinados. Outrossim, os métodos deverão estar e ser congruentes aos códigos sociolinguísticos do meio social a que o professor estiver inserido, sem ser monótono, porque todo sistema de ensino está suscetível a reforma, ou seja, a inovações.

Nesta ordem de ideias, concebe-se a inovação, segundo Pacheco (*apud* MENEZES, 2010, p. 19-20) como “uma série de mecanismos e processos mais ou menos deliberados e sistemáticos por intermédio dos quais se procura introduzir e proporcionar certas mudanças nas práticas educativas vigentes”.

O conceito de reforma aponta para “as mudanças estruturais, organizacionais, e o de inovação para a mudança, mais qualitativa, de aspectos funcionais”, contudo, o problema que se coloca no que diz respeito à inovação curricular prende-se com a escola, isto é, reside em saber se esta tem recursos materiais, humanos e financeiros para protagonizar decisões estratégicas que provoquem a mudança.

Pois que, refletir sobre o fenómeno educação, sua consequente reforma e sobre o papel exercido pelo ensino constitui,

no início do século XXI, uma atividade simultaneamente interessante e arriscada (BORRÀS, 2001, p. 09).

Neste ensaio científico, interessamo-nos em tentar compreender os problemas que o ensino de sociologia atravessa e, arriscamo-nos em questionar certas medidas para contorná-los. No decurso das nossas práticas docentes (enquanto estudante do curso de sociologia) nas escolas do ensino médio, podemos dar conta de certas situações que merecem uma reflexão profunda, como:

- A falta de manuais de sociologia (da autoria de nossos sociólogos);
- A incompatibilidade dos programas curriculares em relação a carga horária das instituições do ensino médio;
- A inexistência da disciplina de sociologia em certas instituições e curso do ensino médio;
- Por fim, o reduzido número de aulas práticas nas escolas de aplicação.

Por meio desta abordagem procuramos, sobretudo, indagar a situação actual da reforma educativa e propor sem subestimar as eventuais indagações que ela poderá gerar. Infelizmente, a situação atual da reforma educativa continua com os velhos problemas: a transição automática nas classes do ensino primário, a não materialização da merenda escolar, a monodocência e a desarticulação do currículo com a realidade local. A par destes problemas, o ensino em Angola precisa repensar certos problemas que incidem sobre o professor e com repercussão ao processo de ensino e aprendizagem como avança Zeca (2022a): salário baixo, atrasos salariais, dificuldade de transporte, abandono de lugares recônditos, morosidade no processo de reconversão, colocação

indevida de professores nos níveis de ensino e atribuição de disciplinas não correspondente a formação do docente. Inclusive no ensino superior (ZECA, 2015b).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se entendermos que a produção e a investigação dos factos sociológicos é um arsenal científico que garante a saúde e a sobrevivência da Sociologia, então, compreenderemos a necessidade deste exercício científico, em prol de uma sociedade capaz de navegar no âmago de suas vidas sem tanta perplexidade de sua realidade social.

Ao longo deste texto, procuramos reflectir sobre algumas questões conceptuais como ciência, educação, sociologia da educação e do currículo que nos serviram de norte para operacionalizarmos a nossa problemática que é a desarticulação entre o currículo local e o currículo universal, bem como o situação da sociologia em Angola e o seu impacto sobre o actual sistema de ensino no país.

Como considera Hessi (1983) todo o sociólogo sonhou e/ou sonha um dia ou outro que os seus trabalhos tivessem um efeito social. Todo sociólogo teve, (ou devia ter) pelo menos, o desejo de ver as suas pesquisas modificar a sociedade.

Esse é o nosso desiderato. Enquanto isso, o debate continua entre os prós e os contra a reforma do sistema educacional em Angola.

Este texto constitui apenas um singelo contributo para o despertar das consciências dos agentes da educação sobre os contornos verificáveis no sistema de ensino e sobre o impacto

sociológico que podem advir destas reformas curriculares e do sistema educacional no nosso país.

Esta reflexão visou, por outro lado, suscitar um interesse sobre a história do ensino e sobre a história do ensino da sociologia em Angola, criando um debate franco, aberto e contínuo que pode servir de pistas para a construção de elementos teóricos e práticos para um sistema educacional consistente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. C. P. “Paulo Freire”. *In*: ANTUNES, M. C. P. **Teoria e Prática Pedagógica**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

BOURDIEU, P. **Para uma Sociologia da Ciência**. Lisboa: Editora Edições 70, 2008.

CALEY, C. “Introdução à História Geral de Angola do Século XX: O colonialismo português e as sociedades angolanas (1890-1930)”. *In*: CALEY, C. **Contributo para o Pensamento Histórico e Sociológico Angolano: Intervenções e Reflexões**. Luanda: Editora Nzila, 2006.

GALLINO, L. **Dicionário de Sociologia**. São Paulo: Editora Paulus, 2005.

GOMES, C. A. **A Educação em Perspectiva Sociológica: Temas básicos de Educação e Ensino**. Texas: CPU, 1989.

HESS, R. **Sociologia das Intervenções**. Porto: Editora Rés, 1983.

KAJIBANGA, V. “Sociologia em Angola: Paradigmas Clássicos e Tendências Actuais”. **Revista Angolana de Sociologia**, n. 4, 2009.

KUNDONGUENDE, J. C. “A Educação Não Formal (Tradicional) nas Comunidades Rurais de Angola”. *In*: KUNDONGUENDE, J. C. **Crise e Resgate de Valores Morais, Cívicos e Culturais na Sociedade Angolana: Um Contributo para a Inversão dos Valores Éticos**. Huambo: CERETEC, 2012.

ANGOLA. **Lei n. 13, de 31 de dezembro de 2001**. Luanda: Ministério da Educação, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

MANUEL, A. L. M. **A Construção da Sociologia em Angola: Subsídio para Compreensão da Trajectória da Disciplina (1975-2015)**. Luanda: Editora Soletrar, 2022.

MENEZES, M. A. “O Currículo e a Escola: Teorias e Práticas”. *In*: MENEZES, M. A. **Reflexões Sobre Educação**. Luanda: Editora Mayamba, 2010.

MENEZES, M. A. **Um olhar sobre a implementação da Reforma Educativa em Angola: Estudo de caso nas Províncias de Luanda, Huambo e Huíla**. Luanda: Editora do ISCED, 2010.

NGULUVE, A. K. **Educação Angolana: Políticas de Reformas do Sistema Educacional**. Piracicaba: Biscalchin Editor, 2010.

NUNES, A. S. **Questões Preliminares Sobre as Ciências Sociais**. Lisboa: Editorial Presença, 1973.

SANTOS, B. S. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

SILVA, E. A. “Educação Tradicional em Angola Pós-Colonial: Que Diálogo com a Educação oficial estatal?”. **Revista Angolana de Ciências Sociais**, vol. 2, n. 4, 2012.

SILVA, T. T. **Teorias do Currículo**: Uma introdução crítica. Porto: Editora Porto, 2000.

VIEIRA, L. **A Dimensão Ideológica da Educação**: 1975-1992. Luanda: Editorial Nzila, 2007.

ZAU, F. “A Falsa Ideia de uma Educação Universal”. *In*: ZAU, F. **Do Acto Educativo ao Exercício da Cidadania**. Luanda: Editora Mayamba, 2012.

ZAU, F. “A Monodocência face a mitos e falsos pressupostos”. *In*: ZAU, F. **Do Acto Educativo ao Exercício da Cidadania**. Luanda: Editora Mayamba, 2012.

CAPÍTULO 3

*Para um Funcionamento da
Sociedade Sociológica Angolana:
Rumo à Promoção e Desenvolvimento da Ciência*

PARA UM FUNCIONAMENTO DA SOCIEDADE SOCIOLÓGICA ANGOLANA: RUMO À PROMOÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA CIÊNCIA

Filipe Calunga Morais

O tema deste trabalho é uma reflexão voltada para análise da estrutura institucional da sociologia angolana. Apesar de a sociologia angolana ser relativamente recente, já se podem encontrar alguns trabalhos inclinados para avaliação da sua estrutura cultural (KAJIBANGA, 2008; MANUEL, 2008; COSTA, 1997).

O objetivo do artigo é apresentar a importância das associações científicas. Propõe-se que se mobilize os sociólogos e estudantes de sociologia angolana interessados no projecto de uma comunidade de sociologia

Inicialmente discutiremos a problemática da sociologia da ciência, a seguir destacamos o papel das associações científicas na produção do saber, para deste modo atrevemo-nos a questionar a validade da utilização do ethos da sociologia angolana. A nossa hipótese é que com a criação de uma associação de sociologia de facto contribuiria para o prestígio, promoção e desenvolvimento da sociologia angolana.

R. K. MERTON E A SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA

A sociologia da ciência surgiu e desenvolveu-se através dos textos de R. K. Merton, por volta da década de 1940 (SANTOS, 1978). Ela surge para revelar a necessidade de a ciência enquanto

instituição social possuir uma organização, revestida de elementos culturais e estruturais, visando o alcance dos seus objetivos e a promoção da ciência (MERTON, 1970). Por sociologia da ciência compreende-se “um campo especializado de pesquisa que pode ser considerado subdivisão da sociologia do conhecimento, ao tratar, como faz, do ambiente social, desta classe particular do conhecimento que provém da experimentação e da observação controladas e voltadas para elas” (MERTON, 1970, p. 631).

As normas e os valores no exercício da atividade científica são centrais na sociologia da ciência, enquanto, a ciência é vista como uma instituição. Foi nesta base em que se lançaram as ideias da sociologia da ciência, denominada ethos científico, entendido como o “complexo de valores e normas afetivamente tonalizado, que considera como constituindo uma obrigação moral para o cientista” (MERTON, 1970, p. 653).

Deste modo, a sociologia da ciência recai a sua observação na compreensão do comportamento científico, sua relação com a sociedade, ritos, costumes e normas do campo da ciência, e não apenas apurar aspectos puramente técnicos da metodologia (idem). De acordo com este pensamento, podemos inferir que a sociologia melhor contribui para o desenvolvimento da humanidade, não apenas a partir da componente epistemológica, mas também através da sua organização cultural e social.

São quatro os imperativos institucionais que compreendem o ethos da ciência moderna, nomeadamente (MERTON, 1970, p. 654): Universalismo, cepticismo organizado, desinteresse e comunismo.

- a) Universalismo (refere-se à necessidade de relacionar o desenvolvimento científico com a estrutura social);

- b) cepticismo organizado (refere-se à importância da partilha do conhecimento, e a submissão dos resultados das pesquisas);
- c) desinteresse (fidelidade às normas e os princípios da comunidade), e;
- d) comunismo (partilha do saber, entre os membros da comunidade e a estrutura social).

Os imperativos institucionais funcionam como prescrições morais responsáveis por conferir legitimidade à ciência. No imaginário de Merton estes princípios levariam a um funcionamento normal da ciência, visando o seu desenvolvimento e organização, enquanto campo de produção do saber científico.

A VITALIDADE DO ETHOS DA CIÊNCIA DE MERTON

O ethos da ciência elaborado pelo Merton sofreu duras críticas, sobretudo por autores da nova sociologia da ciência (REIS, 2011, p. 196). “Segundo as críticas partilhadas por estudiosos da prática científica, especialmente pelo Programa Forte da Sociologia da Ciência, é de que o ethosmertoniano parece estar morto e enterrado”.. Já Santos (2011, p. 19-20) reconheceu o mérito de Merton em despertar o interesse pela investigação da ciência mas acusa que a sua teoria é mais normativa e que em nada tem a ver com a prática científica real e de ser o responsável pela não problematização de áreas de pesquisa que, de outro ponto de vista, se revelam crucialmente importantes. A concepção positivista da ciência que subjaz à sociologia de Merton torna este incapaz de conceber diferentemente à ciência enquanto objetivo de investigação sociológica (2011).

Apesar das críticas lançadas ao ethos da ciência de Merton, ela ainda continua sendo recomendável por alguns estudiosos da ciência, como no caso de John Zimam. Para este, as consequências geradas por uma nova forma de organização e gestão da actividade científica, denominada por “ciência pós-acadêmica”, proporcionam um retorno ao debate do ethos da ciência mertoniana, a partir de comités de pesquisa, ou de gestor da ciência (REIS, 2011, p. 195).

A ameaça, que representa a ciência pós-acadêmica, levou Bourdieu (2004, p. 09-10) a afirmar que a ciência está em perigo e, por isso, torna-se perigosa. Argumenta que as pressões da economia são crescentes, principalmente nos domínios onde os produtos da investigação são altamente rentáveis, como a medicina, a biotecnologia (especialmente em matéria agrícola) e, de forma mais geral, a genética — sem falar da pesquisa militar. Estas novas possibilidades estão preenchidas de riscos, levando muitos investigadores ou equipas de investigação cair sob a alçada de grandes indústrias interessadas em garantir, através das patentes, o monopólio de produtos de elevado rendimento comercial.

Nas ciências sociais, a situação não é diferente. Na verdade, os especialistas destas ciências, e em particular os sociólogos, são objecto de grande procura, e, em geral, muito compensadora, material e simbolicamente. A ciência e os seus fazedores perdem em parte o prestígio quando se misturam os interesses económicos com a ciência. É também em parte falta de cultura científica, comportamento que gravemente enferma o órgão do conhecimento e concomitantemente a produção científica.

ASSOCIAÇÃO CIENTÍFICA

Em Angola pouco se fala de associações científicas, em particular nas áreas das ciências sociais, o seu estudo também parece

ser ignorado. Sabe-se, no entanto, que é um campo importantíssimo e constitui uma das lógicas da ciência. Por esta razão é comum em vários países a criação de associativismo profissional. É em espaços como estes, onde se incentiva a investigação, produção e partilha de conhecimento científico.

Aliás, é assim, que a sociologia, francesa, americana, inglês e alemã desenvolveram-se através das suas escolas. Como assinala Costa (1997, p. 71) a sociologia desde o seu surgimento cresceu com temporalidades diferenciadas, organizando-se em termos de produção científica, atividade profissional e comunidades de sociólogos, consoante modelos específicos e distintos.

Para Schimank (*apud DELICADO et al.*, 2011, p. 12), as associações científicas podem exercer as seguintes funções principais:

- a) comunicacional (difusão de resultados interna à disciplina, entre profissionais);
- b) profissional (aconselhamento e apoio a estudantes, cursos de formação profissional, representação dos interesses junto da comunidade científica e da sociedade);
- c) transferência (promover encontro entre cientistas e utilizadores dos resultados) e;
- d) promoção (promover projectos de investigação, desenvolvimento científico (investigar, promover, favorecer o estudo, desenvolver, difundir, dar a conhecer, coordenar, fazer progredir, publicação, informação, apresentação de trabalhos), comunicação, formação (ensino), defesa da disciplina ou profissão (representação junto das instituições), divulgação de novidades da disciplina.

As associações científicas enquanto instituição são um campo por excelência de desenvolvimento, promoção, regulamentação e produção científica, onde se podem abordar questões de cunho epistemológico, metodológico, teórico, organizacional e funcional da própria ciência. Elas são, por essência, dinâmicas e desenvolvem-se, adéquam-se ao crescimento e complexidade das sociedades, as suas atenções estão geralmente ligadas ao bem-estar social, cultural e profissional dos fazedores dos factos científicos, com a promoção e divulgação do conhecimento, formação de novas gerações, em suma as associações visam no exercício da função tornarem-se mais abertas, com os seus membros e com a sociedade.

SOCIOLOGIA EM ANGOLA

Abrimos este espaço, para fazer uma incursão histórica do surgimento e desenvolvimento da sociologia angolana porque se dificulta compreender o ethos da ciência na sociologia angolana, sem antes perceber a história do surgimento desta ciência em Angola.

Em Angola, tal como em outros países, a sociologia não foi acolhida da melhor forma, entre 1975-1992, foi excluída da institucionalização do saber científico e proibida de ser ensinada na universidade e nas instituições de ensino médio, por alegada carga ideológica contrária aos interesses da elite política (COSTA, 1992; KAJIBANGA, 2009). A partir do critério histórico e das temáticas dominantes e recorrentes, Kajibanga (2009) divide a sociologia angolana em quatro grandes fases do pensamento sociológico, nomeadamente:

- I. 1870 a 1911, conhecida como o momento da Narrativa Sociológica Nativista, é o período da pré-sociologia angolana, caracterizada pelo clamor do discurso protestatório;
- II. 1911 a 1951, conhecida como Narrativa Proto – Sociológica, caracterizada pela implosão do associativismo e da ensaística social doutrinária, avassalada pela denúncia das desigualdades sociais e pela agressão verbal exacerbada dos discursos sobre raça, cultura e civilização;
- III. 1951 a 1993 é a das narrativas Clássica e Neo Clássicas da Sociologia Angolana: este período pode ser subdividido em três etapas cronológicas. A primeira vai de 1951 a 1968, a segunda etapa ocorre entre 1968 a 1975 e a terceira etapa vai de 1975 a 1993;
- IV. Corresponde ao período de 1993 aos nossos dias, é caracterizada pelo processo de institucionalização e afirmação da sociologia académica, pelo surgimento de novas linhas, tendências de pesquisa e pela entrada na arena intelectual da novíssima geração de sociólogo angolano formado na Universidade Agostinho Neto, no primeiro decénio do século XXI (KAJIBANGA, 2009, p. 181–182).

A sociologia académica angolana é uma realidade do final do século XX. Surgido concretamente em 1995 com a criação do primeiro curso de sociologia no Instituto Superior de Ciências da Educação ISCED – Luanda, por iniciativa de Vítor Kajibanga. A sociologia começa a conquistar o seu espaço com a inclusão das disciplinas de Sociologia Geral e Sociologia da Educação, nos planos de estudo de todos os cursos então ensinados no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Luanda no ano lectivo de 1993/1994 (KAJIBANGA, 2009).

O sociólogo Pedro Maria (2015, p. 7) considera que “em nome da verdade histórica e da grandeza intelectual, não é menos verdade que no período contemporâneo, a figura do próprio Professor Vítor Kajibanga é cimeira na institucionalização, organização, dinamização do ensino, produção de saber, divulgação da sociologia em Angola [...]. O Professor Kajibanga está na origem da criação dos cursos de licenciatura em sociologia do “ISCED” de Luanda (Escola pioneira da sociologia angolana), da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto, na fundação da extinta Associação dos Antropólogos e Sociólogos de Angola (AASA), da Sociedade Angolana de Sociologia (SASO) e a sua revista, do Mestrado em Sociologia na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto e ainda de um Doutoramento em Ciências Sociais na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto, onde a sociologia é uma das especialistas (MARIA, 2015, p. 07).

Para Costa (1997), a constituição de Angola em estado democrático de direito e a proclamação em 31 de Junho de 1993 da Associação de Antropólogos e Sociólogos de Angola (AASA) foram premissas básicas do surgimento da sociologia angolana. Kajibanga (2009) partilha da ideia de que a proclamação da AASA terá contribuído significativamente para o prestígio e promoção da sociologia angolana. Outros factores que galvanizaram e permitiram a afirmação e desenvolvimento da sociologia angolana, foram o surgimento dos cursos de sociologia na Universidade Jean Piaget de Angola, a criação da Faculdade de Letras e Ciências Sociais e o surgimento da Sociedade Angolana de Sociologia (SASO) em 2003, bem como da Revista Angolana de Sociologia (RAS) em 2008 (KAJIBANGA, 2009).

O CASO NA SOCIOLOGIA ANGOLANA

Como deixamos claro no início, o texto questiona a validade da utilização do ethos da sociologia angolana. Assim, e como é óbvio, interesse-nos primeiro saber, como se encontra a sociologia angolana em termos da cultura organizacional. Para a seguir validar-se ou não ethos da ciência de Merton.

Dados atestam que não se pode negar o facto de existir alguma intenção no processo da criação de uma associação de sociólogos angolanos. Como a Associação de Antropólogos e Sociólogos Angolanos (AASA), Sociedade Angolana de Sociologia (SASO) e Comunidade dos Estudantes de Sociologia (COESO).

Associação de Antropólogos e Sociólogos Angolanos, fundada a 31 de julho de 1993, reuniu a volta de si, antropólogos e sociólogos angolanos, motivados a produzir e partilhar saberes, numa sociedade carente de um ambiente académico e com múltiplos problemas sociais, económicos e políticos como a guerra (1975-2002), miséria humana, conflitos étnicos, necessitando de instrumentos analíticos para sua compreensão.

Mas o sonho não durou por muito tempo, após a publicação do primeiro volume da Ngola - Revista de Estudos Sociais, em 1997, órgão desta instituição, a AASA deixou de ter qualquer atividade pública relevante.

Sociedade Angolana de Sociologia, fundada a 1 de setembro de 2003, já reuniu os fazedores da sociologia angolana em finais de 2004 e princípios de 2011, em ciclo de debates designado “Conversas de Sociologia” (KAJIBANGA, 2009, p. 202). Outra nota de realce recai sobre as publicações importantes que esta instituição vem fazendo através do seu órgão, a Revista Angolana de Sociologia (RAS), oferecendo a esta instituição certo prestígio.

São de facto conhecidas as modalidades de ingresso e as categorias de membros na SASO, mais o que é estranho é que, grande parte da nova geração de sociólogos angolanos não são membros da SASO, não se sabe ao certo se é por desinteresse, por falta de conhecimento, ou pelas barreiras criadas, uma questão que fica sem resposta no presente texto. Não são conhecidas as ações da SASO viradas para aconselhamento e apoio a estudantes, cursos de formação profissional, representação dos interesses junto da comunidade científica e da sociedade, promoção de projectos de investigação, defesa da disciplina ou profissão, divulgação de novidades da disciplina.

Comunidade dos Estudantes de Sociologia, foi fundada no dia 29 de setembro de 2012, por estudantes de sociologia do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Luanda e da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Agostinho Neto (FCS-UAN), foi oficialmente reconhecido pelos Órgãos do Estado, através do Diário da República III Série – N.º 133, 19 de julho de 2018.

Durante os 11 anos de existência, a COESO realiza sem uma regularidade e de forma espontânea, Conversas de Sociologia e Semanas de Sociologia; é ‘mister’ assinalar que é a única organização que já contam três (3) pleitos eleitorais, quando o normal a luz dos seus estatutos seria cinco (5).

Considerando que, uma comunidade científica, à luz do nosso enquadramento teórico, reunir características como: universalismo, cepticismo organizado, desinteresse e comunismo, podemos facilmente concluir que o conceito de ethos da ciência de Merton não se aplica à sociologia angolana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociologia angolana teve o seu momento de glória entre 1996 – 2011, hoje a sociologia angolana em termos de associativismos e órgão de publicação, vive uma certa estagnação. Os maiores crescimentos, com um número de sociólogos inferiores, foram registrados entre os últimos decênios do século XX e os primeiros do XXI. Era expectante haver mais audácia e organização da sociologia, nos tempos actuais, atendendo a existência de mais centros e de profissionais.

As associações científicas, jogam uma importância capital no desenvolvimento da ciência, daí que, apelamos um maior esforço da parte dos fazedores da sociologia angolana a assumirem a responsabilidade de criação do ethos da ciência. Para se atingir este desiderato, propõe-se que se mobilize os sociólogos e estudantes de sociologia angolana interessados no projecto de uma comunidade de sociologia, que se incentive a investigação científica, a criação de centros de pesquisa, criação de grupos de pesquisadores, promoção de actividades científicas e que se cria um sistema burocrático eficaz.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Para uma Sociologia da Ciência**. Lisboa: Editora Edições 70, 2004.

COSTA, L. “A Sociologia em Angola. Posição e Preposições”. **Ngola - Revista Estudos Sociais**, n. 1, 1997.

DELICADO, A. *et al.* “Associações científicas portuguesas: mapeamento e caracterização”. **Forum Sociológico**, vol. 26, 2011.

KAJIBANGA, V. “Liberdades académicas e responsabilidade social dos universitários africanos”. **Revista Angolana de Sociologia**, n. 1, 2008.

KAJIBANGA, V. “Sociologia em Angola: Paradigmas clássicos e tendências actuais”. **Revista Angolana de Sociologia**, n. 4, 2009.

MANUEL, A. “Universidade, pesquisa e racionalidade em ciência sociais: Elementos para uma reflexão sociológica do caso angolano”. **Revista Angola de Sociologia**, n. 1, 2008.

MARIA, P. “A sociologia, o “ISCED” e a sociedade angolana”. **Anais da II Jornadas Científicas da Repartição de Sociologia**. Luanda: ISCED, 2015.

MERTON, R. “A Ciência e a Estrutura Social da Democrática”. *In*: MERTON, R. (org.). **Sociologia, Teoria e Estrutura**. São Paulo: Editora Mestre Dou, 1970.

REIS, V. “Retorno ao ethosmertoniano na Ciência pós-acadêmica”. **Revista Brasileira de Ciência, Tecnologia e Sociedade**, n. 2 , 2011

SANTOS, B. “Da Sociologia da Ciência à política científica”. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 1, 1978.

CAPÍTULO 4

*Iniciação à Investigação Científica
no Plano Curricular do Ensino Secundário
Geral: Perspectiva Sociológica do Caso Angolano*

INICIAÇÃO À INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA NO PLANO CURRICULAR DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL: PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DO CASO ANGOLANO

Gildo Joaquim Salvador

Muitos alunos do Iº e IIº ciclo do Ensino Secundário Geral não têm conseguido apresentar os seus trabalhos escolares, porque em muitos casos não sabem como elaborar um trabalho, formas de busca de informações em livros ou outros materiais disponíveis, sendo assim, muitos alunos do Iº e IIº ciclo Ensino Secundário Geral procuram colar textos de outros autores em seus trabalhos extraídos da internet, sem olharem para as regras de elaboração de pesquisa, tudo isto porque, o próprio professor não orienta na busca de materiais ou bibliografias e não orienta as bases elementares para a construção de trabalhos escolares, por falta de capacidade de pesquisa científica por parte de professores em muitos casos.

A investigação científica contribui para a evolução dos saberes humanos em todos os sectores e níveis de ensino, sendo sistematicamente planificada e executada através de rigorosos critérios de processamento das informações (MIGUEL; MASSINGE, 2014). Geralmente os professores solicitam aos seus alunos trabalhos escolares que servem como avaliação ao longo do processo de ensino e aprendizagem, comumente orienta-se trabalhos bibliográficos e com recursos à internet e trabalhos de fim de curso, isto em algumas instituições de ensino e educação, quer seja pública ou privada para preparar o aluno para o ensino universitário, porém, em muitos casos os alunos não têm sido orientados pelos professores para conseguirem fazer o seu trabalho, também porque não há disciplina de iniciação à pesquisa científica e por outro lado, porque os professores em alguns casos não são pesquisadores e não têm

bases sólidas sobre a investigação científica.

Pretendemos compreender a importância da disciplina de iniciação à investigação científica e a capacitação de professores no plano curricular do Ensino Secundário Geral para o aperfeiçoamento dos alunos ao longo da sua carreira académica e profissional com fim de alcançarmos a variável de resultados de qualidade no processo de ensino e aprendizagem em Angola.

Sendo assim, o texto está estruturado em dois pontos, no primeiro ponto abordamos sobre a iniciação científica no plano curricular do Ensino Secundário Geral em Angola, no segundo abordamos sobre a perspectiva sociológica do caso angolano e por fim apresentamos as considerações finais, onde sugerimos que o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação em colaboração com o Instituto Nacional de Formação de Quadros, ambos Departamentos do Ministério da Educação, elaborem uma nova dinâmica de capacitação de professores, onde as capacitações devem ser também com base em metodologia para orientação de trabalhos científicos, para que os professores tenham noções básicas e possam orientar com melhor eficiência e eficácia os alunos.

REFORMA EDUCATIVA EM ANGOLA

Durante as últimas três décadas, o mundo tem assistido as reformas de sistemas educativos, tentando adaptá-los às novas necessidades sociais, económicas e formativas (SANTIAGO, 2001 *apud* SILEPO, 2014).

Ainda na esteira de (SANTIAGO, 2001 *apud* SILEPO, 2014), estas incidem principalmente, no novo papel da escola, no currículo e no ensaio de novos modelos políticos e administrativos.

Na perspectiva de Rui Canário, uma reforma é geralmente entendida “uma mudança em larga escala, com carácter imperativo

para o conjunto do território nacional, implicando opções políticas, a redefinição de finalidades e objectivos educativos, alterações estruturais no sistema a que se aplica” (CANÁRIO, 1992, p. 198 *apud* SILEPO, 2014, p. 29).

Por outro lado, o sociólogo Fernández Enguita refere o termo reforma para referir mudanças em aspectos gerais da estrutura e organização escolar e o termo inovação para mudanças relativas aos conteúdos da aprendizagem e aos métodos de ensino (ENGUITA, 1990 *apud* SILEPO, 2014).

Angola como país conheceu a sua primeira Reforma Educativa em 1978 (INIDE, 2020). Esta reforma educativa instituiu o ensino de bases em oito anos, obrigatório e gratuito. Esta reformulação foi marcada pelas premissas económicas, sociais, pedagógicas, culturais, técnicas, tecnológicas, num contexto de desenvolvimento nacional em que os sectores de actividade foram exigindo o aumento da escolaridade (SILEPO, 2014).

Em 1986, na sequência dos resultados produzidos no quadro da política resultante da primeira reforma, muito discutidos em termos da qualidade esperada, realizou-se o Diagnóstico do Sistema de Educação cujos resultados implicaram a tomada de decisões em busca da melhoria da qualidade educativa em Angola (INIDE, 2020).

Cerca de duas décadas após as reformas realizadas desde o fim do sistema de educação colonial, houve novo processo de reforma educativa que iniciou em 2004, após a aprovação da Lei de Bases do Sistema de Educação nº 13/01/31, de Dezembro de 2001, e de acordo com o decreto nº 2/05 de 14 de Janeiro, que regulamenta a implementação do novo sistema de educação de Angola (SILEPO, 2014, p. 30).

De acordo com a autora Celestina Silepo (2014, p. 30), a reforma educativa de 2004 teve como objetivo a expansão da rede

escolar, a melhoria da qualidade de ensino, o reforço da eficácia do sistema de educação e equidade do sistema de educação.

Com efeito, o diagnóstico passou a ser a primeira etapa da Segunda Reforma Educativa do Estado angolano. Com essa reforma, cujos objetivos resumem-se na materialização dos fins da educação consagrados no artigo 4º da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, ou Lei 17/2016, de 7 de Outubro, adotou-se um sistema de medidas novas e profundas, tidas como capazes de gerar a expansão da rede escolar, a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, o reforço da eficácia do sistema de educação e a melhoria da equidade do sistema de educação (2020).

CURRÍCULO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

O termo currículo na visão de alguns autores, assume várias significações sendo considerado um termo do vocabulário pedagógico português, muito utilizado na linguagem educativa. Encontra a sua raiz no latim, derivado do verbo *currere* que significa ‘caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir’, ou dito de outro modo, ‘caminho ou percurso a seguir’ (PACHECO, 2001 *apud* SOUSA, 2021, p. 06).

Ainda concernente à sua etimologia, Goodson (1997) *apud* Sousa (2021) afirma que o termo currículo pode ainda significar a ‘ordem como sequência’ ou a ‘ordem como estrutura’. É desta última significação que emerge o conjunto de práticas educativas difundidas no século XVI, nas universidades, escolas e colégios, partindo do *Modus et Ordo Parisienses*, onde *Modus* designava a combinação e subdivisão das escolas em classes, com a diminuição na instrução individualizada, isto é, aluno-por-aluno, e *Ordo* (ordem) com duas conotações: sequência (ordem de eventos) e coerência (sociedade ‘ordenada’) (HAMILTON, 1992 *apud* SOUSA, 2021).

Em todo o projecto de formação, o currículo adquire centralidade, pois não só é conhecimento, como também é um processo que adquire forma e sentido, de acordo com a organização em que se realiza e em função do espaço e tempo em que se materializa (PACHECO, 2011). Numa outra linha de pensamento, o currículo tem uma construção social e cultural ligada a propósitos políticos e económicos (GOODSON, 2001 *apud* PACHECO, 2011), o currículo tem conhecido uma reconceptualização teórica, marcada, primeiro, pelo primado da educação e/ou instrução, depois pela formação vocacional e, por último, pela aprendizagem (PACHECO, 2011).

Num outro momento, a mudança de paradigma, preconizada pelas organizações trans-e-supranacionais, que consiste na passagem do ensino à aprendizagem (PACHECO, 2011), faz parte dos referentes das políticas de educação e formação que configuram o sistema educativo mundial, instituindo um ‘sistema de mundo globalizado’ (LIPOVETSKY; SERROY, 2010, p. 15 *apud* PACHECO, 2011, p. 78).

Para além da mudança de atores e da reformulação de saberes, o novo paradigma, bastante determinado pela reengenharia social (PINAR, 2007 *apud* PACHECO, 2011) a que se chama, também, lógica ou cultura de mercado (PACHECO, 2002 *apud* PACHECO, 2011, p. 78), reformula o conceito de aprendizagem, que deixa de ser lenta e profunda e passa se apressada, fazendo com que os professores e formadores se tornem em meros funcionários do acto pedagógico que acontece na sala de aula, como sublinham Hargreaves e Fink (2007, p. 68 *apud* PACHECO, 2011, p. 78):

Vivemos em países com escolas apressadas (e também noutros espaços de formação). As grandes finalidades são transformadas em metas de curto prazo” [...] “consequentemente, o currículo é

abarroto com mais conteúdos, fazem-se mais testes os conceitos são transmitidos a grupos de idade mais novos, dedica-se mais tempo aos aspectos básicos que serão testados, os professores dão menos tempo aos alunos para responderem a questões nas aulas e as perguntas e a curiosidade começam a evaporar-se (HARGREAVES; FINK, 2007, p. 68 *apud* PACHECO, 2011, p. 78).

CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO EM ANGOLA

A contextualização do currículo garante a variável de resultado, mas para se alcançar tal variável do currículo deve-se ter em conta as três (3) variáveis que garantam a qualidade do ensino, designadamente: variáveis contextuais; variáveis de percursos e variáveis de recursos (AFONSO, 2019).

Ainda segundo Manuel Afonso (2019) o desenho curricular deve apresentar três (3) elementos chaves:

- C= Conhecimento;
- Cha= Conhecimento, habilidade, atitude;
- Chave= Conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a ética.

Por outro lado, para o ensino de qualidade no desenho curricular deve-se ter em conta a integração curricular, partindo da recontextualização do currículo, porque os próprios conhecimentos científicos têm relação com o contexto em que se aplica o conteúdo (AFONSO, 2019). Neste caso, partimos da premissa que com a investigação científica o professor pode encorajar o aluno a buscar uma solução de um problema apresentado no seu plano curricular,

com ajuda de métodos científicos próprios e orientação do professor, é desta forma também que se contextualiza o desenho curricular na escola.

Portanto, esses objectivos específicos só serão alcançados com maior eficiência e eficácia no processo de ensino e aprendizagem se termos em conta a investigação científica escolar, quer seja em grupo, quer seja individual, aí sim alcançaremos com o objectivo da aproximação entre a escola e a comunidade e a sua dinamização.

Currículo do 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral

Tabela 1 - Área de Ciências Físicas e Biológicas

DICIPLINAS	HORÁRIO SENAMAL			
	10ª Classe	11ª Classe	12ª Classe	Total do Curso
Formação Geral				
Língua Portuguesa	4	3	3	300
Língua Estrangeira	3	3	3	270
Matemática	5	4	4	390
Informática	4			120
Educação Física	2	2	2	180
Filosofia		2	2	120
FORMAÇÃO ESPECÍFICA				
Física	4	4	4	360
Química	4	4	4	360
Biologia	4	4	4	360
Geologia		2	2	120
Opções				
Opção		2	2	120
Total	30	30	30	
Total Anual	900	900	900	2700

Fonte: Octávio (2011, p. 14).

Segundo a autora Maria Octávio (2011), a natureza do conhecimento científico exige a inevitável integração / aproximação / integração dos saberes habitualmente atribuídos às disciplinas de Física, Química, Biologia e Matemática. No elenco disciplinar das opções incluem-se a Geometria Descritiva, a Sociologia e a Psicologia.

Tabela 2 - Área de Ciências Económico-Jurídicas

DICIPLINAS	HORÁRIO SENAMAL			
	10ª Classe	11ª Classe	12ª Classe	Total do Curso
Formação Geral				
Língua Portuguesa	4	3	3	300
Língua Estrangeira	3	3	3	270
Matemática	5	4		390
Informática	4			120
Educação Física	2	2	2	180
Filosofia		2	2	120
FORMAÇÃO ESPECÍFICA				
Introdução ao Direito	3	3	3	240
Introdução à Economia	3	2	3	240
História	3	3	3	270
Geografia	3	3	3	270
Desenvolvimento Económico e Social			4	120
Opções				
Opção		2	2	120
Total	30	27	27	
Total Anual	810	810	810	3320

Fonte: Octávio (2011, p. 15).

Integram o elenco das opções nesta área as disciplinas de Antropologia, Sociologia e Psicologia. Os programas das disciplinas

de História e Geografia desta área são idênticos aos da área de Ciências Humanas (OCTÁVIO, 2011, p. 15).

Tabela 3 - Área de Ciências Humanas

DICCIPLINAS	HORÁRIO SENAMAL			
	10ª Classe	11ª Classe	12ª Classe	Total do Curso
Formação Geral				
Língua Portuguesa	4	4	4	360
Língua Estrangeira	3	3	3	270
Matemática	3	2		150
Informática	4			120
Educação Física	2	2	2	180
Filosofia		2	2	120
FORMAÇÃO ESPECÍFICA				
Língua Estrangeira	4	4	4	360
História	3	3	3	270
Geografia	3	3	3	270
Literatura		2	2	120
Opções				
Opção			2	120
Total	26	27	25	
Total Anual	780	810	750	3340

Fonte: Octávio (2011, p. 15).

INICIAÇÃO À INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA NO PLANO CURRICULAR DO ENSINO SECUNDÁRIA GERAL EM ANGOLA

Iniciação à investigação científica é uma disciplina relevante para os alunos pré-universitários, para que ao entrarem para a universidade tenham capacidades de pesquisar e escrever algum texto científico, participar em colóquios, jornadas científicas, mesas

redondas e outras actividades de carácter académico.

Na perspectiva de Miguel e Massingue (2014) a investigação científica contribui para a evolução dos saberes humanos em todos os sectores e níveis de ensino, sendo sistematicamente planificada e executada através de rigorosos critérios de processamento das informações.

Por sua vez, Andrade (2003) *apud* Fontes (2004) concebe a investigação científica como sendo “um conjunto de procedimentos sistemáticos, baseado no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para problemas propostos, mediante a utilização de métodos científicos”.

Este conceito de Andrade (2003) remete-nos para a análise da investigação científica como procedimentos organizados, que devem ser seguidos de forma eficiente e coesa, com procedimentos metodológicos e raciocínio lógico que devem ser fundamentais para resolver-se os problemas por se estudar.

Por sua vez, Williams *et al.* (2003) *apud* Miguel; Massingue (2014) elenca que a investigação científica permite às crianças (neste caso aos alunos para o contexto que estamos a abordar) desenvolverem as suas capacidades de pensar, raciocinar e observar, as quais se revelarão valiosas em todos os aspectos das suas vidas.

Corroborando com a perspectiva de Williams *et al.* (2003), numa outra linha de pensamento Thiollente (2009 *apud* MIGUEL; MASSINGUE, 2014, p. 61) postula que "Numa pesquisa sempre é preciso pensar. Isto é, buscar e comparar informações, articular conceitos, avaliar ou discutir resultados, elaborar generalizações, etc. Todos estes aspectos constituem uma estrutura de raciocínio subjacente à pesquisa”.

Portanto, a pesquisa científica permite que os alunos tenham a capacidade de analisarem a sua própria realidade socioeconómica, de forma lógica, discutindo e articular os conceitos ligados à sua área

de formação, quer seja, o Ensino Secundário Geral e/ou Ensino Geral Técnico-Profissional e preparando-os assim para à sua inserção no Ensino Superior e mercado de trabalho. A Lei n.º 17/16 da República de Angola estrutura o subsistema do Ensino Secundário Geral e Técnico-Profissional da seguinte forma:

No artigo 31 da Lei n.º 17/16 confere-se que a organização do Ensino Secundário Geral compreende dois ciclos de 3 classes, designadamente:

- a) O I ciclo do Ensino Secundário compreende 7.^a, 8.^a e 9.^a classe, em termos de idade é frequentada por alunos dos 12 anos aos 14 anos de idade;
- b) O II ciclo do Ensino Secundário compreende 10.^a, 11.^a e 12.^a classe, em termos de idade é frequentada por alunos dos 15 aos 17 anos de idade.

Por outro lado, no artigo 40.º e 41.º esclarece-se que o Ensino Secundário Técnico-Profissional se realiza após a conclusão da 9.^a classe, com duração de 4 anos, passando nas respectivas classes 10.^a, 11.^a, 12.^a e 13.^a em escolas técnicas do Ensino Secundário, é frequentada por alunos a partir dos 15 anos de idade.

PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DO CASO ANGOLANO

Neste ponto procuramos fazer uma análise do caso angolano, ou seja, do ponto de vista da Sociologia do Currículo e sem descurar os outros saberes afins. Importa antes realçar que, deve-se ter em conta que o estudo sobre o currículo está muito focado com a teoria da reprodução social defendida por Bourdieu e Passeron (NSIANGENGO, 1993).

Para Luís Pardal (1993) citado por Nsiangengo (1993, p. 19) “um currículo não se reduz a um plano global de estudos da qual constam dados cognitivos e valores, nem a um plano estratégico de aprendizagem de actuação capaz de encaminhar a consecução dos objectivos pretendidos por um qualquer sistema em relação a níveis e objectivos de aprendizagem; mas sim, um quadro mais vasto e profundo e geralmente subtil, de conteúdos, uns mais ou menos manifestos, outros latentes. Não é uma mera construção técnica de planos de estudos, de estratégias de aprendizagem e de mecanismo de avaliação, mas sim uma construção sociopedagógica elaborada por uma estrutura política, assente num conjunto de valores”.

Confere-se por hipóteses de acordo a Lei n.º 17/16 no artigo 33.º e 41.º que a necessidade para a iniciação à pesquisa científica é um dos objectivos específicos do IIº Ciclo do Ensino Secundário Geral para se alcançar:

- a) Desenvolver uma visão do mundo assente no pensamento filosófico, lógico e abstrato e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos científicos na resolução de problemas da vida prática;
- b) Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado, assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação.
- c) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio lógico, da reflexão e da curiosidade técnica, tecnológica e científica.

Identificamos três itens fundamentais no procedimento de pesquisa científica para a nossa análise, primeiro destaca-se desenvolvimento do raciocínio lógico sobre os problemas da sociedade, mas tendo em conta os planos curriculares dos subsistemas de Educação e Ensino, em conformidade com a Lei n.º

17/16 em vigor na República de Angola; segundo item, avaliar os modelos de investigação, neste item é fundamental os alunos e os professores avaliarem os métodos a se utilizar para à investigação científica, segundo Pedro Miguel e Salomão Massingue (2014) no contexto de sala, o professor recomenda aos alunos trabalho de pesquisa sem que este possua a mínima noção dos procedimentos ou métodos, muito menos das finalidades e utilidade da investigação.

Portanto, o terceiro item está relacionada à investigação assente na reflexão crítica, observação e experimentação, os trabalhos escolares em nossa visão devem promover a reflexão crítica, ou seja, os alunos devem ter a capacidade de fazerem críticas sobre o estudo e conteúdos transmitidos e ensinados pelo professor, a observação requer maior traquejo, portanto, entendemos que ela ainda no contexto sociopedagógico dos nossos alunos não pode ser muito rigoroso.

Por sua vez, entendemos que a investigação científica no Ensino Secundário Geral garante a experiência ao professor-pesquisador e/ou orientador e ao aluno, porque a pesquisa científica está relacionada com o processo de ensino-aprendizagem. Numa outra linha de pensamento, para Nsiangengo (1993), a experiência é determinante, entendida como conteúdo formal e informal e o processo através do qual os alunos adquirem conhecimentos, atitudes e compreensão, desenvolvem capacidades, habilidades, apreciações, valores e constroem compreensão.

Na perspectiva do sociólogo Mannheim (1974, p. 297 *apud* SANTANA, 2016, p. 108), a educação escolar, concretamente, já não pode considerar “só uma introdução a uma sociedade dinâmica, mas como um agente das mudanças sociais”.

Isto quer dizer, deve se transmitir aos jovens (alunos) uma síntese da experiência tradicional e, ao mesmo tempo pô-los também em condições de construir por si mesmos uma nova sociedade,

proporcionando-lhes, para o efeito, uma concepção do ambiente natural e do meio humano o mais cientificamente possível e que lhes permita entender o seu lugar na realidade e comprometerem-se responsabilmente na resolução dos problemas mais importantes do presente (MANNHEIM, 1974 *apud* SANTANA, 2016).

Ainda na perspectiva sociológica de Mannheim (1974 *apud* SANTANA, 2016), sugere-se que o sistema de ensino não deve limitar a preparar cada nova geração para a sua integração na vida profissional e na sociedade em geral, mas também tem de nuclear as experiências sociais que têm como objectivo básico a educação permanente dos cidadãos. Porque hoje, a velocidade as mudanças se sucedem, alimentadas pelas aspirações tecnológicas e sociais, a rapidez com a informação se torna obsoleta, não só permite um aprender para a vida, como também deslocam os objectivos da educação, na medida em que a sociedade se torna pouco estável, assim como as suas demandas. Mannheim defende ainda a seguinte tese:

A educação de adultos não continuará sendo uma espécie de substituto da educação universitária para os trabalhadores e empregados. Deverá dedicar-se a ajudar todos os cidadãos a adaptarem-se inteligentemente às exigências de mudanças de uma sociedade nova [...] se a educação de adultos trata verdadeiramente de ajudar a criar cidadãos reflexivos, que se preocupam pelos problemas públicos em todas as actividades da vida, bem equiparados para julgar os problemas correntes da democracia, terá de deixar de seguir os abalos superficiais do momento” (MANNHEIM, 1974, p. 305-306 *apud* SANTANA, 2016, p. 110).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo é uma reflexão crítica que fizemos em torno da emergência da aplicação da disciplina de iniciação científica no Ensino Secundário Geral de formas a contextualizarmos os conteúdos expostos nas unidades curriculares, fizemos recursos as bibliografias disponíveis e participamos em dois encontros do Ministério da Educação promovidos pelo Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) designadamente: Encontro Nacional de Educação que decorreu nos dias 06 a 10 de Maio de 2018 e Jango de Saberes e Experiências Curriculares: uma perspectiva de mudança que decorreu no dia 29 de Março de 2019.

Conferimos que a Lei n.º 17/2016 da República de Angola consagra de forma subjectiva, a necessidade da aplicação da pesquisa científica nas escolas por parte dos professores, no entanto, pensamos por hipóteses que os professores terão de aplicá-lo recorrendo ao currículo oculto ou percebido, em função do conteúdo que o mesmo leciona de acordo a unidade curricular.

Em nossa visão, o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) tem desenvolvido actividades científicas (como o Jango de saberes e experiências curriculares-2019) que deve-se incentivar os professores para à investigação científica em colaboração com os alunos, por outro lado, é necessário haver da parte do governo, sobretudo do Ministério da Educação o engajamento para o levantamento dos recursos, quer seja financeiro, quer seja humano, como vimos anteriormente a variável de recurso é um elemento fundamental para que se atinja um ensino de qualidade, o recurso financeiro é mais um factor motivacional para que os professores invistam em pesquisa científica, por outro lado, é necessário que se crie recursos humanos escolares para se promover a divulgação das pesquisas de professores e estudantes, quer seja publicada na biblioteca da escola,

ou publicada pelo INIDE, caso seja um estudo relevante e cumpra com os procedimentos metodológicos de pesquisa em ciências da educação e/ou ciências afins.

É ainda necessário, o INIDE em colaboração com o Instituto Nacional de Formação de Quadros (INFQ), ambos do Ministério da Educação promover nova dinâmica de formação e capacitação de professores, por exemplo: propomos que as capacitações de professores não prima-se simplesmente para a planificação e gestão de conteúdos em salas de aulas, é necessário haver capacitação de pesquisa científica aos professores, de maneira que os mesmos venham a ter noções básicas e possam orientar com melhor eficiência e eficácia os alunos, caso estes lhes orientem algum trabalho investigativo, ainda que seja utilizada como técnica de pesquisa a bibliografia e a webgrafia.

Concluindo, Miguel e Massingue (2014) propõem que a aplicação da disciplina de iniciação à introdução científica pode ser administrada na 11.^a e 12.^a classes, de modo a preparar o estudante para o Ensino Superior e nós crescemos, para o estudante aperfeiçoar a sua habilidade enquanto aluno-pesquisador.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. **Experiência curricular de Angola**: bases teóricas. Comunicação apresentada no Jango de Saberes e Experiências Curriculares: uma perspectiva de mudança. Luanda: INIDE, 2019.

ANGOLA. **Lei n. 17, de 07 de outubro de 2016**. Luanda: Ministério da Educação, 2016.

FONTE, N. N. “Pesquisa científica: o que é e como se faz”. **Portal da UFPR** [2004]. Disponível em: <www.ufpr.br>. Acesso em: 10/03/2023.

MIGUEL, P. D.; MASSINGUE, S. A. “Investigação científica no plano curricular do ensino secundário e técnico-profissional: experiência de Angola e Moçambique”. **Revista de Ciências da Educação e Estudos Multidisciplinares**, n. 9, 2014.

NSIANGENGO, P. **Currículo de História no ensino básico angolano: influências, divergências e problemas actuais** (Dissertação de Mestrado em Análise Social e Administração da Educação). Aveiro: Universidade de Aveiro, 1993.

OCTÁVIO, M. J. **Currículo: 2º ciclo do Ensino Secundário**. Luanda: INIDE, 2011

PACHECO, J. A. “Currículo, Aprendizagem e Avaliação: uma abordagem face à agenda globalizada”. **Revista Lusófona de Educação**, vol. 17, 2011.

SANTANA, A. I. R. “A percepção da educação desde perspectiva sociológica”. **Revista Mulemba**, vol. 6, n. 2, 2016.

SOUSA, C. N. C. A. **O papel do professor no desenvolvimento em Angola: um estudo exploratório**. Braga: Universidade de Minho, 2021.

CAPÍTULO 5

“Por Favor, Abram o Livro Na Página...” Obras Didáticas de Sociologia e as Consequências No Trabalho Docente

“POR FAVOR, ABRAM O LIVRO NA PÁGINA...” OBRAS DIDÁTICAS DE SOCIOLOGIA E AS CONSEQUÊNCIAS NO TRABALHO DOCENTE

Rodrigo de Souza Pain

O uso do livro didático representa uma prática comum entre os docentes na tradicional escola brasileira. Apesar do pouco debate sobre sua utilização, a importância desse material é percebida nas políticas públicas desenvolvidas com o propósito de universalizar o acesso em diversos segmentos escolares. No campo da Sociologia, os livros representam uma ferramenta importante, pois muitos dos seus professores não tem formação na área, e esse é o único material disponível em muitos casos. O objetivo do artigo está nas dimensões do uso das obras didáticas no trabalho docente. Além disso, vale destacar que a trajetória da disciplina ao longo da história foi de intermitência entre a obrigatoriedade e a ausência do seu conteúdo nos currículos do Ensino Médio, o que proporcionou significativa descontinuidade nas reflexões referentes à Sociologia escolar.

A metodologia seguida pela pesquisa que realizamos utilizou uma abordagem histórica, com revisão bibliográfica e constatação empírica e indutiva sobre o tema.

O presente trabalho pretende fazer uma análise do uso das obras didáticas por parte do docente. Para isso apontaremos a trajetória da disciplina nos currículos brasileiros, em seguida indicaremos a importância do livro didático nas políticas públicas, em especial as de Sociologia nos últimos programas de distribuição de livros.

E por fim, discutiremos a relevância do material didático, sua utilização entre os docentes e os desafios nesse novo contexto educacional e tecnológico.

CONCISA TRAJETÓRIA DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NOS CURRÍCULOS DO BRASIL

Pensar na formação do futuro professor de Sociologia no país é refletir sobre o complexo caminho que essa área do conhecimento trilhou até aqui. Existem diversas cronologias para as duas principais dimensões da história das Ciências Sociais/Sociologia: da formação dos profissionais e da disciplina nas escolas de Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio. Consideramos, como salienta a socióloga Ileizi Silva, que esses aspectos se complementam e ajudam a demarcar a trajetória no campo de análise (SILVA, 2010).

Podemos afirmar que as idas e vindas da Sociologia nos currículos das escolas brasileiras constituem interessante objeto de estudo e nos dizem muito sobre a atualidade da disciplina. As primeiras propostas para a inclusão da nova área de conhecimento couberam a Benjamin Constant, então ministro de Floriano Peixoto, em 1891. Indicado para Ministro da Educação, Constant apresentou um Plano Nacional para o setor que previa como obrigatória em todas as escolas do Ensino Médio o ensino de Sociologia (CARVALHO, 2004). No entanto, tal proposta ficou restrita aos papéis, sem jamais ter sido implantada de maneira efetiva. A proposta foi descartada após sua morte. Em recente obra de impacto, os pesquisadores Cristiano Bordart e Marcelo Cigales (2021), ao investigar arquivos do Diário Oficial do estado do Amazonas e do Jornal Amazonense, encontraram evidências da trajetória da disciplina de Sociologia na última década do Século XX na região,

bem como dos estudantes e professores, a partir das notas de avaliações e de nomeações e cargos publicados nas fontes.

A seguir, entre 1925 e 1945, podemos considerar a época de ouro da disciplina. Em 1925, a Reforma Rocha Vaz aponta para a Sociologia como obrigatória no tradicional Colégio Pedro II e o professor responsável para lecioná-la foi Delgado de

Carvalho. Apesar de ter nascido na França, o importante docente tinha pai brasileiro. Sua formação intelectual ocorreu naquele país europeu, na prestigiada Escola de Ciências Políticas de Paris. Suas obras enriqueceram o campo da Geografia da época, a saber: “Geografia do Brasil” (1913), “Meteorologia do Brasil” (1916), “Geographia do Brasil” (1923) e “Introdução a Geografia Política” (1926).

Ainda no contexto da Reforma, a disciplina passou a fazer parte de maneira obrigatória do currículo das Escolas Normais do Rio de Janeiro e do Recife. No caso da capital pernambucana, destaca-se a iniciativa de Gilberto Freyre.

Em 1931, no início da Era Vargas, a Reforma Francisco Campos torna a disciplina obrigatória em todos os cursos do nível complementar. Amplia assim a Sociologia em nível secundário, indo além das Escolas Normais. Buscava-se oferecer uma formação mais humanista aos estudantes (CARVALHO, 2004), com a procura da identidade nacional tão pensada naquele contexto, e também com a inspiração em todo ideal de modernidade pelo qual o Brasil passava. Segundo Flávio Sarandy (2004), foi nas escolas normais, e também de preparação para o ingresso em cursos superiores, que surgiram os primeiros esforços de sistematização do pensamento sociológico por meio de manuais destinados ao ensino da nova disciplina.

Por estar presente nos diferentes níveis de ensino (Escola Normal, Ensino Secundário e Ensino Superior), nesse momento importante de implementação da Sociologia, diversos manuais e

livros foram utilizados para seu ensino. Fernando Azevedo e Amaral Fontoura foram dois autores que se destacaram nesse período de ouro da Sociologia. Suas obras trouxeram o debate entre dois grupos de intelectuais, os escolanovistas (da Escola Nova progressista) e católicos. Azevedo trazia ideias de Durkheim, tais como fato social, a importância da educação moral e a definição científica da Sociologia. Também abordava autores brasileiros como Sílvio Romero e Delgado de Carvalho. Já Fontoura, por outro lado, pensava em uma “Educação Renovada”, diferente da “Escola Nova”, como a modernização dos métodos sem alterar o poder da Igreja Católica no campo educacional (CIGALES; ENGERROFF, 2018).

Já em 1942, com a Reforma Capanema, a disciplina de Sociologia perde a obrigatoriedade no Ensino Médio das escolas brasileiras, e fica relegada apenas às Escolas Normais de formação de professores a partir de 1946. Por outro lado,

assistimos, no período de 1942 e 1964, à ampliação de cursos universitários de Sociologia e dos centros de pesquisa criados pelos governos federal e estadual e por agências internacionais (SILVA, 2010). Em junho de 1954 é realizado o primeiro Congresso Brasileiro de Sociologia organizado pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS). É o momento da consolidação da área no ensino superior justamente no período de enfraquecimento da disciplina no ensino secundário.

Em 1964, com o golpe civil-militar, e a imposição da ideologia militar autoritária, foram retirados todos os resquícios da Sociologia nas escolas médias do país. Professores e estudantes veem-se perseguidos. São criadas disciplinas com o propósito de substituir a Sociologia e a Filosofia: o caso de Organização Social e Política Brasileira (OSP) e de Educação Moral e Cívica, ambas tornando-se obrigatórias no currículo por meio do decreto-lei 869 de 1969.

No ano de 1979, um conjunto de deputados progressistas toma posse tanto como deputados federais como estaduais. No caso das casas legislativas estaduais, os deputados apresentam propostas de lei pela introdução da disciplina de Sociologia, o que acaba sendo sancionada como legislação estadual pelos governadores (CARVALHO, 2004).

Com a abertura e a redemocratização do país, diversas associações de sociólogos passaram a articular a volta da disciplina, o que ocorreu em junho de 2008, com a Lei 11.684 (BRASIL, 2008a). A nova legislação altera a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 para incluir a Sociologia e a Filosofia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

AS OBRAS DIDÁTICAS NO BRASIL EM SEU CONTEXTO HISTÓRICO: BREVES PALAVRAS

O livro didático é um material importante e muito utilizado por docentes dos segmentos fundamental e médio das escolas brasileiras, atualmente tendo forte suporte institucional através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ministério da Educação (MEC).

No Brasil, as primeiras reflexões a respeito do livro didático surgem em 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro. Porém, diante da instabilidade política após a eleição de Júlio Prestes, o Instituto acaba não saindo do papel. Foi em 1938, com o então Ministro da Educação e Saúde do Governo Vargas, Gustavo Capanema, que em pleno Estado-Novo sugere a elaboração de livros didáticos a serem adotados em escolas brasileiras. Através do Instituto Nacional do Livro preveem-se obras literárias de interesse para a formação cultural do brasileiro, elaboração de dicionários e

enciclopédias de cunho nacional e a expansão de bibliotecas públicas em território nacional.

O ensino, naquele contexto, era fundamentalmente voltado às elites. O Estado Novo de Vargas, com forte viés ideológico, vinha com doses relevantes de autoritarismo. Buscava-se a “identidade nacional”, de modo que componentes de moral e civismo faziam parte dos discursos de autoridades da época. De acordo com a pesquisadora Simone Meucci (2011), entre 1900 e 1940 foram publicados 34 manuais ligados à Sociologia (uma jovem ciência na época). Segundo seus estudos, as décadas de 1930 e 1940 concentraram a maior parte das publicações na época, o que demonstra o desenvolvimento de um mercado naquele momento.

À medida que a instituição escola vai aumentando no Brasil, o Estado passa a assumir maior responsabilidade na produção do material didático. A expansão do número de estudantes nos governos militares teve impacto na produção das obras educacionais. De acordo com Juliana Filgueiras (2015), às políticas seguiam orientações da UNESCO, que indicavam o incentivo à produção de manuais pelas editoras privadas, com viés para estudantes carentes.

Nos anos 1960, o MEC possuía a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático, com o objetivo de estimular a expansão da indústria do livro, e também a Fundação Nacional do Material Escolar, que deveria produzir materiais didáticos para distribuição ou venda a preço de custo (FILGUEIRAS, 2015). Já em 1985, com a redemocratização, é feita avaliação de livros didáticos com maior rigor, e no governo Fernando Henrique Cardoso é criado o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com o propósito de financiar livros com as editoras, e sua distribuição em escala nacional através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). No governo Lula acontece a universalização da distribuição do material didático chegando ao Ensino Médio e também à modalidade Jovens e Adultos.

Segundo o Banco Nacional do Desenvolvimento (BNDES, 2018), baseando-se em dados de 2016, os livros didáticos representavam 50% de todos os livros vendidos no país. Eles são avaliados por um programa que vem sendo modificado ao longo dos anos. Nos últimos PNLDs de Sociologia, universidades participaram da avaliação dos livros, o que gerou críticas, pois muitos docentes universitários não possuíam experiência no ensino básico, o que sinaliza um viés elitista na escolha das obras. Por outro lado, a abertura da participação da sociedade civil na avaliação dos livros gerou dúvidas quanto aos interesses de empresas privadas na escolha do material. O ciclo do livro único de Sociologia do Ensino Médio é de três anos, e são consumíveis, ou seja, não precisam ser devolvidos pelos estudantes

Os números do último PNLD de Sociologia, de 2018 (o último com livros disciplinares, o PNLD 2021 foram livros a partir de áreas do conhecimento, no caso Ciências Humanas), mostram a grandeza desse universo. Foram comercializadas 7.585.647 obras, entre livros de estudantes e livros para docentes, e R\$ 90.097.242,00 foram gastos nas obras de Sociologia.

REFLEXÕES SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA E ASPECTOS IMPORTANTES SOBRE SUA IMPLEMENTAÇÃO

Apesar de já constituir certa tradição nos espaços escolares, a adoção dos livros didáticos pelos professores não estabelece muitas vezes objeto de rigorosa análise por parte dos docentes. Levando-se em consideração a descentralização do PNLD, no qual cada instituição escolar escolhe a obra adotada, o que se percebe de fato é o agressivo marketing das editoras em cima dos docentes e dos diretores escolares em prol da escolha de seus livros.



O que deveria ser uma escolha a partir do currículo (cada rede estadual tem seu próprio currículo até a implementação do BNCC que busca alguma uniformização curricular) e do Projeto Político Pedagógico de cada instituição, o que acontece é uma escolha sem debate e com interesses de poderosas editoras. Desde meados de 2000 o Ministério da Educação vem instituindo regras para coibir o abuso das editoras com os professores, no que diz respeito à entrega de brindes, eventos em escolas, entre outros, o que nem sempre é cumprido pelos relatos de docentes. O envio de amostras para apreciação é permitido.

Podemos inicialmente questionar quais os elementos centrais que representam os livros didáticos em Ciências Humanas em ambientes escolares. A partir do PNLD 2021, e de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), os livros didáticos do Ensino Médio não serão mais curriculares, e sim ligados às áreas do conhecimento.

A pesquisadora Circe Bittencourt chama atenção quando afirma que “por ser um objeto de múltiplas facetas, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista” (BITTENCOURT, 2003, p. 5). Isso significa dizer que as validações de conteúdos estão relacionadas a valores ideológicos e culturais, o que muitas vezes significa estar ligado aos princípios capitalistas de mercado.

Sobre os valores ideológicos, os autores Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2012) percebem a escola como reprodutora das desigualdades em seu sistema de ensino, favorecendo aqueles que possuem capital cultural e que vai se perpetuando e mantendo a ordem das classes dominantes. Utilizamos o conceito de “habitus” de Pierre Bourdieu entendendo-o como a reunião de influências sofridas por um indivíduo ao longo dos anos. Essas influências são ligadas ao capital cultural que o indivíduo recebe ao interagir com a

sociedade, impactando inclusive sua subjetividade. O pensador francês identificou que o habitus das crianças de classes sociais mais baixas não consiste no mesmo que dos educadores que pertencem a uma classe social mais elevada.

Dessa maneira, refletindo na perspectiva do habitus de Bourdieu, podemos entender que o livro didático possui esse importante componente de consagrar conteúdos associados às classes dominantes, o que certamente gera insatisfação de boa parte dos estudantes que não se sentem identificados com as temáticas propostas. Um exemplo é a baixa incidência de autores negros e de mulheres nos livros de Sociologia.

A falta de representatividade de segmentos historicamente marginalizados é uma característica das obras. Por que se privilegia determinado autor? A grande maioria das citações é de intelectuais homens e brancos, e isso é sentido por parte de professores e estudantes mais atentos.

É basilar trazer os teóricos da reprodução para compreender as dinâmicas que envolvem não só a elaboração do material didático no Brasil, mas também a compreensão do alunado em um país de dimensões continentais, diverso culturalmente e desigual socialmente. Para o filósofo Louis Althusser (1980), a escola é um aparelho ideológico do Estado que contribui para a sustentação da ordem social e política burguesa. Todas as características da sociedade capitalista se reproduzem no espaço escolar. Desta maneira, a escola ensina a diferentes crianças e jovens distintos padrões de comportamento, dependendo da classe que pertença e do trabalho realizará.

O filósofo brasileiro Demerval Saviani (1999), apontando a escola como reprodutora da cultura dominante, afirma que a instituição torna-se um aparelho ideológico da burguesia a serviço de seus interesses para impedir o desenvolvimento dos valores e

concepções das classes populares e de suas lutas. Essa medida serve para qualificar o trabalho intelectual e desqualificar o trabalho manual. Um jovem estudante que não se sente familiarizado aos conteúdos trazidos pelo livro didático certamente não terá o entusiasmo e a familiaridade em trabalhar com o material. Sabemos que a motivação é um dos fatores determinantes do processo de ensino-aprendizagem, portanto cabe ao professor a necessária mediação do livro didático ponderando seu conteúdo ao contexto mais próximo da realidade dos estudantes.

Uma crítica trazida principalmente pelos teóricos da educação decolonial aos livros de Humanidades, dentre eles o de Sociologia, diz respeito à visão eurocêntrica nas obras. Apesar do § 2º do artigo 26-A, incluído na LDB pela Lei n. 11.645, de 2008, prever que “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar...” (BRASIL, 2008b), é necessário buscar outras narrativas que incorporem elementos importantes da formação social, política e histórica do Brasil e do mundo, e que não estão presentes nos livros didáticos em sua representatividade.

Os conteúdos trabalhados no livro didático e no próprio ensino de Sociologia podem causar tensões com saberes e práticas tradicionalmente engendradas pelo ambiente escolar. No cenário de políticas conservadoras, de revisionismo histórico, percebem-se diversas perseguições aos docentes das áreas de Humanidades, em especial aos professores de Sociologia. Isso também afeta a produção de material didático, pois autores já denunciaram, ainda que de maneira velada, a autocensura.

Outra possível crítica feita às obras didáticas consiste na demora em incorporar os novos conhecimentos produzidos através de pesquisa universitária nos livros didáticos. Relacionado a esse ponto, é histórico o relativo desprezo que o ambiente universitário tem pelo universo escolar da Educação Básica, incluindo aqui os

livros didáticos. A falta de prestígio dos cursos de Licenciatura em comparação ao bacharelado talvez seja uma chave importante para a compreensão desse contexto. Segundo a socióloga Anita Handfas, a tendência à supervalorização do bacharelado em detrimento da licenciatura se dá em função da própria desvalorização do professor na sociedade brasileira (HANDFAS, 2009). Por outro lado, Afrânio Silva, um dos autores do livro didático *Sociologia em Movimento*, em entrevista, pondera a crítica da demora da inserção de novos conteúdos, e aponta que a própria validação do conhecimento científico necessita de tempo e análise de pesquisadores, ressaltando que “é importante que os autores estejam atentos às mudanças e ao que vem se produzindo nos diferentes espaços acadêmicos”.

A implementação dos livros didáticos no ambiente escolar brasileiro ainda é uma questão que carece de aperfeiçoamentos. Apesar da excelente intenção do Ministério da Educação ao publicar um Guia do Programa Nacional do Livro Didático, material que serve de análise para os docentes no momento que antecede a escolha das obras, muitas vezes o docente não tem acesso ao guia devido à precária divulgação nos espaços escolares. Quando isso ocorre, os professores acabam suscetíveis ao livro enviado sem seu parecer anterior.

O conteúdo dos livros talvez seja o aspecto mais controverso destes materiais. No Guia de 2015 para Sociologia salientava-se “a busca por uma equipe representativa das grandes regiões do Brasil, assegurando uma variedade de olhares sobre o livro didático, tendo em vista a diversidade sociocultural da escola nessas diversas regiões do país” (BRASIL, 2015, p. 08). A esse respeito podemos apontar os diversos questionamentos de docentes de Sociologia, principalmente no interior do país, que não se identificam com as obras justamente pelo seu viés urbano, não contemplando elementos culturais do campo.

A preocupação com os preconceitos e estereótipos também é relevante. Carmo e Nascimento (2015) afirmam, ao analisar os livros de Sociologia do PNL D de 2015, que os povos afrodescendentes e as populações indígenas não são suficientemente apresentados e retratados nas obras, tampouco as questões mais relevantes sobre essas temáticas são contextualizadas e aprofundadas (CARMO; NASCIMENTO, 2015). Ao se desenvolver uma obra com reprodução de velhos estereótipos apenas salienta-se que o próprio ambiente escolar por vezes favorece o conservadorismo.

As interpretações dos conteúdos tomadas como definitivas são validadas com o livro didático, e o professor, quase sempre, não tem o retorno das editoras ou do próprio Ministério da Educação diante do surgimento de algum questionamento. A resolução das demandas se insere na fragilidade dos livros que possuem o material de suplemento do professor. Sugerimos um canal aberto entre as editoras, autores e os professores para que dúvidas e sugestões possam ser colocadas para além do encarte do professor que acompanha a obra.

Dando significância ao conteúdo abordado, merece ser destacada na análise dos livros didáticos a maneira como a linguagem é determinada. Com tantas características regionais, ao padronizar um tipo de código de escrita, o direcionamento adotado acaba por unificar, mesmo que no padrão formal, os símbolos que serão aceitos ou não, perdendo assim importantes elementos regionais de linguagem.

Precisamos estar atentos à adequação dos livros didáticos à compreensão do alunado. Considerando a variedade do público a que se destina, pode-se afirmar seguramente que muitos não conseguem compreender a linguagem do material. O desafio da transposição didática, ou seja, transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar, precisa estar no centro das preocupações de autores, editores, professores e todos os envolvidos com essas

questões. É fundamental para o professor utilizar o material e abordá-lo com uma linguagem que se aproxime da realidade dos discentes, de forma que o conteúdo ensinado tenha sentido e significado.

As nossas críticas não manifestam uma negação do livro didático, mas a necessidade de aprimoramento dessa política. Pode-se afirmar que eles e outras fontes de recursos são complementares à aula e servem de material de importante apoio ao professor. Ressaltamos, contudo, que a obra não pode ser um guia *stricto sensu* do trabalho docente. Esse exagerado apego ao livro didático é característica de uma pedagogia tecnicista, o que não concordamos. A criatividade é exigência para um catedrático de Sociologia. Este deve ser espécie de criador de conceitos, também capaz de criar materiais didáticos, bem como adaptar os materiais existentes, inclusive o livro, às demandas práticas da sala de aula. Assim sendo, chamamos atenção para utilização de outros materiais didáticos e para o cuidado para que o conteúdo presente nos livros não substitua a relevância do papel docente.

É sugestivo refletir, seguindo essa linha de raciocínio, sobre a importância de o professor ser também um pesquisador atento à relação entre o material disponível para a docência e a sua rotina de trabalho. É mister na prática docente a investigação crítica em prol das atividades produzidas em sala de aula. O pedagogo Pedro Demo (1999) afirma que a pesquisa adensa a instrumentação teórica - prática para o exercício da cidadania e participação do processo produtivo do conhecimento. Nesse contexto, pode-se afirmar, ainda de acordo com o autor, que o professor precisa ser um pesquisador, saber ler a realidade criticamente e fazer da pesquisa um princípio educativo, parte inerente do processo pedagógico. É no decorrer da pesquisa que professor e aluno fazem a leitura da realidade, transmitindo um olhar crítico para saber intervir de forma alternativa, com base na capacidade questionadora.

Além disso, para muitos estudantes no Brasil, o manual didático é o único tipo de livro que passa em suas mãos ao longo da vida. Para se ter uma ideia, dados de 2018 do Anuário Brasileiro da Educação Básica, publicado pela organização Todos Pela Educação, e referindo-se às escolas brasileiras com Ensino Médio, apenas 11,3% possuíam sala de leitura e biblioteca, com 53,8% possuindo apenas biblioteca e 20,6% só sala de leitura (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

Se já apontamos o desinteresse pela Licenciatura, faz-se relevante apontar que muitos professores que lecionam Sociologia não possuem formação na área. De acordo com os indicadores educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2014), apenas 22,6% dos magistrados em Sociologia tinham formação superior de Licenciatura. Isso torna o livro didático ainda mais importante, pois muitas vezes se trata do único material da disciplina nas mãos do docente.

Livros e aparatos tecnológicos na perspectiva docente

Com a chegada dos novos aparatos tecnológicos, a educação passa a ganhar outros contornos. O diálogo com essas inovações científicas se faz presente no contexto educacional, mas não de maneira uniforme. Os recursos escolares que auxiliam a prática docente se multiplicam aproveitando os conhecimentos do mundo contemporâneo, e cada vez mais educadores questionam os antigos recursos pedagógicos, incluindo aí os livros didáticos.

A despeito de uma série de instrumentos tecnológicos que a realidade quase nos impõe, os livros didáticos continuam tendo

importância no espaço escolar. Apesar da presença de outras linguagens atravessando a sociedade atual, elas não entram no planejamento das atividades didáticas escolares, sendo principalmente percebidas como um espaço de caráter lúdico, complementar ou de entretenimento.

Porém, aos poucos isso vai se modificando, especialmente nos livros didáticos que tem que se adaptar e integrar as novas realidades virtuais. Espaços interativos - e aqui chamamos atenção para a interação com docentes e estudantes também -, produção de páginas de Internet com vídeos, elementos de multimídia, e outros adventos virtuais batem à porta dos novos livros didáticos. São desafios a mais para os professores, que inúmeras vezes não se sentem capacitados em avançar no contexto de cibercultura e ciberespaço (note-se a importância da educação continuada para o docente no que diz respeito ao acompanhamento profissional das novas tecnologias da informação).

Moreira e Rodrigues (2013) indagam se o advento das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na educação, a partir do processo de globalização, vai gerar o fim da cultura do livro. Após avaliarem diversos aspectos concluem:

O Livro Didático pode deixar de ser o principal recurso didático em algumas realidades escolares, compartilhando em igualdade de condições com o uso de outros recursos tecnológicos, mas estará longe de se tornar um representante do arcaísmo pedagógico. Mesmo porque o saber para ser ensinado, aprendido e avaliado sofre um processo de seleção e segmentação. Ou seja, o saber escolar precisa ser didatizado a não ser que se mude radicalmente a concepção de escola (MOREIRA; RODRIGUES, 2013, p. 65).

Ademais, os autores levantam outros questionamentos acerca da relação entre livros didáticos e novas tecnologias, dentre eles as escolas que recebem a maior parte dos livros impressos. Nesse sentido, apontam que são as escolas públicas que tem na política do livro didático uma de suas principais diretrizes, coordenada pelo programa do livro didático do governo federal. Já as escolas privadas estão se especializando em produzir seu próprio material didático apostilado, assim como, dentro de suas condições, vão se adequando de forma particular às novas TICs em sua prática pedagógica.

Portanto, precisamos observar que as TICs acirram as desigualdades educacionais, dentre tantas já existentes no país. Nessa perspectiva, Martín-Barbero (2003) salienta:

O mais grave dos desafios que a comunicação propõe hoje à educação é que, enquanto os filhos das classes mais altas conseguem interagir com o novo ecossistema informacional e comunicativo a partir da própria casa, os filhos das classes populares – cujas escolas não têm, em sua imensa maioria, mínima interação com o ambiente informático, sendo que para eles a escola é o espaço decisivo de acesso às novas formas de conhecimento – acabam excluídos do novo espaço laboral e profissional que a cultura tecnológica configura (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 62).

Com a pandemia global, o tema do trabalho docente virtual ganhou enorme relevância. Contudo, o assunto tem que ser debatido levando-se em consideração aspectos sociais, econômicos, e, principalmente, no cuidado de não haver maior precarização no trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve como intuito refletir sobre a importância do livro didático de Sociologia na prática docente. Assim sendo, elaboramos uma trajetória histórica da disciplina nos currículos brasileiros tendo em vista o entendimento de um percurso com suas intermitências no Ensino Médio e com poucas reflexões no seio acadêmico. Também relatamos um breve histórico dos livros didáticos no contexto educacional brasileiro, e apontamos com dados estatísticos a relevância e a grandeza das obras de Sociologia para docentes e estudantes brasileiros.

A preocupação com a qualidade da educação deve estar no cerne das políticas públicas desenvolvidas pelos governos e pelo Estado brasileiro. Isso significa também a construção de políticas públicas de educação continuada para os docentes. O estímulo ao aperfeiçoamento profissional é fundamental na busca pela educação de qualidade. E nessa perspectiva o debate sobre os livros didáticos se insere.

No que tange ao conteúdo dos livros de Sociologia, sentimos falta de maior representatividade de autores negros e de autoras mulheres. Apesar de alguns esforços, muitas narrativas de resistência histórica e sociológica ainda precisam se fazer mais evidentes. Muitos dos professores que lecionam Sociologia nas escolas brasileiras não possuem formação em Licenciatura na área. Isso tem grande relevância, não só para os estudantes, como também para os docentes, que não raro tem só aquela obra da disciplina à disposição.

Acreditamos que, apesar das inovações tecnológicas, muitas vezes benéficas no ambiente escolar, o livro didático continuará a ser uma ferramenta importante de transformação social. Também permanecerá sendo um material de apoio para a prática docente e um bom recurso didático para os estudantes. Contudo, é necessário

utilizá-lo de maneira crítica e estimular que o seu uso seja objeto de debates e reflexões, contextualizando-o diante dos desafios que o exercício do magistério impõe.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editora Presença, 1980.

BITTENCOURT, C. M. F. “Em foco: história, produção e memória do livro didático. Educação e Pesquisa”. **Educação e Pesquisa**, vol. 30, n. 3, 2003.

BNDES - Banco Nacional do Desenvolvimento. “Dez curiosidades sobre o mercado de didáticos brasileiro”. **Portal do BNDES** [2018]. Disponível em: <www.bndes.gov.br>. Acesso em: 22/03/2023.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 01/04/2023.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: Sociologia**. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 01/04/2023.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: Sociologia**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 01/04/2023.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 março de 2008**. Brasília: Planalto, 2008b. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. **Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008**. Brasília: Planalto, 2008a. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

CARMO, E. F.; NASCIMENTO, S. C. G. “O índio e o negro nos livros didáticos de Sociologia adotados no PNLD”. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, vol. 7, n. 14, 2015.

CARVALHO, L. M. G. X. “A trajetória histórica da luta pela introdução da Sociologia no Ensino Médio no Brasil”. In: CARVALHO, L. M. G. X. **Sociologia e Ensino em debate**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

CIGALES, M.; ENGERROFF, A. M. B. “Uma cartografia do capital social dos pioneiros da Sociologia no Brasil: um estudo sobre os manuais escolares”. In: MAÇAIRA, J. P.; FRAGA, A. B. (orgs.). **Saberes e Práticas do Ensino de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2018.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

FILGUEIRAS, J. M. “As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a Colted e a Fename”. **Revista História da Educação**, vol. 19, n. 45, 2015.

HANDFAS, A. “Formação de professores de Sociologia: reflexões sobre diferentes modelos formativos”. In: HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. F. (orgs.). **A Sociologia vai à escola**. Rio de Janeiro: Editora Quarter, 2009.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicador de adequação da formação do docente da educação básica**. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 01/04/2023.

MARTÍN-BARBERO, J. “Globalização comunicacional e transformação cultural”. *In*: MORAIS, D. (org.). **Por uma outra comunicação**: mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

MEUCCI, S. **Institucionalização da Sociologia no Brasil**: primeiros manuais e cursos. São Paulo: Editora Hucitec, 2011.

MOREIRA, K. H.; RODRIGUES, E. O. P. “O Livro Didático e as Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Escolar: o livro didático sobreviverá às novas tecnologias?” **Revista EaD e Tecnologias Digitais na Educação**, vol. 1, n. 2, 2013.

SARANDY, F. M. S. **A Sociologia volta à escola**: um estudo dos manuais de Sociologia para o Ensino Médio no Brasil (Dissertação de Mestrado em Sociologia e Antropologia). Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

SILVA, I. L. F. **O ensino das Ciências Sociais / Sociologia no Brasil**: histórico e perspectivas”. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. “Anuário Brasileiro da Educação Básica”. **Portal Todos pela Educação** [2019]. Disponível em: <www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 23/04/2020.

CAPÍTULO 6

Características, Dinâmicas e Objetivos do Projeto de Extensão da UERJ "Sociologia, Juventude e Cidadania"

CARACTERÍSTICAS, DINÂMICAS E OBJETIVOS DO PROJETO DE EXTENSÃO DA UERJ “SOCIOLOGIA, JUVENTUDE E CIDADANIA”

Walace Ferreira

Neste trabalho desenvolvemos reflexões acerca do projeto de extensão “Sociologia, Juventude e Cidadania”, inscrito na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) desde o segundo semestre de 2017. Tendo como objetivo o desenvolvimento do pensamento crítico e a formação cidadã principalmente de estudantes do ensino médio, mas não apenas, o projeto tem realizado palestras, debates, oficinas e rodas de conversa em colégios estaduais da rede pública do Rio de Janeiro, e mais recentemente também em pré-vestibulares sociais, mantendo-se atuante inclusive durante o contexto remoto decorrente da pandemia da COVID-19.

O ano de 2018 como início prático das ações nos colégios corresponde ao começo do ano letivo das escolas da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), coadunando-se com o momento em que a UERJ começava a sair de uma das maiores crises da sua história, reflexo do drama financeiro vivido à época pelo Estado do Rio de Janeiro, com greve e salários atrasados. Naquele contexto, o segundo semestre de 2017 serviu para reuniões, estudos e os primeiros contatos com docentes parceiros da rede estadual de educação.

Nossa intenção é contribuir, junto aos estudantes dos colégios estaduais de diferentes cidades, mas com predominância na capital, na ampliação do debate sobre temáticas importantes para o desenvolvimento da cidadania, do pensamento crítico e de uma formação em direitos humanos. Para tanto, nosso trabalho tem

abordado assuntos atuais para o público jovem em termos pessoais e de consciência social, que estejam ligados direta ou indiretamente ao currículo da Sociologia do ensino médio – etapa de ensino em que geralmente a disciplina é ensinada.

O projeto tem como público alvo, além dos alunos do ensino médio das escolas estaduais e de pré-vestibulares sociais, os estudantes de licenciatura em Ciências Sociais da UERJ, colaborando diretamente no propósito de formação docente. O acolhimento a este público justifica-se pela missão de formação inicial e continuada desempenhada pelo Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ), instituto base deste projeto e lócus da maioria dos seus integrantes. Assim sendo, os licenciandos de Ciências Sociais, curso do qual os docentes de Sociologia do CAP-UERJ fazem parte, não apenas acompanham a realização de alguns eventos como são incluídos na elaboração e na realização de várias atividades.

DESCREVENDO NOSSOS OBJETIVOS E NOSSA METODOLOGIA

De modo geral, o projeto “Sociologia, Juventude e Cidadania” tem perseguido os seguintes objetivos:

- a) Promover a articulação entre universidade e sociedade, objetivo que embasa o eixo extensionista da universidade, recorrendo ao apoio de profissionais de dentro da UERJ e de outras instituições que visam debater temas relacionados direta ou indiretamente ao currículo de Sociologia e que ajudem na formação cidadã do público alvo;
- b) Auxiliar escolas públicas a realizar atividades de discussão social dentro do seu próprio espaço,

- reunindo alunos da educação básica, professores e corpo administrativo em torno de uma proposta de cidadania;
- c) Contribuir para que os estudantes das escolas estaduais visitadas reflitam criticamente sobre temáticas sociais pertinentes às suas realidades, muitos dos quais atravessam o currículo de Sociologia;
 - d) Estabelecer redes de trabalho entre professores de Sociologia do CAP-UERJ e escolas estaduais do Estado do Rio de Janeiro, bem como com seus professores;
 - e) Estimular a participação de estudantes de licenciatura em Ciências Sociais da UERJ junto a este projeto extensionista, levando-os à conhecer e atuar na realidade das escolas visitadas e contribuindo diretamente com a formação docente prática desta Licenciatura;
 - f) Desenvolver um espaço nas redes sociais com visões ao mesmo tempo científicas e lúdicas, de fácil leitura e entendimento ao público jovem, combatendo as fake news e o obscurantismo;
 - g) Criar interfaces de contato para que estudantes da rede estadual pública tenham oportunidade de acessar e conhecer o espaço da UERJ, bem como suas políticas afirmativas.

O projeto parte de uma perspectiva do papel da Sociologia procurando pensar o saber como uma prática que pode ser construída a partir de formas alternativas e complementares de ensino. O tema a ser desenvolvido em cada uma dessas atividades é negociado entre o colégio e os membros do projeto, o qual deve, preferencialmente, constar entre racismo, discriminação e preconceito, direitos humanos, desigualdades sociais, gênero, sexualidade, trabalho,

tecnologia, política e economia, democracia, cultura, meio ambiente, saúde e violência - temas caros à Sociologia e às demais áreas de Humanidades, com as quais buscamos constante interação.

Nesse sentido, não nos apegamos estritamente às temáticas do currículo de Sociologia, mas nos voltamos a assuntos sociais interligados e que sirvam de debate crítico e formação cidadã. Reflexo disso é a incorporação, em 2019, de psicólogos e estudantes de Psicologia ao projeto, especialistas que têm ajudado nas conversas de enfrentamento às discriminações cotidianas, dentre as quais se encontram o *bullying*.

As atividades se voltam para turmas de primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio, do ensino regular e da educação de jovens e adultos, ocorrendo diretamente nas salas em que estas turmas têm suas aulas ou na acomodação de alunos de várias turmas num auditório da escola. Procedimento parecido ocorre quando visitamos algum pré-vestibular comunitário. Em geral, nas atividades, são utilizados dois tempos de aula, o que equivale ao período de aproximadamente 1h40. Independentemente do formato da atividade, costumamos realizar uma apresentação preliminar do tema, seguida da atividade em si, abrindo-se posteriormente um espaço para o debate, onde é estimulada a participação de todos e fomentada a conexão do tema com a realidade local.

Algumas vezes, participamos em eventos mais amplos organizados pelas instituições escolares. Em 2019, por exemplo, destacamos a participação do projeto em duas rodas de conversa realizadas no Colégio Estadual Professora Maria Nazareth Cavalcanti Silva, em Cascadura (dias 03 e 05 de abril), durante a “Semana de Prevenção à Violência nas Escolas”, orientada pela SEEDUC/RJ, e na roda de conversa realizada no Colégio Estadual Professor Clóvis Monteiro, em Higienópolis (dia 05 de abril), durante o mesmo evento sugerido pela SEEDUC/RJ nas escolas. Abaixo imagem das atividades.

Figura 1 - Roda de conversa (1) sobre combate aos preconceitos no Colégio Estadual Professora Maria Nazareth Cavalcanti Silva/Rio de Janeiro (03 de abril de 2019)



Fonte: Projeto de Extensão “Sociologia, Juventude e Cidadania”.

Figura 2 - Roda de conversa (2) sobre combate aos preconceitos no Colégio Estadual Professora Maria Nazareth Cavalcanti Silva/Rio de Janeiro (05 de abril de 2019)



Fonte: Projeto de Extensão “Sociologia, Juventude e Cidadania”.

Figura 3 - Roda de conversa sobre combate aos preconceitos no Colégio Estadual Professor Clóvis Monteiro/Rio de Janeiro (05 de abril de 2019)



Fonte: Projeto de Extensão “Sociologia, Juventude e Cidadania”.

Figura 4 - Oficina sobre “Formas de enfrentamento aos preconceitos e às discriminações cotidianas” no Instituto de Educação Governador Roberto Silveira/Duque de Caxias (16 de outubro de 2019)



Fonte: Projeto de Extensão “Sociologia, Juventude e Cidadania”.

Nosso projeto também foi convidado para realizar uma atividade durante a “Semana da Normalista”, no Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (município de Duque de Caxias), no dia 16 de outubro de 2019, na qual fizemos uma oficina sobre formas de enfrentamento aos preconceitos cotidianos, destacando-se os preconceitos raciais e de gênero.

Interessante mencionar que o convite para a ida ao colégio acima se deu pela coordenadora pedagógica desta unidade escolar ao assistir a uma comunicação oral a respeito do projeto realizada no dia 04 de outubro durante o VII Seminário Internacional do Proealc/UERJ. “Sociologia, Juventude e Cidadania” tem tido ampla participação em congressos acadêmicos, oportunidades nas quais estabelecemos redes que visam à realização de novas iniciativas. Exemplo recente de apresentação de trabalhos relativos ao projeto se deu com nossa participação, em 2022, no V Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, realizado entre 24 e 26 de novembro em Maceió/AL.

Noutra frente de destaque, temos estimulado a participação de estudantes de licenciatura em Ciências Sociais da UERJ junto a este projeto de extensão, conhecendo, já na formação universitária, a realização de um trabalho que articula universidade e sociedade, teoria e prática. Se em 2018 os licenciandos vivenciavam as iniciativas como ouvintes, em 2019 passamos a contar com eles na posição de protagonistas ativos, principalmente nas atividades em que abordamos o sistema de cotas da UERJ, mostrando como a universidade pode ser entendida como caminho possível de mobilidade social para jovens de origem popular, além de apresentamos as características que dão à UERJ um caráter plural e democrático. Com a volta das atividades presenciais após o período pandêmico, que será abordado mais a frente, esta participação segue sendo estimulada.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE EMBASAMENTO DO PROJETO

No que tange à Sociologia, área da maioria dos membros do projeto, e base do mesmo, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) alertam para a função da disciplina como um instrumento de desenvolvimento da cidadania. A esse respeito, diz o documento:

Muito se tem falado do poder de formação dessa disciplina, em especial na formação política, conforme consagra o dispositivo legal (LDB nº 9.394/96, Art. 36, § 1o, III) quando relaciona “conhecimentos de Sociologia” e “exercício da cidadania”. Entende-se que essa relação não é imediata, nem é exclusiva da Sociologia a prerrogativa de preparar o cidadão. No entanto, sempre estão presentes nos conteúdos de ensino da Sociologia temas ligados à cidadania, à política em sentido amplo (quando, muitas vezes no lugar da Sociologia stricto sensu, os professores trazem conteúdos, temas e autores da Ciência Política) e mesmo contrastes com a organização política de sociedades tribais ou simples (quando, então, é a Antropologia que vem ocupar o lugar da Sociologia), ou ainda preocupações com a participação comunitária, com questões sobre partidos políticos e eleições, etc. Talvez o que se tenha em Sociologia é que essa expectativa - preparar para a cidadania - ganhe contornos mais objetivos a partir dos conteúdos clássicos ou contemporâneos – temas e autores (BRASIL, 2006, p. 104).

Na educação básica, a Sociologia tem por objetivo a análise crítica das relações sociais, despertando no aluno a “imaginação sociológica” descrita pelo sociólogo norte-americano Wright Mills (1975), propondo o uso da disciplina como forma de entender o indivíduo e suas ações perante as estruturas sociais. Seguindo a perspectiva da imaginação sociológica, trilha-se o entendimento segundo o qual os indivíduos só podem compreender sua existência e analisar seu futuro percebendo-se parte de um determinado contexto, de maneira que nossas ações influenciam e são influenciadas pela sociedade.

O exercício de “transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico” proposto pelo antropólogo Roberto DaMatta (1987) é um caminho eficiente para despertar a imaginação sociológica, o que significa problematizar o que é cotidiano, reafirmando sua historicidade, e, portanto, sua materialidade. Ademais, só é possível tomar certos fenômenos como objeto da disciplina na medida em que sejam submetidos a um processo de estranhamento e desnaturalização, demonstrando que os fenômenos de ordem social não passam de construções ligadas à história e às relações de força presentes nas dinâmicas sociais.

Diante disso, o ensino de Sociologia deve auxiliar a emancipação do indivíduo para além da sala de aula, conforme defendido por Paulo Freire (1993). Como nos disse o patrono da educação brasileira, “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p. 13). Assim sendo, é fundamental que os conceitos abordados façam sentido para o mundo do estudante e que ele possa utilizá-los e potencializá-los em articulação com a sua própria realidade.

Frago e Escolano (2001) salientam que o ambiente escolar deve ser um espaço no qual se devem acolher as diferenças, os questionamentos, as dúvidas e os saberes. Tem a ver com a reflexão

sobre o espaço escolar elaborada pelas educadoras Luciane Schlickmann e Lenir Luft Schmitz:

[...] a escola transforma-se num lugar no qual é permitido ir além dos limites de uma apostila/livro conseguindo alcançar o diferente, pois as vivências normais e comuns são esquecidas num piscar de olhos, enquanto aquelas significativas serão lembradas e relembradas por décadas e décadas (SCHLICKMANN; SCHMITZ, 2015, p. 5).

Nesse sentido, nossa intenção com as atividades de extensão consiste numa exploração das temáticas de forma a estimular uma pedagogia crítica e conscientizadora, dando um sentido atual e formativo ao trabalho sociológico.

ABORDANDO OS DADOS: ANTES, DURANTE E DEPOIS DA PANDEMIA

Em termos de dados, foram realizadas 14 atividades em 2018, ano em que começamos a ida às escolas. Já em 2019 desenvolvemos 17 atividades. No total foram 31 ações em 18 escolas distintas da rede estadual. As cidades envolvidas, e a quantidade de intervenções, foram: Rio de Janeiro (22), Duque de Caxias (3), Petrópolis (3), São Gonçalo (1), Niterói (1), Paty do Alferes (1). A predominância da capital se deve ao fato de ser o local de moradia e de estudo da maior parte dos integrantes do projeto.

A partir destas iniciativas, dividimos nossa atuação em 6 áreas temáticas, embora sublinhemos que cada atividade teve sua própria história: 1) Contra todas as formas de discriminação; 2) Combate às *Fake News*; 3) Gênero, Indústria cultural e Violência

doméstica; 4) Cidadania, Política e Direitos Humanos; 5) A importância do meio ambiente e da reciclagem; 6) O sistema de cotas da UERJ e a perspectiva de mobilidade de jovens de origem popular.

Nos Quadros 1 e 2), apresentamos as áreas temáticas e os anos em que foram realizados, e as cidades de atuação conforme os anos de 2018 e 2019.

Quadro 1 - Áreas temáticas e os anos de realização

Áreas Temáticas	Ano em que foram realizados
1. Contra discriminação	2018 e 2019
2. Combate às <i>Fake News</i>	2018
3. Gênero, indústria cultural e violência doméstica	2018
4. Cidadania, Política e Direitos Humanos	2018
5. Importância do meio ambiente e da reciclagem	2019
6. O Sistema de cotas da UERJ e as perspectivas de jovens de origem popular	2019

Fonte: Projeto de extensão “Sociologia, Juventude e Cidadania”.

Quadro 2 - As cidades das atividades segundo os anos 2018 e 2019

Cidades	2018	2019
Rio de Janeiro	6	16
Petrópolis	3	-
Duque de Caxias	2	1
São Gonçalo	1	-
Niterói	1	-
Paty do Alferes	1	-

Fonte: Projeto de extensão “Sociologia, Juventude e Cidadania”.

Seguem fotos de duas destas atividades:

Figura 5 - Oficina sobre Indústria cultural e violência doméstica no CIEP 239 - Professora Elza Vianna Fialho/São Gonçalo (29 de agosto de 2018)



Fonte: Projeto de extensão “Sociologia, Juventude e Cidadania”.

Figura 6 - Debate sobre a UERJ, seus cursos e o sistema de cotas no Colégio Estadual José Marti/Rio de Janeiro (09 de setembro de 2019)



Fonte: Projeto de extensão “Sociologia, Juventude e Cidadania”.

Do ponto de vista dos estudantes da educação básica percebemos que as atividades geram participação, curiosidade e interesse, não apenas sobre o tema desenvolvido, mas também sobre a universidade em si. O fato de procurarmos ações distintas das aulas tradicionais tem surtido efeito positivo no envolvimento discente, o que é constatado pelos depoimentos após as atividades e pelos relatos dos professores das escolas. Já os estudantes da licenciatura consideram as iniciativas uma boa oportunidade de diversificar o conhecimento sobre a realidade escolar pública, além da satisfação de passarem suas experiências para os estudantes dos colégios visitados em momentos de aplicação prática dos conhecimentos adquiridos na Licenciatura.

Devido à pandemia do novo coronavírus, desde março de 2020, e a impossibilidade de irmos às unidades escolares, optamos por redirecionar as nossas ações para as redes sociais (principalmente no Instagram, onde criamos o perfil @sociologiajovem, mas também no Facebook).

No sociologiajovem temos até hoje produzido postagens críticas/reflexivas/informativas sobre temas como: Fake News; Racismo; Cotas universitárias; Cotas na Uerj; Sistema Único de Saúde (SUS); *Cyberbullying*; Eleições; Constituição Federal; Violência doméstica; Importância da Vacina; A confiabilidade da urna eletrônica; Orientações para o ENEM, dentre muitas outras. Para se ter uma dimensão exata, foram 63 postagens realizadas até o fim de 2022. Nas atividades presenciais, a página do Instagram serve de referência instrutiva e lúdica do projeto, assim como apoio para algumas ações.

Seguem na páginas seguinte as imagens 7 e 8, as quais são ilustrativas das capas de algumas postagens realizadas em nosso perfil do Instagram:

Figura 7 – Capa da postagem sobre *Fake News*



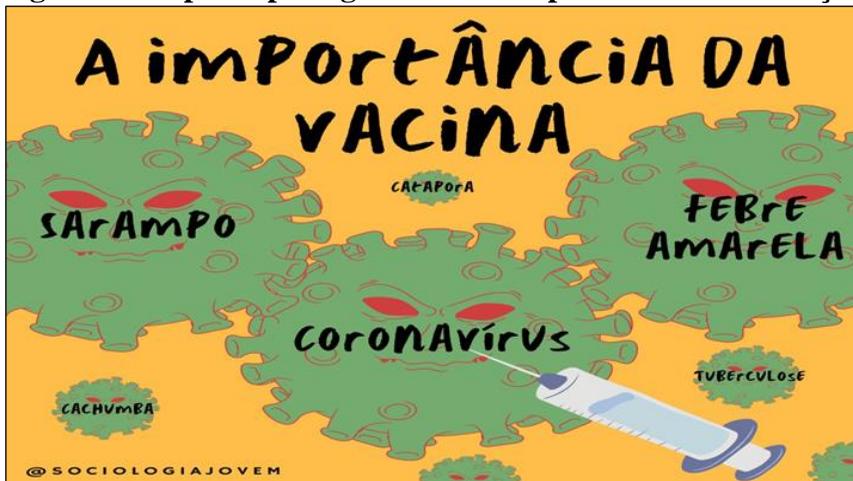
Fonte: @sociologiajovem. Disponível em: <<https://www.instagram.com>>.

Figura 8 - Capa da postagem sobre o enfrentamento do racismo



Fonte: @sociologiajovem. Disponível em: <<https://www.instagram.com>>.

Figura 9 - Capa da postagem sobre a importância da vacinação



Fonte: @sociologiajovem. Disponível em: <<https://www.instagram.com>>.

Figura 10 - Capa da postagem sobre combate à violência doméstica



Fonte: @sociologiajovem. Disponível em: <<https://www.instagram.com>>.

Figura 11 - Capa da postagem sobre as cotas na UERJ



Fonte: @sociologiajovem. Disponível em: <<https://www.instagram.com>>.

Como informado acima, frente importante de atuação do projeto consiste na produção de atividades que auxiliem estudantes de pré-vestibulares comunitários no conhecimento da UERJ e de como a Sociologia pode ajudá-los na preparação para o vestibular da UERJ e para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em setembro de 2020 foi realizada uma atividade virtual voltada para um pré-vestibular comunitário localizado na cidade do Rio de Janeiro e que tem tido aulas remotas. A iniciativa foi publicada no Youtube do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências Sociais (LEPECS) do CAP-UERJ, laboratório ao qual “Sociologia, Juventude e Cidadania” encontra-se vinculado. Ali também publicamos uma live realizada com licenciados de Ciências Sociais da UERJ que atuam em pré-vestibulares comunitários, buscando refletir sobre a importância das cotas para o acesso de jovens negros e carentes à universidade pública. No retorno presencial em 2022 fomos no Pré-vestibular social Pangaré, localizado no CIEP Nação Mangueirense, tendo posteriormente levado alguns estudantes de lá

para conhecerem o espaço físico da UERJ e assistirem a um debate sobre a reforma do Ensino Médio, em setembro de 2022.

Ainda no período remoto de 2020-2021, realizamos duas lives numa escola pública de Itaboraí, o CEJA Itaboraí, voltadas para o público de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A primeira versou sobre fake news e teve o tom de oficina, revelando formas de se enfrentar teorias conspiratórias e campanhas de desinformação circulantes pelas redes sociais. A segunda foi sobre o livro 1984, de George Orwell, suscitando o debate sobre liberdade de expressão, autoritarismo, ideologia e alienação.

O entendimento dos membros deste projeto extensionista é o de que os temas por nós abordados também oferecem ferramentas de apoio aos vestibulares e ao ENEM, já que tanto nas provas de Ciências Humanas quanto nas Redações tem havido a exigência de assuntos atuais, de argumentações calcadas nos direitos humanos, com densidade conceitual e teórica, assim como alinhadas a uma lógica interdisciplinar (FERREIRA; SANTOS, 2016).

Com a retomada das atividades presenciais e o restabelecimento da ida às escolas em 2022, com foco no município do Rio de Janeiro, realizamos 10 atividades em 3 escolas estaduais, no pré-vestibular comunitário mencionado e na própria UERJ. Foram 3 palestras sobre crise econômica no Colégio Nave (escola de ensino integrado da SEEDUC em parceria com a Oi Futuro); 1 sobre os dez anos das cotas raciais no Colégio Professor Ernesto Faria, situado em São Cristóvão; 3 palestras no CAP-UERJ, duas sobre regimes políticos do século XX e uma sobre autoritarismo político. No CAP também realizamos uma oficina sobre Jovens na Política durante a VI Feira de Ciências e Tecnologia, destacando formas de os jovens atuarem em temáticas políticas do cotidiano, como educação, saúde, cultura, combate aos preconceitos e mobilidade urbana.

Já durante a UERJ sem MUROS, tradicional evento extensionista da UERJ, realizado em novembro de 2022, recebemos estudantes do Colégio Estadual Professor Ernesto Faria e do SESI/Caxias, para duas atividades no Espaço Ciência em que dialogamos sobre os cursos da UERJ e o sistema de cotas. Segue imagens destas atividades, realizadas nos dias 08 e 09 de novembro de 2022 na UERJ.

Figura 12 - Recebendo estudantes para conhecerem o espaço da UERJ, durante a UERJ sem Muros (08 e 09 de novembro de 2022)



Fonte: @sociologiajovem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conjuntura que vivemos exige importantes intervenções de cunho democrático e plural na educação. Faz-se necessário

investirmos em debates que pautem a afirmação e a valorização dos direitos humanos e da cidadania, tanto voltados para os estudantes da educação básica quanto para a formação docente.

Nossa proposta, de caráter extensionista e com pouco mais de cinco anos de atuação, encontra-se dirigida ao espaço escolar com o propósito de contribuir para a formação crítica do estudante da educação básica da escola pública e, por conseguinte, da sua formação cidadã inspirada na pedagogia freireana.

Ao promovermos atividades sobre assuntos candentes ao âmbito da Sociologia, sempre de modo transversal à grande área de Humanidades, pretendemos contribuir não apenas para o aprendizado desses temas, mas também para o estímulo de percepções críticas acerca da realidade social, lócus privilegiado onde as temáticas aparecem e se desenvolvem objetivamente na vida dos indivíduos.

Em tempos de discursos e ações extremistas, intolerâncias múltiplas e incertezas provocadas pela pós-modernidade, os direitos humanos, a diversidade e a convivência pacífica diante das controvérsias precisam mais do que nunca ser trabalhados com nossos jovens. É responsabilidade dos professores e da universidade conectarem espaços acadêmicos de produção de conhecimento com a juventude e com futuros profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 01/04/2023.

DAMATTA, R. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1987.

FERREIRA, W.; SANTOS, B. N. “A Sociologia e o ENEM: Uma análise a partir do currículo do CAP-UERJ”. **Anais do X Simpósio Educação e Sociedade Contemporânea: desafios e propostas**. Rio de Janeiro: UERJ, 2016.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Editora Autores Associados, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1993.

MILLS, W. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1975.

SCHLICKMANN, L.; SCHMITZ, L. L. “Da escola tradicional à escola contemporânea: algumas considerações sobre a constituição do espaço escolar”. **Anais da VI Semana de Iniciação Científica**. Adamantina: UniFai, 2015.

CAPÍTULO 7

*A Reforma Curricular nas Escolas
do Brasil: Alguns Pontos de Discussão sobre o
Componente Curricular Projeto de Vida e a BNCC*

A REFORMA CURRICULAR NAS ESCOLAS DO BRASIL: ALGUNS PONTOS DE DISCUSSÃO SOBRE O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA E A BNCC

Joana da Costa Macedo

Recentemente, o mundo vem enfrentando a ascensão de governos liberais os quais tem impactado na forma de refletir sobre os valores sociais e os estilos de vida. O Brasil trilhou caminho semelhante, aprovando reformas administrativas que reforçam essa perspectiva. Essas mudanças influenciam na maneira como as pessoas formam suas opiniões, forjam comportamentos, ingressam no mercado de trabalho, e interpretam as questões concernentes ao mundo. No campo educacional, especificamente, há uma reforma curricular em curso que pretende adequar os currículos e a cultura escolar a uma nova realidade político-econômica e produtiva, calcada nos valores do individualismo, do mundo virtual, da interdisciplinaridade e do empreendedorismo.

A mudança curricular discutida neste artigo foi promulgada pela Lei 13.415 de 2017 que ficou conhecida como a nova reforma do ensino médio, a qual foi acompanhada pela reformulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a finalidade de orientar os conteúdos curriculares a serem adotados nas orientações curriculares estaduais e nos materiais didáticos. Frente a algumas mudanças nos valores e princípios presentes no que se concebe como campo educacional, a mudança se justifica, de acordo com a legislação, pela necessidade de adequação ao contexto político-econômico e a cultura escolar de modo a evitar que a evasão escolar se acentue. O artigo dedica, portanto, um olhar específico sobre a etapa do ensino médio público, pois esta representa a última etapa da educação básica e a partir da qual os estudantes vão traçar seus

projetos de futuro. Além disso, julga-se importante olhar para a juventude e os efeitos que as políticas públicas para a educação têm sobre ela. Importante ressaltar que os estudos sobre as juventudes (ABRAMOVAY, 2021; SPOSITO; CARRANO, 2003) são marcados pelos impactos dos indicadores das desigualdades sociais e por condições materiais desigualmente estratificadas que afetam diretamente as oportunidades educacionais e a reprodução das desigualdades sociais. No entanto, a mudança curricular do novo ensino médio estimula e direciona a educação por meio dos valores do empreendedorismo, individualismo e autonomia, cujo currículo foca na construção do autoconhecimento e da conscientização sobre suas próprias escolhas de vida e de trabalho (BRASIL, 2018).

O objetivo dessa pesquisa é contribuir para uma agenda de pesquisa sobre a nova política curricular da BNCC. Com isso, pretende-se analisar o componente curricular obrigatório no nível médio de ensino denominado de Projeto de Vida, o qual valoriza competências e habilidades socioemocionais dos jovens, bem como o princípio da autonomia por meio da ideia de protagonismo juvenil. Como a etapa do ensino médio é crucial para o desenvolvimento da expectativa de futuro dos(as) jovens estudantes (LEÃO *et al.*, 2013), pois é a última do ciclo da educação básica, pretende-se analisar como esse componente curricular é orientado pela legislação vigente, bem como refletir sobre os possíveis efeitos do currículo Projeto de Vida para a expectativa de futuro da juventude nas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro. No mais, este artigo apresenta uma visão analítica cujo olhar advém de uma profissional formada em Ciências Sociais, professora de Sociologia, e que está experienciando, na realidade e no momento de elaboração desse texto, a implementação dessa reforma do ensino médio em sua prática docente.

Este capítulo está estruturado por esta Introdução, seguida por uma breve discussão sobre a importância do currículo e suas

implicações nas orientações educacionais. Na sessão seguinte é composta por uma apresentação do arcabouço legislativo que rege a reforma curricular debatida neste artigo. Posteriormente, a base documental do componente curricular denominado de Projeto de Vida será analisada, contextualizando suas principais diretrizes, inserindo a discussão nas reflexões sobre a prática docente e a juventude. Por fim, o artigo conta com as Considerações Finais, a qual sumariza os achados fundamentais da pesquisa, bem como contribui para uma agenda de pesquisa sobre as reformas no campo educacional.

AS REFORMAS EDUCACIONAIS: UM DEBATE SOBRE A PRODUÇÃO CURRICULAR

Nos últimos anos, algumas partes do mundo vêm presenciando a ascensão de governos posicionados no espectro político da direita, caracterizados por serem liberais e conservadores. O Brasil tem caminhado na mesma direção do ponto de vista político e isso se reflete no tipo de políticas públicas encaminhadas, e porventura, aprovadas. No caso brasileiro, reformas no sistema educacional e na administração pública ecoam essa perspectiva política. As direções políticas que o país percorre influenciam a sociedade, e as pessoas, bem como as políticas públicas adotadas no país.

O processo de implementação, de formulação e de implementação das políticas públicas, por um lado, evoca os valores políticos que os grupos sociais que estão no poder defendem e isso aparece contemplado nas diretrizes das políticas. Por outro lado, as pessoas e a sociedade são sugestionadas a formarem suas opiniões pessoais e a construir suas bases sociais com base na conjuntura

sócio-política, econômica e cultural que se manifesta diante da realidade.

As reformas promovidas pelos governos, em geral, e as reformas educacionais, em particular fazem parte do processo de democratização do país no que tange às finalidades de melhora, aprimoramento e adequação de um serviço prestado a sua população de uma política pública localizada em um tempo histórico e em um contexto cultural. As políticas públicas do campo educacional não são recentes, e constituem a história da educação brasileira, em conjunto ao seu desenvolvimento sócio-cultural. Macedo (2022) apresenta algumas políticas públicas para a educação já promulgadas no Brasil, mostrando os principais argumentos e justificativas que as embasavam. Nesse sentido, a formulação, e a consequente implementação de políticas públicas, compõem um rol de ações governamentais que tenham em vista alguns objetivos julgados relevantes de serem alcançados, e que invistam em um avanço social. No caso específico da educação, as motivações podem ser de diversas matizes: melhorar a capacitação humana, aumentar os índices de ensino-aprendizagem dos(as) estudantes, reduzir as taxas de evasão escolar, oportunizar vagas para estudantes no ensino superior, atualizar os currículos, qualificar para o mercado de trabalho, entre outros incentivos.

Dentro desse contexto, o Brasil tem um longo caminho institucional de reformas educacionais, mesmo em se tratando de mudanças curriculares. Algumas reformas curriculares podem ser destacadas, tais como a Lei nº 9394 de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Base da Educação (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 2006 e as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCN) de 2000. Essas normativas curriculares visam orientar a produção dos currículos estaduais da educação básica.

A LDB (1996), especialmente, foi um marco histórico na regulamentação da educação básica no Brasil, pois representou um movimento de universalização da educação básica, bem como de formação de jovens para o exercício da cidadania. Assim, essa legislação inclui a temática educação dentro da agenda de desenvolvimento do país. E não se deve desconsiderar o esforço impulsionado na qualificação dos debates, sistemas avaliativos e monitoramento do cenário educacional brasileiro. A importância da LDB (1996) para a estruturação dos sistemas educacionais no Brasil deve ser reforçada, uma vez que introduziu os princípios de qualidade da educação, e todo um arcabouço de monitoramento e acompanhamento por meio de um aparato institucional de organização, aplicação e elaboração dos exames de larga escala e de ingresso ao ensino superior. Adicionalmente a essas questões, a LDB (1996) definiu o alicerce de financiamento da educação básica, como também acolheu um princípio descentralizado e federativo no sistema educacional, sendo definido a administração do sistema educacional em estados, responsáveis pelo ensino médio, e os municípios, pelo ensino fundamental.

Além dessas legislações supracitadas, a BNCC configura um documento fundamental para a produção de currículos. Ela é um documento normativo e norteador de todo currículo que será produzido no âmbito educacional, influenciando desde os conteúdos selecionados e presentes nos materiais didáticos, passando pelas orientações curriculares estaduais até chegar nos projetos políticos pedagógicos dos sistemas de ensino, e a sala de aula efetivamente.

No domínio curricular, a BNCC criou um mercado no qual o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) foi caudatário. O PNLD foi um programa substancial de produção curricular, no sentido de consolidar a presença de alguns conteúdos disciplinares historicamente presentes na formação educacional dos(as) jovens. Assim, as diretrizes estaduais que serão elaboradas, estarão de

acordo com os conteúdos propostos e apresentados no PNLD. Como exemplo, pode-se mencionar a disciplina Sociologia, que participa do PNLD desde 2012. A participação desse saber científico no PNLD fortalece a “rotinização do conteúdo” (MEUCCI, 2011) dentro desse campo de saber. Com este programa curricular, os profissionais da educação puderam escolher quais conteúdos são relevantes em dado campo científico para compor o processo de formação cidadã e ensino-aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes. Desse modo, os saberes científicos se consolidam como estruturas curriculares constitutivas da formação propedêutica dos(as) jovens. O PNLD representou, nesse aspecto, uma profissionalização dos currículos e da própria organização da produção curricular da educação básica.

Essa importância materializa-se, igualmente, no processo de “recontextualização didática” (BERNSTEIN, 1993) inerente à produção curricular, na qual o conhecimento científico e acadêmico é metodologicamente reconfigurado e didatizado em conhecimento escolar. Torna-se relevante, portanto, compreender a produção de currículo em uma cadeia de influências. A produção do currículo implica uma disputa de poder entre a comunidade escolar, a acadêmica, as instituições de educação e outros atores envolvidos no que diz respeito a seleção de qual conteúdo estará presente nos

materiais e documentos escolares, bem como nos livros didáticos. Ele pode ser interpretado como um instrumento que estrutura as atividades escolares em seu cotidiano, produzindo sentido dentro das relações forçadas em sala de aula (LOPES, 2011). Nesse sentido, a produção curricular envolve noções de poder, interesses e hegemonia sobre os temas que serão constitutivos dos saberes disciplinares (SILVA, 1993).

A reflexão em torno das propostas curriculares faz sentido na medida em que se entende que o currículo incide significativamente no processo de socialização. A teoria sociológica ensina que a

socialização é um processo de incorporação de valores sociais e culturais responsáveis pela constituição de um corpo social, e conseqüentemente, pela manutenção da ordem social. O debate encaminhado por Setton (2011) esclarece que o processo de socialização em um mundo globalizado contém múltiplas facetas e instrumentos de interferência, como os dispositivos tecnológicos se formos pensarmos o momento atual, uma vez que impera uma heterogeneidade de possibilidades que influenciam os ajustamentos socializadores dos(as) jovens. Pela perspectiva durkheimiana, as instituições sociais são, por sua vez, responsáveis pelo processo de socialização, entre elas, a escola. A escola é um espaço de socialização dos(as) jovens no que diz respeito ao contato com seus pares e com a diversidade que a caracteriza, como também, é um local de expressão cultural juvenil que constitui uma etapa de suas trajetórias.

Dito isso, a socialização é concretizada, objetivamente, por meio dos currículos. Macedo (2019) discute como os conteúdos disponibilizados nos livros didáticos também cumprem um papel socializador. Os conteúdos selecionados e oportunizados para comporem um material didático estão associados ao processo de construção de narrativas e de versões de história que serão apreendidos pelos corpos e mentes dos(as) estudantes, e com isso, formando um pensamento social. Por isso, compreender como o currículo se apresenta dentro do campo educacional constitui o entendimento da nossa própria sociedade. Portanto, mudar o currículo, é transformar uma concepção de sociedade.

Em vista disso, a implementação de políticas públicas costuma estar relacionada a mudanças ou aprimoramentos em relação a questões que são diagnosticadas como problemas. No caso específico da reforma curricular referente ao ensino médio regular, um dos argumentos que embasa a suposta necessidade de mudança curricular está nos altos índices de evasão escolar que historicamente

persegue os sistemas de ensino. Esse aspecto estaria relacionado ao modelo de instituição escolar que não estaria atualizado com as novas demandas e novos desenvolvimentos sociais e culturais da sociedade. A escola, nessa alegação, precisa se aproximar dos jovens estudantes de modo a conseguir sua capacitação autônoma, empreendedora e crítica.

Outra explicação que fundamenta a indicação pela reforma é a mudança na estrutura produtiva do trabalho. O processo de autonomização da estrutura produtiva evidenciou o papel que as tecnologias exercem na configuração do mundo do trabalho, e das habilidades especializadas e técnicas que o definem. Em tese, a chamada nova reforma do ensino médio visa aproximar a escola das supostas novas demandas do mercado de trabalho, inclusive conectando o ensino médio ao ensino técnico profissional como um possível itinerário formativo a ser disponibilizado pelos sistemas de ensino, e escolhido pelos(as) estudantes.

A Lei 13.415 de 2017, apelidada de nova reforma do ensino médio, modificou algumas diretrizes da LDB (1996). Essa Lei e suas implicações são debatidas na sessão seguinte.

A reforma do ensino médio e a BNCC: um panorama do debate de sua implementação e das mudanças propostas

A Lei 13.415/2017, que reformula o currículo da educação básica, foi promulgada em meio a uma disputa política sobre o tipo de educação que o país deveria adotar e sob quais incentivos os(as) jovens devem ser orientados para sua formação cidadã. No mais, sua promulgação não veio isenta de críticas, as quais são direcionadas, a começar, pelo próprio processo de formulação dos documentos legislativos, pela forma pela qual a BNCC foi concebida e estruturada, pela crítica a maior participação do mercado privado nos

assuntos da educação básica e pública, e a reorganização dos conteúdos previstos sobre os saberes científicos.

Entre as críticas à BNCC, pode-se mencionar o trabalho de Cássio (2019) que argumenta que a BNCC é uma política de centralização curricular a qual apoia-se em exames de larga escala que nem sempre representam a realidade escolar brasileira, e por isso, os dados desses exames não deveriam ser usados, unicamente, para definir qualidade da educação. Por uma perspectiva mais geral, contudo, Lopes (2018) resume algumas dessas críticas em à BNCC em:

[...] a insistência em um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a valorização do caráter salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com mais educação), a redução da educação a níveis de aprendizagem e ao fornecimento de garantias sociais de que todos os alunos e as alunas terão credenciais/padrões de aprendizado uniformes, a restrição da crítica teórica à BNCC ao registro ideológico (sob certo registro depreciativo da ideologia), a suposição de que os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum (LOPES, 2018, p. 25).

A Lei que configura o novo ensino médio não pode ser analisada separadamente pela BNCC, pelo contrário, as duas andam de mãos dadas e, por isso, precisam ser entendidas em seu conjunto. Por um prisma mais abrangente, esses documentos introduzem algumas ideias que nortearão a produção curricular da educação básica, e podem ser identificados como princípios propositivos do sentido da educação. Essas ideias giram em torno do diálogo sobre: o protagonismo juvenil, colocando o (a) jovem individualmente

como o centro da formação pedagógica; o empreendedorismo o qual guia a concepção curricular de alguns componentes curriculares, tais como algumas Eletivas e o Projeto de Vida; a articulação de diferentes campos de saberes científicos em uma disciplina com os chamados Projetos Integradores; a interdisciplinaridade presente, especialmente, nos denominados itinerários formativos¹, na qual os saberes científicos foram agregados em grandes áreas de conhecimento; e por fim, as competências e as habilidades socioemocionais que é um ponto de valorização desses documentos e se encontra de forma mais evidente no componente Projeto de Vida.

De um ponto de vista mais objetivo, alguns impactos relevantes podem ser observados em algumas esferas da educação como um todo, e da formação de professores, a qual esta última possui uma normativa² específica, mas sobretudo, e de forma mais direta, sobre o currículo e a prática docente. A Lei 13.415/2017 retira o caráter disciplinar de alguns campos científicos já consolidados nos currículos da educação básica, e os define como saberes e práticas. Na realidade, disciplinas da base nacional comum, tais como Educação Física, Sociologia, Geografia, Filosofia, e Física não são excluídas da chamada grade curricular do ensino médio, no entanto, elas perdem carga horária longa e arduamente conquistadas ao longo do tempo. Para citar dois exemplos de organização curricular no Estado do Rio de Janeiro, a Filosofia deixa de ter 2 tempos de aula em cada série do ensino médio para ser reduzida a 2

¹ Os itinerários formativos são: Ciências da natureza e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas; Matemática e suas Tecnologias, e Formação Técnica e Profissional. Para mais detalhes sobre cada um dos itinerários, ver Brasil, 2018.

² Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Para maior aprofundamento ver: Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.

tempos somente na 1ª série, enquanto a Sociologia, de uma carga horária de igual 2 tempos em todas as séries de ensino, fica restrita a 2 tempos na 3ª série.

A perda de carga horária tem efeitos importantes para o(a) docente em sua prática de ensino e para o processo de aprendizagem, uma vez que, segundo mapeiam Bodart; Pereira; Durões (2020, p. 15), o processo de acompanhamento do docente em relação ao aprendizado do aluno é dificultado pelo menor tempo de contato entre os dois passam a ter no espaço escolar, além disso, o(a) docente precisará de mais turmas para preencher sua carga horária “o que leva a precarização do trabalho docente, além de reduzir o espaço de atuação no mercado de trabalho”.

Outro aspecto objetivo a ser considerado é o impacto sobre a prática docente. Como algumas disciplinas perderam espaço de carga horária, os professores são alocados em outros componentes curriculares da nova BNCC de modo a conseguir cumprir todos os tempos de aula a que são designados. Entre esses componentes estão os itinerários formativos, as Eletivas e o Projeto de Vida. Para ficar nos limites do escopo deste artigo, muitos professores passaram a compor o quadro de profissionais alocados em Projeto de Vida. No entanto, esse componente curricular apresenta algumas particularidades. A mais proeminente delas é o fato de que ele não exige uma formação disciplinar específica, o que significa que qualquer docente, de qualquer formação, pode atuar como professor(a) deste componente curricular. Não à toa, o Projeto de Vida tem sido alvo de discussões e problematizações sobre sua implementação e seu curso de ensino.

Em recente reportagem do Jornal O Globo (LIMA, 2023), são discutidos alguns efeitos da implementação da nova reforma do ensino médio na realidade de sala de aula, e alguns depoimentos de professores, que atuam na rede pública dos estados, relatam a dificuldade de precisar lecionar um conteúdo para o qual não foi

licenciado. Na discussão sobre a abordagem das novas disciplinas, contudo, a redução curricular de algumas disciplinas científicas propiciou a alocação de outros tipos de disciplinas eletivas³ formuladas a partir do Projeto de Vida dos alunos que se apresentam em formatos de projetos cujos currículos são esvaziados de conhecimento científico (LIMA, 2023). De acordo com a reportagem, essas “disciplinas inusitadas”, conforme são chamadas na reportagem, são confundidas como um espaço no qual os(as) estudantes podem jogar ou consideradas um momento “sem aula”.

Sendo assim, torna-se premente compreender, dentro do contexto curricular, o que preconiza o Projeto de Vida com base nas orientações curriculares, bem como, as ideias e os princípios que o regem.

O Projeto de Vida: um olhar sobre a prática e a juventude

O Projeto de Vida foi concebido, dentro da BNCC, como um componente curricular obrigatório a ser administrado com uma carga horária de 2 tempos semanais, sendo a duração de cada tempo de aula o equivalente a cinquenta minutos, e nas três séries do ensino médio. Nesse sentido, o Projeto de Vida é um dos componentes curriculares com maior carga horária ao lado das disciplinas de Português e Matemática. O Projeto de Vida centraliza suas orientações para o que a BNCC denomina de autonomia e protagonismo juvenil. Essas palavras-chave que definem, de forma mais geral, este componente curricular exalta o indivíduo enquanto objeto analítico e principal sujeito da ação, em uma proposta pedagógica de maior individualização do processo educativo. No

³ O texto da reportagem menciona disciplinas denominadas de “O que rola por aí”, “Brigadeiro caseiro”, “RPG”, como exemplos de oferta do novo currículo.

documento da BNCC, o Projeto de Vida é definido da seguinte forma:

Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constrianger seus desejos. Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro (BRASIL 2018, p. 472-473).

Conforme a citação da BNCC, o Projeto de Vida é direcionado a um processo de autoconhecimento, no qual os(as) estudantes são estimulados a refletirem sobre suas próprias vidas e a serem capacitados a tomarem suas próprias decisões. Mesmo que a BNCC admita que o(a) estudante esteja inserido(a) em sociedade e esteja sujeito aos processos sociais, ela valoriza a trajetória do indivíduo. Nesse sentido, este componente curricular, mesmo

localizando o(a) estudante enquanto sujeito social, pretende focar na constituição do indivíduo.

A concepção de projeto de Vida apresentada pela BNCC está alinhada, nesses mesmos princípios, com as orientações do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) que em suas recomendações e orientações afirma que:

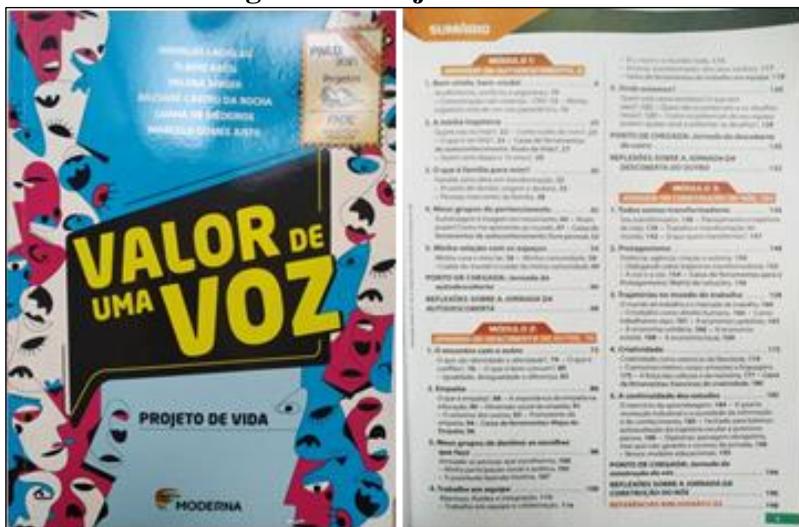
O Projeto de Vida é um trabalho pedagógico intencional e estruturado que tem como objetivo primordial desenvolver a capacidade do estudante de dar sentido à sua existência, tomar decisões, planejar o futuro e agir no presente com autonomia e responsabilidade. Trata-se de um percurso de planejamento no qual os indivíduos se conhecem melhor, identificam seus interesses, desejos e aspirações, reconhecem e desenvolvem suas potencialidades e estabelecem estratégias e metas para alcançar os próprios objetivos. Um processo educativo que permite aos sujeitos constituírem trajetórias singulares, na medida em que os apoia a fortalecer sua identidade, bem como articular seus valores, circunstâncias e projeções, para que atinjam a realização pessoal, profissional e contribuam positivamente com o meio em que vivem (BRASIL, s/d).

O documento acima reforma que o Projeto de Vida reconhece um percurso educacional mais individualizado, colocando em primeiro plano o autoconhecimento dos(as) estudantes. Os documentos lançados pelo governo federal, como a BNCC e a Lei 13.415/2017, servem de respaldo normativo para os estados da federação elaborem seus currículos e organizem a distribuição das disciplinas e dos componentes curriculares, tendo em vista a

realidade local e dos sistemas de ensino. As orientações estaduais, contudo, são formuladas tendo em vista um documento orientador que é a BNCC. A implementação dos novos marcos curriculares será efetivada a partir do momento em que os estados formularem toda a estruturação curricular do ensino médio com base nas orientações divulgadas.

A Figura 1 ilustra um dos livros didáticos de Projeto de Vida aprovados no último edital do PNLD, em 2021, e adotados nas escolas, bem como, mostra a organização de seu conteúdo. É possível observar que o conteúdo disponibilizado no livro é dividido em três módulos cujos temas perpassam assuntos relacionados ao autoconhecimento, empatia, trabalho em equipe, noções de pertencimento, trajetórias individuais, criatividade e protagonismo.

Figura 1 – Projetos de Vida



Fonte: Arcevo próprio.

O Projeto de Vida é discutido de algumas formas pela literatura especializada de forma mais específica quando se olha para o componente curricular da BNCC, ou por meio de seu significado mais simbólico. Com relação a esse último aspecto, Leão *et al.* (2011) entendem que o projeto de vida implica em uma noção de futuro, no que está por vir, e que, por isso, não pode ser considerada uma posição definida. A ideia de futuro é, na visão dos autores, uma noção moderna e implica a construção de um ser autônomo. Ainda de acordo com Leão *et al.* (2011), o projeto de vida está calcado em um projeto de trajetória individual e de identidade.

Além de prezar por questões socioemocionais, de autoconhecimento, de trajetórias individuais e de protagonismo individual, o Projeto de Vida apresenta um sentido social mais direcionado. O modelo recontextualizado para a orientação curricular do Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, indica uma abordagem a ser trabalhar em sala de aulas com os estudantes calcada em modelos considerados de sucesso de mobilidade social representativos de caso de superação individual (RIO DE JANEIRO, 2023).

No entanto, falar de juventude não é somente olhar para uma questão individual, do sucesso individual, de modo a exaltar o esforço e mérito individual para a concretização de determinados objetivos. Deve-se atentar, igualmente, para as características socioculturais de formação das desigualdades sociais que ainda caracterizam a sociedade brasileira. A meritocracia, por um lado, apresenta-se como um fator potencial de avaliação da aprendizagem e de desempenho individual, mas por outro lado, ela mascara as desigualdades sociais inerentes a uma estrutura social que peca por oportunidades sociais igualitárias. Compreender a juventude inserida nos espaços escolares, e tudo que envolve as trajetórias educacionais, é atentar, da mesma forma, para o papel que as estruturas estratificadas da sociedade brasileira exercem sobre as

oportunidades educacionais, e a conseqüente reprodução das desigualdades sociais.

Importante ressaltar que as escolhas individuais também são realizadas com base nas possibilidades dadas pelas condições socioeconômicas e culturais. Os estudos sociológicos sobre as juventudes avançaram no sentido de confirmar como as estruturas desiguais da sociedade ainda interferem nas trajetórias de sucesso ou fracasso escolar. Essas pesquisas possuem, contudo, uma complexidade e uma abrangência de perspectivas, no sentido de poder ser essas juventudes compreendida por meio dos estudos culturais, os quais contemplam pesquisas sobre violência (ABRAMOVAY *et al.*, 2021), projeto de vida (LEÃO *et al.*, 2011), ingresso no mercado de trabalho (CARDOSO, 2013), escolha de curso superior (HERINGER, 2012), políticas públicas para juventudes (SPOSITO; CARRANO, 2003), entre outros possíveis temas.

A constituição do indivíduo sugerido na Lei 13.415 e na BNCC, e projetado no Projeto de Vida, está associado a uma arquitetura neoliberalizante do mundo que afeta as relações sociais e o mundo do trabalho. Importante reafirmar que a produção desses documentos normativos foi feita em um contexto político de ascensão de governos de base ideológica liberal e conservadora, contribuindo para criar uma “nova razão do mundo” (DARDOT; LAVAL, 2017). Sendo identificado de forma manifesta nos aspectos político, econômico, social e subjetivo, o chamado neoliberalismo é manifestado em forma de racionalidade que incide sobre a produção das subjetividades, a conduta dos governados e princípios das políticas públicas. Nesse sentido, o movimento neoliberalizante do mundo provoca um tipo de subjetividade, que os autores chamam de contábil, e que foi criado por meio do espírito de concorrência entre os indivíduos. Dardot; Laval (2017) argumento que o caráter utilitarista, característico dessa “nova razão do mundo” faz com que

o mercado se torne a lógica normativa que permeia, conseqüentemente, as relações econômicas, mas sobretudo, as relações pessoais (DARDOT; LAVAL, 2017).

Uma análise desse processo é realizada, por esses mesmos autores, tendo em vista a influência que o filósofo Spencer tem sobre essa nova compreensão do mundo e do desenvolvimento capitalista, em comparação com a perspectiva durkehimiana (DARDOT; LAVAL, 2017). A base analítica do Durkheim resvala para o entendimento do capitalismo por meio do processo de divisão social do trabalho, enquanto a visão utilitarista de Spence introduziu o tema da concorrência nas relações sociais para interpretar o neoliberalismo. O debate desloca do centro o objeto da divisão do trabalho, para a construção de um sistema produtivo no qual as especialidades provocam concorrência e seleção, resultando em um cenário de forte competição. Assim, o mercado passa a ser o grande mediador das relações de troca as quais se apresentam em seu caráter de confronto e de sobrevivência (DARDOT; LAVAL, 2017).

O Projeto de Vida, ao dar visibilidade para as questões socioemocionais e temas relacionados às trajetórias, se tornam meio de constituição de um indivíduo neoliberalizado, que corre o risco de se tornar desconectado da sua realidade social.

Assim, é necessário fazer uma defesa das Ciências Sociais, e da Sociologia, no sentido, de que elas podem contribuir metodologicamente para formar cidadãos efetivamente críticos e conscientes, capazes de transformar o conhecimento em ação social. Nesses termos, ROSSI (2015) argumenta que a Sociologia nos currículos da educação básica deve ser defendida com base no papel que esta disciplina pode exercer no letramento cívico dos estudantes. De acordo com a autora, a orientação da Sociologia se direciona para a formação da cidadania, uma vez que o letramento cívico, com base nos direitos, instrui os estudantes “nas formas de participação e funcionamento do sistema político, das instituições sociais e

políticas que os circundam, da influência que estas exercem sobre a vida” (ROSSI, 2015, p. 109).

O método sociológico e o ensino de Ciências Sociais/Sociologia contribuem para expandir os conhecimentos técnicos sobre o sistema político, as instituições sociais, os fenômenos da sociedade, mas sobretudo, amplia o capital humano. Nogueira (2021) argumenta que o conceito de capital cultural tradicionalmente desenvolvido por Pierre Bourdieu pode ser compreendido não somente por uma perspectiva de classe, mas igualmente, por suas complementaridades. O conhecimento específico sobre o funcionamento da sociedade, em conjunto com formas pedagógicas de praticar o princípio de solidariedade, de ações coletivas, e de processos de decisão e escolha por parte dos estudantes do ensino médio podem orientar uma formação mais humanizada, democrática e pedagógica de um tipo de cidadão.

Por isso, a discussão sobre a defesa do ensino de Ciências Sociais/Sociologia está atrelada ao papel pedagógico da disciplina escolar Sociologia e ao papel da escola na formação cidadã e crítica dos jovens brasileiros. Leão *et al.* (2011) afirmam que menos de 50% das escolas pesquisadas não tem atividades que estimulem a participação dos jovens, apesar de atestarem alto interesse dos jovens em formas de participação. Os sistemas de ensino, nesse sentido, são o lócus perfeito de expressão cultural dos jovens, considerando que passam por um período histórico de experimentação e de descobertas pessoais e políticas. Isso porque os jovens podem ser compreendidos como imbuídos pelo “princípio da reversibilidade” (PAIS, 1990), dentro do qual há um vai-e-vem de opiniões, sentimentos, gostos, decisões, entre outras inquietações.

De acordo com o levantamento de Leão *et al.* (2011) e Takeite *et al.* (2020) os sistemas de ensino oferecem intervenções pedagógicas, debates, oficinas, entre outros formatos de interação pedagógica para abordar e debater diversos temas sociais, políticos

e de políticas públicas com os alunos de modo a dar voz a eles com a finalidade de se manifestarem sobre diversos assuntos. O Projeto de Vida da forma como é concebido isola o indivíduo e sua trajetória dentro da escola de um processo mais crítico e socialmente localizado. O Projeto de Vida precisa estar, portanto, integrado a essas metodologias científicas, pois caso contrário, corre o risco de cair em um vazio científico, psicologizante e destituído de propósito pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise da legislação recente sobre a reforma curricular, as reflexões iniciais indicam que o Projeto de Vida tende a focar em um processo educativo socioemocional dos(as) jovens com a perspectiva de orientar escolhas sobre o futuro. Com base em uma pesquisa em andamento, ainda de caráter exploratório, infere-se, portanto, que há uma demanda por entendimento sobre as próprias emoções, ao mesmo tempo em que há um descompasso nos objetivos prezados pelo novo componente curricular e as condições materiais de vida dos(as) estudantes frente aos aspectos culturais e socioeconômicos das realidades às quais estão inseridos(as).

O Projeto de Vida apresenta um potencial de abordagem mais aberta e de metodologias ativas que podem dinamizar o ensino aprendizagem, no entanto, precisa está mais criticamente conectado com os fenômenos sociais que cercam as trajetórias individuais. Nesse sentido, esse componente curricular pode ser agregado às metodologias científicas já disponibilizadas pelos diversos campos de saberes.

Além disso, do ponto de vista mais prático, o Projeto de Vida não possui um sistema avaliativo tal qual conhecemos dentro da cultura escolar de avaliação, o que mexe com o papel do professor

que passa a estar mais próximo de um orientador de estudos do que propriamente da figura de um(a) docente que ensina conhecimentos científicos. Pelo lado do currículo, a valorização que a Lei 13.415/2017 e a BNCC fazem da ideia de interdisciplinaridade precisa ser problematizada, pois, da forma como se apresenta parece provocar mais uma diluição dos campos científicos do que um diálogo entre eles no qual a fronteiras entre as estruturas científicas e metodológicas dos saberes são respeitadas. Nos dois casos, um efeito sensível à prática docente, pelo menos até o momento, recai sobre uma certa desprofissionalização do docente que atualmente está no exercício da sua função e experiência nessa transição e adequação curricular. Dar aula de um conteúdo do qual não foi formado significa não valorizar todo o histórico de formação disciplinar e os próprios saberes científicos constitutivos da formação cidadã dos(as) jovens.

Algumas questões ainda precisam ser mapeadas no que tange ao processo de implementação total da nova reforma do ensino médio nos estados brasileiros, bem como a adequação dos cursos de formação de professores responsáveis pela habilitação de docentes e adequação da capacitação profissional a este novo formato curricular dos sistemas de ensino. Da mesma forma, torna-se premente acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, a mudança nos sistemas de ingresso ao ensino superior, e os alunos que o acessarão. Não obstante o esforço de produção curricular e de acompanhamento de uma política pública, urge não perdermos de vista o sentido da educação de proporcionar oportunidade educacional para os(as) jovens no sentido de construir uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. *et al.* “Violências e escola: as juventudes e suas inquietações”. In: ABRAMOVAY, M. *et al.* (orgs.). **Reflexões**

sobre convivências e violências nas escolas. Brasília: Editora FLACSO, 2021.

BERNSTEIN, B. “A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização”. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, 2003.

BODART, C. N.; PEREIRA, T. I.; DURÕES, B. **On-Abecs:** Relatório: Reforma do Ensino Médio e o ensino de Sociologia. Rio de Janeiro: Associação Brasileira do Ensino de Ciências Sociais, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 01/03/2023.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais.** Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 01/03/2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 01/03/2023.

BRASIL. **Recomendações e orientações para elaboração e arquitetura curricular dos itinerários formativos.** Brasília: Conselho Nacional dos Secretários da Educação, [s. d.]. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 01/03/2023.

CARDOSO, A. “Juventude, trabalho e desenvolvimento: elementos para uma agenda de investigação”. **Caderno CRH**, vol. 26, n. 68, 2013.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo.** Rio de Janeiro: Editora Boitempo, 2017.

DURKHEIM, E. **Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

HERINGER, R. “O que será o amanhã?” Perspectivas sobre o futuro após o Ensino Médio entre estudantes negros e brancos na Cidade de Deus, Rio de Janeiro”. **Anais do 36º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais**. Águas de Lindóia: ANPOCS, 2012.

LEÃO, G. *et al.* “Juventude, projeto de vida e ensino médio”. **Educação e Sociedade**, vol. 32, n. 117, 2011.

LIMA, L. “Aula de RPG ou de PET? Pais e professores criticam a inclusão de disciplinas inusitadas no ensino médio”. **Jornal O Globo** [2023]. Disponível em: <www.globo.com>. Acesso em: 04/03/2023.

LOPES, A. C. “Apostando na produção contextual do currículo”. *In*: AGUIAR, M. A.; DOURADO; L. F. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. “Currículo”. *In*: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). **Teorias do Currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MACEDO, J. C. “A socialização política em livros didáticos: uma discussão curricular em perspectiva comparada”. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, vol. 3, n. 2, 2019

MACEDO, J. C. “Políticas públicas para a educação no Brasil”. *In*: ZUCCARELLI, C.; HONORATO, G. (orgs.). **Educação e**

Sociedade: análises sociológicas. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2022.

MEUCCI, S. **Institucionalização da sociologia no Brasil:** primeiros manuais e cursos. São Paulo: Editora Hucitec, 2011.

NOGUEIRA, M. A. “O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas”. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 51, 2021.

PAIS, J. M. “A construção sociológica da juventude: alguns contributos”. **Revista Análise Social**, vol. 25, 1990.

RIO DE JANEIRO. **Currículo estadual.** Rio de Janeiro: Secretaria Estadual de Educação, 2023.

ROSSI, L. A. B. **A presença da Sociologia no Ensino Médio:** letramento cívico e democracia (Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais). Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2015.

SETTON, M. G. J. “Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade”. **Revista Educação e Pesquisa**, vol. 37, n. 4, 2011.

SILVA, T. T. **O que produz e reproduz na educação.** Porto alegre. Editora Artmed, 1992.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. “Juventude e políticas públicas no Brasil”. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 24, 2003.

CAPÍTULO 8

*Projetos de Vida Rumo à
Universidade: Trajetórias Estudantis de
Seis Alunos Cotistas do Curso de Direito da UERJ*

PROJETOS DE VIDA RUMO À UNIVERSIDADE: TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS DE SEIS ALUNOS COTISTAS DO CURSO DE DIREITO DA UERJ

Diego Cavalcanti de Santana

Juarez Dayrell e Paulo Carrano (2014) definem o termo juventude como um processo iniciado na adolescência, marcado por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social. Nessa etapa, compreendida no Brasil na faixa etária de 15 a 29 anos, o indivíduo se depara com descobertas em diversas instâncias pessoais, desde a dimensão afetiva até a profissional. É possível afirmar que existem inúmeras possibilidades de vivências entre os jovens, decorrentes de suas subjetividades e das distintas condições socioculturais que estes sujeitos estão inseridos.

Dessa forma, deve-se levar em consideração as diferentes condições sociais, raciais e de gênero, assim como a diversidade cultural e territorial em que os jovens vivenciam suas experiências (DAYRELL; CARRANO, 2014). As singularidades de suas trajetórias são objetos de estudo cada vez mais frequentes no âmbito da Sociologia, uma vez que pesquisadores da área tem se preocupado em analisar a complexidade dos sujeitos, isto é, as experiências e tensões individuais em contextos sociais distintos, aprofundando o olhar em relação aos indivíduos (REIS; DAYRELL, 2020).

Historicamente a sociedade brasileira foi constituída sob acentuadas desigualdades sociais, decorrentes do seu processo de formação, que exercem, ainda hoje, forte impacto nas condições de vida dos sujeitos pertencentes aos setores menos abastados da população. Em relação aos jovens dos meios mais desfavorecidos, o principal desdobramento desse cenário encontra-se na posse

desigual de recursos econômicos, escolares e culturais, fato que exerce influência direta sobre a construção de identidade e o desenvolvimento dos projetos pessoais dos sujeitos. Wivian Weller (2014) faz uso da noção de projeto desenvolvida por Alfred Schütz, que indica uma conduta organizada para atingir finalidades específicas, que, por sua vez, está relacionado ao campo de possibilidades que uma pessoa ou grupo dispõe para colocá-lo em prática. Segundo a autora, a escola, juntamente com a família, desempenham um importante papel na elaboração de projetos. De acordo com Weller, para que possam desenvolver projetos, os jovens teriam de estar em condições de encontrar os propósitos ou finalidades de seus projetos de vida.

Sendo assim, o presente texto busca refletir qual o lugar da escola nos projetos de vida dos jovens de baixa renda. Este questionamento nos leva a outras questões como: Qual o papel da educação atribuído pelos jovens oriundos de famílias pobres? Qual a importância de suas famílias em suas relações com os saberes escolares? Qual o impacto de seu relacionamento com os professores? O que faz com que os estudantes depositem na educação uma expectativa em relação a uma concepção de futuro idealizada?

Tais indagações foram aprofundadas em minha pesquisa de dissertação, onde realizei entrevistas em profundidade com seis estudantes cotistas do curso de Direito da UERJ, oriundos de escolas públicas do estado do Rio de Janeiro. A fim de compreender a complexidade das trajetórias desses jovens universitários, foram investigados aspectos referentes às suas condições sociais, as especificidades de suas configurações familiares, assim como a relação estabelecida por esses alunos com os saberes escolares ainda na Educação Básica. Além disso, a fim de entender o processo de formulação dos projetos de vida desses jovens, foram abordadas nas entrevistas dimensões caras as experiências juvenis: desigualdades

escolares, dificuldades financeiras, a possibilidade frequente de ingresso no mercado de trabalho, as peculiaridades dos seus locais de moradia, sociabilidade, violência, entre outras temáticas que fazem parte da realidade de muitos jovens brasileiros.

A base teórica utilizada no desenvolvimento da análise está pautada nas contribuições de autores franceses que se debruçaram na investigação das desigualdades escolares, como Pierre Bourdieu, Bernard Lahire e Bernard Charlot. No contexto nacional, utilizou-se como referência teórica os estudos de Jailson de Souza e Silva, Cláudio Nogueira e Nadir Zago, que tratam, cada uma à sua maneira, do tema das trajetórias escolares de sucesso entre os jovens pertencentes às camadas populares. Essa literatura se soma aos estudos realizados sobre o tema das juventudes no contexto brasileiro por nomes como os de Juarez Dayrell, Paulo Carrano e Wivian Weller.

Tendo em vista essa breve apresentação, o presente capítulo está dividido em cinco seções para além da introdução e das considerações finais: 1) Quem são os alunos entrevistados?; 2) Família e valorização dos saberes escolares; 3) Experiências escolares: Ensino Fundamental e a relação com os professores; 4) Ensino Médio: Caminhos distintos rumo à universidade e 5) A construção dos projetos de vida e a noção de Estudante Institucionalmente Engajado.

QUEM SÃO OS ALUNOS ENTREVISTADOS?

Os estudantes entrevistados são cotistas do curso de Direito, oriundos de escolas públicas, que ingressaram na UERJ a partir de 2015, sendo cinco estudantes do sexo feminino e um do sexo masculino. Dos seis alunos entrevistados, três estudantes se declararam negras e uma parda, além de dois estudantes brancos. Em

relação à faixa etária, todos os alunos tinham 23 anos, com exceção de uma discente de 21 anos.

No que se refere à condição socioeconômica dos entrevistados, três desses alunos possuem uma renda mensal familiar de até 3 salários mínimos. Dois estudantes declararam ter uma renda de até 5 salários mínimos, enquanto uma estudante declarou ter renda familiar de um salário mínimo. Torna-se importante destacar que todos os estudantes cotistas da UERJ devem atender à condição de carência socioeconômica definida como renda per capita (por pessoa da família) mensal bruta igual ou inferior a R \$1.497,00 (mil, quatrocentos e noventa e sete reais).

O acesso aos bens materiais mais basilares aparecem nas entrevistas como uma preocupação que acompanha esses jovens desde o período escolar. Apesar da condição financeira desfavorável, apenas Letícia exerceu algum tipo de atividade laboral durante o fim do Ensino Médio na condição de Jovem Aprendiz. No entanto, a maioria desses alunos conviveu com a possibilidade de inserção no mercado de trabalho. A continuidade dos estudos, portanto, passava por avaliações constantes ao longo dos anos, visto que, em muitos casos, uma trajetória de maior longevidade escolar não oferece um retorno econômico imediato.

No que diz respeito à organização familiar, todos os alunos são solteiros, não possuem filhos e moram com suas famílias. Apenas dois estudantes moram com o pai e a mãe na mesma residência, os outros estudantes possuem pais divorciados e um dos alunos perdeu seu pai no ano de 2014. Os entrevistados residem com a mãe e um ou mais irmãos, conforme é possível visualizar no Quadro 1, disposto na página seguinte.

Organização Familiar dos estudantes entrevistados

Quadro 1 - Estudantes entrevistados

Entrevista do	Com quem mora
Renata	Pai e Mãe
Bárbara	Mãe, Pai, Irmão e Irmã
Hugo	Mãe, 2 irmãos e 2 primas
Letícia	Mãe e Irmão
Paula	Mãe, Irmão e Irmã
Larissa	Mãe e 2 irmãs

Fonte: Elaboração própria. Base de dados: Pesquisa de campo.

A maior parte das mães dos entrevistados (cinco mães no total de seis) estudou até o Ensino Fundamental (três mães com Ensino Fundamental Incompleto, uma com Ensino Fundamental Completo, uma com Ensino Médio Incompleto), à exceção da mãe de Larissa, que terminou o Ensino Médio recentemente. Em relação à figura paterna há uma maior diversidade de formação: dois pais com Ensino Superior Completo, um pai com Ensino Médio Completo, um pai com Ensino Fundamental Completo e um pai com Ensino Fundamental Incompleto. Portanto, esses jovens pertencem a famílias em que os pais, na maioria dos casos, não ingressaram no Ensino Superior.

É possível destacar também os dois pais com nível superior de ensino, fato incomum na literatura sobre os estudantes de baixa renda com sucesso escolar que, muitas vezes, são os primeiros da família a ingressarem na carreira universitária. O pai de Hugo, falecido no ano de 2014, trabalhava como funcionário público, enquanto o pai de Bárbara formou-se recentemente, no ano de 2018, após um longo período afastado dos estudos.

Em relação às profissões dos familiares, a profissão mais comum foi a de auxiliar de serviços gerais (3), seguida da ocupação

de vendedora (2). Outras profissões relatadas são de vigilante, carpinteiro, padeiro e servidor público. Importante destacar que estas informações estão baseadas nas profissões dos pais no momento das entrevistas realizadas em 2020-2021. Em algumas famílias os pais mudaram de profissão ao longo dos anos, como no caso da mãe de Letícia, que já havia trabalhado como feirante, caixa de supermercado, inserindo-se em diferentes ocupações antes de se tornar auxiliar de serviços gerais. Algo semelhante ocorreu com a mãe de Paula, que já atuou como babá, profissional de serviços gerais, revendedora de bijuterias, entre outras profissões. No entanto, desde o período de 2010 a 2021 ela não exerceu nenhuma função remunerada em razão de problemas de saúde.

Em resumo, é possível caracterizar os estudantes entrevistados da seguinte maneira: jovens alunos de baixa renda, com pouco mais de 20 anos, que estudaram a vida inteira em instituições da rede pública, oriundos de famílias com pouca ou nenhuma tradição no Ensino Superior e que residem com seus pais e irmãos,

Como mencionado na introdução deste capítulo, o meio social desses jovens exerce forte influência sobre suas condições de vida, trajetórias e elaboração de projetos de vida. Na próxima seção serão aprofundadas as formas como a relação com os familiares aproximou os discentes entrevistados das práticas e demandas escolares, fato que, ao longo dos anos, colocou a educação como fator central na vida e no planejamento de futuro desses estudantes da Faculdade de Direito da UERJ.

FAMÍLIA E VALORIZAÇÃO DOS SABERES ESCOLARES

Desde as primeiras análises desenvolvidas no âmbito da Sociologia da Educação, a família ocupa um papel central nas investigações dos percursos escolares dos alunos.

A obra do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) teve grande influência na área, representando também um marco no pensamento educacional em diversas regiões do mundo. As análises de Bourdieu estão fortemente associadas à origem social e familiar dos estudantes. Para o autor, os alunos não competem em condições igualitárias no ambiente escolar, pois trazem consigo uma “bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar” incorporada no âmbito familiar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 18).

A partir da noção de herança familiar, o autor elabora conceitos como capital cultural, capital social e habitus a fim de evidenciar as origens do bom desempenho e da alta desenvoltura dos estudantes pertencentes à classe dominante. Na perspectiva bourdieusiana esse sucesso não seria consequência de mérito ou dons individuais, mas sim fruto de habilidades socialmente herdadas, que estariam em maior ou menor consonância com as exigências escolares:

[...] a posse de capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. As referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar na medida em que funcionariam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar. A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante ou mesmo ameaçador (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 21).

Apesar da influência de Bourdieu na área da educação no Brasil e no mundo, recentemente, devido às transformações sociais, suas teorias passaram a ser questionadas, tendo em vista que a categoria de classe social não seria, por si só, suficiente para compreender a complexidade dos atores sociais e suas individualidades. No âmbito educacional, a ideia de reprodução das estruturas de classe foi perdendo espaço, tendo em vista o crescente número de estudantes oriundos das parcelas da população com menores recursos socioeconômicos que construíram uma trajetória escolar mais longínqua em relação a sua família de origem, sendo, em muitos casos, os primeiros representantes de seu meio social a ingressarem no Ensino Superior.

Em relação a essa temática, Bernard Lahire é um dos principais sociólogos que trabalha a tradição de Pierre Bourdieu, de forma dinâmica e criativa, possuindo grande contribuição na manutenção e, principalmente, na renovação de seu legado. A obra de Lahire pode ser definida, em grande medida, a partir do diálogo que estabelece com os limites da teoria prática inaugurada por seu antecessor francês, uma vez que suas análises estabelecem uma notável continuidade de alguns temas e a ruptura com outras questões trabalhadas por Bourdieu.

Assim como nas teorias bourdieusianas, a família também ocupa papel central nas análises de Lahire, principalmente por ser o espaço de socialização primária dos indivíduos. Ao desenvolver trabalhos no campo da microsociologia, onde realizou estudos a partir de “escalas de observação mais finas” (AMÂNDIO, 2014, p. 4), Lahire propôs um “olhar mais atento em relação à diversidade de experiências de socialização a que um mesmo ator é submetido, além da multiplicidade dos contextos de ação” desse indivíduo (NOGUEIRA, 2013, p. 2). Portanto, apesar de pertencerem a um mesmo grupo social, os atores possuem suas particularidades, não

sendo possível limitá-los a “moldes” pelo simples fato de pertencerem a uma coletividade (LAHIRE, 2002, p. 18).

Para Bernard Lahire, jovens que possuem um perfil social muito semelhante podem traçar trajetórias completamente distintas em relação aos estudos devido a “uma série de diferenças secundárias, ligadas à composição, às práticas e às dinâmicas de suas famílias”, que fazem com que os estudantes “passem por experiências socializadoras diferenciadas, incorporem um patrimônio de disposições distinto e, finalmente, estabeleçam uma relação particular com a escola e os processos de ensino e aprendizado” (NOGUEIRA, 2013, p. 9).

Portanto, a análise microsociológica do autor está pautada em uma investigação minuciosa dos aspectos familiares dos estudantes, tendo em vista os processos de socialização concretos, onde o indivíduo incorpora vantagens e desvantagens, que não podem ser compreendidas somente por seu perfil social.

Desse modo, a valorização do estudo como fator fundamental para a obtenção de um emprego no futuro, está relacionada com o sentido que a escola terá para esses discentes, assim como para sua família. Assim, uma análise microsociológica seria útil para compreender as especificidades das trajetórias e projetos destes agentes, que influenciados pelo meio social em que estão inseridos, se mobilizam de acordo com seus interesses. É no ambiente familiar que muitos dos hábitos de leitura e escrita, essenciais aos saberes escolares, são difusamente apresentados, e começam a ser incorporados pelos estudantes nos primeiros anos dentro de uma instituição escolar (LAHIRE, 2002; NOGUEIRA, 2013).

É nesse período também que a criança inicia o processo de internalização das expectativas de seus familiares sobre o seu comportamento. Por mais que os pais dos estudantes entrevistados tivessem, em sua maioria, uma curta trajetória escolar, podiam

manifestar a importância que atribuíam aos saberes escolares na vida de seus filhos de outras maneiras. Como no caso de Bárbara, onde a entrevistada ressalta a importância do seu pai em sua trajetória estudantil, ao mesmo tempo, que explicita alguns hábitos familiares que a aproximaram do universo escolar:

Aqui em casa a gente tinha uma coisa muito interessante, quando eu era mais nova. Aos finais de semana, que eram os dias que o meu pai estava em casa, então tava a família toda, meu pai ele sempre sentava na mesa assim... aí às vezes ele tava sei lá, relaxando, tomando uma cervejinha, aí ele falava assim “pega ali um papel e uma caneta e faz uma tabuada aí pra eu ver”. Era um momento de lazer, era um momento que a gente tava junto, mas era um momento também que a gente estava sempre reforçando a questão do estudo. Ou então, ele chegava e perguntava “ah, o que que você aprendeu hoje?”... aí eu falava “ah pai, hoje a gente teve aula sobre o apartheid e bababababa... foi muito interessante” e a gente ia conversando, então esses momentos assim, eram momentos que não eram tão frequentes assim, as vezes ele chegava muito cansado, as vezes a minha mãe também trabalhava e chegava cansada e aí eu só tinha como conversar com a minha irmã, que nessa época também já estava trabalhando e também não era muito assim... mas quando a gente tinha esses momentos, eram momentos muito bons e momentos que eu sempre gosto de rememorar (BÁRBARA, ESTUDANTE DO 8º PERÍODO).

A mesma lógica interpretativa pode ser utilizada para compreender as atitudes da mãe de Larissa, que incentivava os estudos da filha levando livros para que ela pudesse exercitar o hábito de leitura, conforme destacado:

A minha mãe, ela tinha uma mania de pegar livros na rua pra gente, né? Então, tinha uma casa aqui perto de casa que eles tinham mais dinheiro e tal, e eles tinham mania de jogar livros fora. E a minha mãe passava e via os livros de reforço e tal e ela pegava pra gente. Então quando eu voltava da escola, eu ficava lendo os textos, então meio que aprendi a ler sozinha... foi a minha professora que contou pra minha mãe que eu tava lendo. Então a minha mãe incentivava a gente assim, dessa forma. Porque como a minha mãe engravidou e não pode concluir os estudos, ela sempre tentou incentivar a gente a não ter o mesmo futuro que ela, de não precisar se casar para poder sobreviver e tal (LARISSA, ESTUDANTE DO 8º PERÍODO).

As duas declarações dos estudantes estão profundamente conectadas com aquilo que Bernard Lahire chamou de cultura escrita familiar (2002). Nesses casos, especificamente, em famílias sem tradição universitária (apesar do pai de Bárbara possuir Ensino Superior, concluiu seus estudos recentemente, portanto, não possuía esse nível de ensino no período escolar da estudante entrevistada), as habilidades escolares são instigadas muito mais pelos estímulos presentes em falas e ações do cotidiano, do que de uma maneira formal. Com isso, as crianças:

Incorporam as funções, as representações e certos efeitos cognitivos e organizacionais específicos da escrita por impregnação indireta e difusa, isto é, através de um clima mais familiar do que através dos atos de escrita e de leitura (solicitados ou explicados, realizados a título de colaborador, observados e imitados) (LAHIRE, 2002, p. 181).

Desse modo, mesmo que de forma indireta, o universo familiar pode contribuir como um elemento pedagogicamente incitante (LAHIRE, 2002), estimulando a leitura, a escrita, o aprendizado de forma geral, que serão úteis na adaptação ao ambiente escolar. Exercendo assim uma influência sobre a relação que esses alunos possuíam com os saberes escolares nos períodos de Ensino Fundamental e Médio. Esse incentivo, nem sempre explícito, cria condições mais adequadas para a construção de habilidades, representações e gosto pelas tarefas escolares.

Esse reflexo familiar foi percebido de forma unânime nos depoimentos dos entrevistados, que geralmente se descreviam como bons alunos, por manterem uma relação de prazer com o estudo. A citação abaixo ilustra essa perspectiva microssociológica adotada por Lahire:

Lahire observa que os membros de cada família transmitem para as crianças, por meio de seus intercâmbios cotidianos, uma certa definição do lugar simbólico da escolarização. Assim, um pai que escuta atentamente o filho e que o questiona de maneira interessada sobre suas atividades na escola demonstraria, mesmo que de forma não intencional, a importância que atribui à vida escolar da criança. Do mesmo modo, um pai pouco escolarizado que pede ajuda ao filho para lidar com assuntos práticos, como a leitura de um documento ou o preenchimento de um formulário, por exemplo, indiretamente, estaria demonstrando o reconhecimento que atribui ao conhecimento escolar. Esses aspectos mais sutis precisam ser considerados para se compreender o lugar efetivo que a escolarização ocupa nos processos de socialização a que um indivíduo específico é submetido (NOGUEIRA, 2013, p. 13).

Nesse ponto, a metodologia analítica de Bernard Lahire se destaca por oferecer possibilidades de compreensão acerca do modo como “as vantagens ou desvantagens são transmitidas às crianças a partir de processos de socialização concretos, vividos em configurações familiares reais” (NOGUEIRA, 2013, p. 11). Aqui é possível notar com maior clareza a maneira como o autor direciona sua proposta sociológica para os contextos micro, tendo em vista que nos modelos macrosociológicos essas investigações poderiam se limitar às regularidades estatísticas, não adentrando as minúcias das configurações familiares e nas relações estabelecidas no contexto familiar dos entrevistados. A relevância de uma análise desse tipo está fundada, portanto, na capacidade de evidenciar como, mesmo em famílias com menores graus de escolaridade, a escolarização pode vir a ser valorizada, de maneiras distintas, que não seriam passíveis de observação nos modelos macrosociológicos de pesquisa.

O reconhecimento do apoio dos pais em relação a continuação dos estudos se manifestava também de mais duas formas: 1) Por meio do auxílio material (moradia, compra de material escolar, pagamento de cursos, passagem, alimentação, pré-vestibular, taxas de inscrição em provas), ou seja, naquilo que Jailson de Souza e Silva (2018) chamou de apoio logístico; 2) Na ausência ou menor cobrança na busca por emprego, fator que possibilitou que os estudantes se dedicassem, em sua maioria, exclusivamente aos estudos. Esta espécie de autorização para a dedicação exclusiva à escola é manifestada de forma direta pelos pais, que geralmente realizam comparações com a ausência de oportunidades que tiveram no passado. Dessa forma, os filhos deveriam aproveitar as condições favoráveis à prática dos estudos, uma vez que seus pais ofereciam subsídios e enviaram esforços que viabilizassem uma dedicação direcionada, exclusivamente, às demandas escolares.

Isso não significa que esses alunos possuíam uma condição estável de vida, mas representa uma estratégia familiar pautada no incentivo aos estudos como possibilidade de uma inserção no mercado de trabalho formal futuramente. Esta estratégia de mobilização dos pais, que valoriza um percurso escolar mais longínquo em detrimento de uma inserção precoce no mercado de trabalho, foi denominada por Souza e Silva (2018) como estratégia educógena:

Nas famílias que entendem a escola como necessidade, há a realização de uma estratégia denominada educógena: nela, a escolarização ocupa uma parcela significativa das preocupações cotidianas e, em muitos casos, dos recursos financeiros dos pais. A estratégia pode se expressar em duas modalidades distintas: a primeira se refere à ética do trabalho. Nela se valorizam, sobremaneira, a disciplina, o trabalho e o esforço. O estudo aparece como uma variação do trabalho e o diploma é visto como um capital fundamental para o mercado; há um grau escolar mínimo a ser alcançado, não havendo uma preocupação maior com o conhecimento veiculado no processo pedagógico. Na segunda modalidade, o talento aparece como um fator fundamental: há um forte investimento no sistema escolar, mas a vocação para o estudo e outras disposições individuais são consideradas requisitos fundamentais para a permanência (SOUZA; SILVA, 2018, p. 162).

Ainda em relação à família dos jovens informantes desta pesquisa, é de grande importância destacar a figura dos irmãos, tendo em vista que apenas uma das entrevistadas é filha única. Os irmãos mais velhos aparecem frequentemente nos depoimentos dos estudantes como referências para a continuidade dos estudos, muitas

vezes, como uma espécie de desbravadores dos caminhos a serem seguidos para o ingresso na universidade. Além de auxiliarem com os estudos em algumas ocasiões, os irmãos representavam também uma grande fonte de informação em relação aos vestibulares, instituições de Ensino Superior e reserva de vagas. Portanto, a posição que os jovens entrevistados ocupam na família, como filhos caçulas ou do meio, se tornou condição favorável para uma valorização dos estudos pautadas em menores responsabilidades domésticas e nas experiências dos irmãos mais velhos.

Abordada a temática da família e sua influência para que os jovens desenvolvessem projetos de vida pautados em uma valorização da educação, na próxima seção serão destacados alguns fatores das experiências escolares desses alunos que contribuíram para uma maior atribuição de sentido ao prosseguimento dos estudos.

EXPERIÊNCIAS ESCOLARES: ENSINO FUNDAMENTAL E A RELAÇÃO COM OS PROFESSORES

Nesse ponto da investigação foi possível observar uma maior homogeneidade das trajetórias desses alunos até o 9º ano do Ensino Fundamental, devido a dois motivos: 1) As condições semelhantes das instituições de ensino desses jovens, principalmente no que diz respeito à infraestrutura; 2) Uma tendência dos estudantes em avaliar esse período de seus percursos escolares como experiências negativas ou positivas na medida do possível (bom/regular).

Conforme destacado por autores como Bernard Lahire, Bernard Charlot e Jailson de Souza e Silva, um bom desempenho escolar exige dos estudantes um certo grau de envolvimento com as demandas das instituições de ensino, assim como uma proximidade com os saberes escolares, desenvolvida através de uma mobilização

do estudante. A relação que os estudantes possuem com suas famílias, suas representações pessoais sobre a utilidade das práticas escolares, assim como sua adaptação ao ambiente escolar serão elementos centrais que irão construir a percepção desses estudantes, unindo assim seu contexto social com suas individualidades. Destaco a seguir a análise de Jailson de Souza e Silva (2018) em relação a essa temática:

As representações da competência da criança para a escola são constituídas de acordo com o seu grau de afinidade precoce com determinadas habilidades cognitivas exigidas naquele espaço, tais como o interesse pela leitura e pela escrita na primeira infância e/ou a facilidade em expressar-se oralmente. A identidade entre seu comportamento cotidiano e normas exigidas no campo escolar é outro aspecto importante: o comportamento conformista diante dos adultos, a disciplina para fazer as tarefas, o compromisso com os horários escolares e/ou o capricho com aparência e os pertences. [...] O encontro entre o juízo corrente na família e o vinculado por profissionais da unidade escolar estabelece a expectativa de permanência do aluno. No processo, os juízos vão sendo introjetados pela criança e suas práticas vão sendo avaliadas de acordo com esses juízos. A forma como reage a eles será fundamental para a progressiva dissonância/consonância da criança em relação à escola (SOUZA; SILVA, 2018, p. 156).

Ao destacar a trajetória dos estudantes como o resultado das dimensões sociais e individuais de cada agente, o autor oferece subsídios para uma análise interpretativa de compreensão da valorização dos estudos em famílias sem histórico universitário. Mesmo que os pais dos estudantes não possuam um alto grau de

capital cultural, o seio familiar, de maneiras distintas, pode despertar o interesse do aluno em relação aos saberes escolares. Portanto, uma trajetória escolar curta, média ou longa, vai depender do sentido que as famílias, mas principalmente os alunos, atribuem aos estudos. Ao investigar a relação de jovens oriundos dos meios populares com os saberes escolares, Bernard Charlot, em entrevista concedida a Teresa Cristina Rego e Lucia Emilia Nuevo Barreto Bruno (2010), afirma que:

Só aprende quem estuda, quem tem uma atividade intelectual. Mas só faço um esforço intelectual se a atividade tem sentido para mim e me traz uma forma de prazer. Portanto, a questão da atividade, do sentido e do prazer é central. Ir à escola, estudar (ou recusar-se a estudar), aprender e compreender, seja na escola seja em outros lugares: qual sentido isso tem para os jovens, em particular nos meios populares? (REGO; BRUNO, 2010, p. 151).

As experiências escolares desses alunos no Ensino Fundamental, segundo seus relatos, apresentaram alguns padrões, como: o incentivo dos professores, devido ao bom desempenho nas tarefas e a dedicação que os entrevistados demonstravam em sala de aula. A relação positiva com os docentes se mostrou unânime, uma vez que estes eram considerados, por todos os seis discentes entrevistados, atores centrais em suas trajetórias escolares.

Importante ressaltar que o fato de os estudantes entrevistados terem declarado o gosto pelo hábito do estudo, desde o Ensino Fundamental, não representa uma trajetória linear, sem maiores dificuldades. Esses alunos, mesmo que nunca tenham sido reprovados na educação básica, já enfrentaram obstáculos como provas finais, recuperação e matérias de maior dificuldade, o que

poderia representar um empecilho à continuidade dos estudos. Porém, a postura desses alunos estava mais alinhada ao cumprimento das tarefas, por mais que estas exigissem uma maior dedicação dos discentes em alguns períodos.

O ambiente escolar também foi mencionado nas entrevistas, e apesar do convívio harmonioso com a maior parte dos professores, os depoimentos dos discentes enfatizaram episódios de preconceito, vindos de seus colegas de classe, na época do Ensino Fundamental: duas alunas disseram ter sofrido *bullying* por serem taxadas de nerds por outros estudantes, além disso, duas alunas declararam também terem sido vítimas de injúria racial no período escolar. Larissa, uma dessas estudantes, declarou em seu depoimento ter sofrido uma série de ameaças de seus colegas de classe durante o 6º ano da educação básica. Apesar disso, mesmo em condições adversas, sempre procurou manter um rigor com os estudos, o que acabou acarretando admiração de parte de seus professores no período da Educação Básica.

Devido a esses episódios, sua percepção sobre as escolas que frequentou durante Ensino Fundamental é bem negativa, uma vez que essas instituições se localizavam em outro bairro e ficavam situadas em áreas mais violentas do que a região onde morava, o que representou um empecilho em relação à socialização dessa aluna, conforme destaque abaixo:

Eu estudei no Fundamental em escolas que eram relativamente ruins, né? Por exemplo, eu estudei num colégio que os alunos levavam arma na mochila... então assim, era uma coisa muito diferente. Eu lembro quando eu entrei na 5ª série, né? O atual 6º ano, todo mundo tinha tipo, 17, 18 anos, então eu era a mais nova. Era uma turma assim, com pessoas bem mais velhas, que tinham repetido muitos anos. Então eu sempre tive muito interesse em estudar, mesmo

que o ambiente não fosse favorável. Eu tinha muito o sonho de ser professora, então quando eu chegava em casa, eu “reestudava” tudo que os professores tinham falado, e a minha matéria favorita era História e Língua Portuguesa também, sempre gostei bastante, então eu tinha prazer de estudar porque eu queria ser como os meus professores (LARISSA, ESTUDANTE DO 8º PERÍODO).

A identificação com a figura do professor ou com o espaço escolar pode explicar a mobilização desses jovens para superar algumas das adversidades mencionadas acima. As boas notas, o reconhecimento da família e o apoio dos professores serviam como um incentivo à continuidade dos estudos, mesmo em situações de maior dificuldade. Esses fatores podem ser associados à noção de inteligência institucional criada por Jailson de Souza e Silva:

A compreensão da permanência escolar decorre da dinâmica estabelecida entre as características singulares do agente e as redes sociais nas quais ele se insere. Essa relação se dá em um quadro histórico e social, produzido e produtor, de variadas formas, das instituições sociais e dos diversos agentes. Logo, tem mais significado para a permanência escolar, dentre outras coisas, a posição ocupada pelo agente nos campos escolar e familiar. Essa posição é fruto de uma série de variáveis, que vão de seu carisma até sua capacidade de jogar com as normas disciplinares, assim como as notas conseguidas nas disciplinas escolares. E o elemento fundamental para a conquista dessa posição é um tipo de inteligência que pode ser denominada institucional. Ela revela-se através do grau de compreensão manifesto pelos alunos das regras do jogo no campo escolar e da maneira de jogar com elas (SOUZA; SILVA, 2018, p. 154).

Uma relação de proximidade com alguns docentes ao longo de suas trajetórias, ajudou a construir nesses alunos uma boa vontade cultural (SOUZA; SILVA, 2018) para se adaptarem às normas institucionais da escola, assim como suas exigências. O efeito dessa relação transparece nas falas dos estudantes que enxergavam na figura do professor um profissional que deveria ser respeitado, servindo até como fonte de inspiração, como relataram alguns alunos. Foi no Ensino Fundamental que os estudantes desenvolveram habilidades e disposições que influenciaram suas trajetórias durante os anos escolares, portanto, que apresentam um peso significativo na vida desses alunos.

ENSINO MÉDIO: CONSONÂNCIAS E ESPECIFICIDADES RUMO À UNIVERSIDADE

De acordo com Wivian Weller (2014), o Ensino Médio constitui uma etapa da escolarização que coincide com um período da vida dos jovens em que se espera que os mesmos desenvolvam projetos de futuro e, de certa forma, façam a transição necessária para viabilizar esses projetos. Ao término do Ensino Fundamental, todos os estudantes entrevistados se encontravam na mesma condição de busca de uma instituição de ensino público para cursarem o Ensino Médio. Nesse período, diversos fatores são levados em consideração por esses jovens, que já muito cedo se depararam com uma decisão central em suas trajetórias: a escolha da instituição de ensino para o prosseguimento dos estudos.

Assim como os resultados encontrados por Jailson de Souza e Silva (2018) em seu estudo anteriormente mencionado, as estratégias desses estudantes são determinadas por eles, na maioria das vezes, sem uma posição dos pais, a partir de fontes de informações distintas: colegas de classe, professores e no caso dos

estudantes, de seus irmãos mais velhos. No momento da definição de qual escola será escolhida para realizar o Ensino Médio, elementos distintos apareceram nas falas dos entrevistados: a localização da escola, o grau de violência do bairro, a possibilidade de permanecer estudando com alguns de seus colegas de classe, a qualidade do ensino, entre outros.

No período de transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio a figura dos docentes também aparece como elemento central. Os professores do Ensino Fundamental, ao observarem o desempenho dos estudantes entrevistados, mostravam uma preocupação com a continuidade dos estudos desses alunos. As manifestações dos professores se davam em forma de incentivo, algumas vezes até direcionada diretamente aos pais, para que esses discentes optassem por concorrer nos processos seletivos das escolas de maior prestígio.

Tendo em vista o distanciamento dos pais em relação à escolha das escolas, muito por conta do desconhecimento de quais caminhos e instituições poderiam contribuir com a formação destes jovens, estes alunos se viam obrigados a pesquisarem uma escola que oferecesse melhores condições para o prosseguimento dos estudos. Desse modo, alguns estudantes acabaram optando por instituições de ensino mais valorizadas, como no caso de Hugo, que por conta de uma sugestão de seu professor de História acabou conseguindo uma vaga em uma escola federal de excelência, localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro. O estudante reconhece a relevância da sugestão do seu professor ao afirmar que caso não tivesse seguido seu conselho, provavelmente não teria conseguido uma base em sua formação que o fizesse ingressar no curso de direito da UERJ. Destaco sua fala a seguir:

No 9º ano, esse meu professor de História, logo assim no início do ano, nas primeiras aulas de História, ele

conversou com a nossa turma, foi e falou: "Olha gente, vocês vão ter que fazer o Ensino Médio em algum lugar, vocês sabem que aqui onde vocês moram não tem escola de Ensino Médio, então já que vocês serão obrigados a pegar ônibus ou pegar trem ou qualquer outro meio de transporte para chegar na escola, por que vocês não fazem ou tentam fazer provas para escolas federais ou estaduais? Aquilo me interessou, eu já tinha já essa vontade porque os meus 3 irmãos mais velhos estudaram na FAETEC, quando eles fizeram um Ensino Médio, integrado com o Ensino Técnico... então eu já sabia que existia uma escola e juntou uma coisa com a outra e acabou que eu tive essa vontade (HUGO, ESTUDANTE DO 5º PERÍODO).

Por outro lado, Letícia, que recebeu os mesmos conselhos dos seus professores no Ensino Fundamental, acabou ingressando em uma das escolas administradas pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), pois naquele período acreditava que essa escolha não faria muita diferença em sua formação:

Quando eu fui passar dessa fase do ensino fundamental pro Ensino Médio, teve professor, na primeira escola que eu estudava, eu tinha mais essa proximidade com os diretores e tal, aí conversaram comigo: "Tenta fazer uma prova pro Pedro II, tenta fazer uma prova pro IFRJ", me explicaram como era, só que eu fiquei com medo de ser muito diferente dos meus amigos, né? Porque a galera estudava em escola daqui, eu também não queria estudar em escola longe. Eu até tinha perguntado pro meu irmão se ela achava uma boa ideia, ele também não me apoiou nesse caso. E aí eu fui pro Ensino Médio para uma escola estadual mesmo (Letícia, estudante do 8º período).

É de grande importância destacar a mobilização destes estudantes que, ao fim do Ensino Fundamental, traçaram estratégias para alcançarem condições de ingresso na universidade. Essas decisões passam por um amadurecimento precoce em prol de um futuro estável, que seria conquistado através dos estudos, mas que devido ao baixo grau de capital informacional do meio familiar, é passível de escolhas incertas e até mesmo incompatíveis com seus projetos, como foi o caso de Letícia.

O Ensino Médio se mostrou como um período de importância significativa, não somente por ser a etapa que antecede a época dos vestibulares, mas também pelo fato dos alunos aprofundarem os conteúdos escolares vistos anteriormente e serem apresentados a outros novos conteúdos e disciplinas (como o caso de Sociologia e Filosofia, por exemplo). A base na formação desses jovens irá influenciar diretamente nas escolhas e possibilidades dos estudantes em relação aos seus projetos de vida. Uma avaliação negativa desse período escolar, pode, por exemplo, desestimular os alunos a prestarem um vestibular mais concorrido. Ao mesmo passo que uma avaliação positiva pode servir como um estímulo ao prosseguimento dos estudos.

Tendo em vista as tendências apontadas nas páginas anteriores em relação ao Ensino Fundamental, podemos destacar o Ensino Médio como a etapa de ensino mais plural nas trajetórias desses alunos. O acolhimento institucional, muito mencionado nas falas sobre o Ensino Fundamental, se enfraquece de alguma maneira nos primeiros anos do Ensino Médio. Nessa etapa, os estudantes, na maioria das vezes, se distanciam das redes de apoio, colegas e professores da escola anterior, para uma imersão em uma nova instituição, com um novo currículo, novas propostas de ensino, com novos colegas e um ambiente completamente desconhecido.

A partir das entrevistas foi observado que alguns alunos saíram do Ensino Médio satisfeitos com sua formação, como nos

casos de Renata, Larissa, Hugo e Bárbara, enquanto outros relataram uma insatisfação com a qualidade do ensino das instituições que ingressaram, como no caso de Letícia e Paula. Nas escolas mais bem avaliadas, destacam-se a estrutura, a qualidade das aulas e as metodologias de ensino pautadas em currículos que visam além do vestibular, uma qualificação para o mercado de trabalho e também uma formação para a cidadania de caráter interdisciplinar. Além disso, duas instituições, a de âmbito federal, onde estudou Hugo, e a escola estadual onde estudaram Bárbara e Larissa, contavam também com o Ensino Técnico.

Em relação às duas discentes que estudaram em escolas mais precarizadas, ficou evidente uma preocupação com a formação e as perspectivas de futuro, o que fez com que essas alunas se mobilizassem de maneira autônoma para conquistar uma base educacional satisfatória, que possibilitasse o ingresso no Ensino Superior posteriormente. Letícia afirmou que a partir do segundo ano do Ensino Médio, dedicou grande parte do seu tempo ao estudo para o vestibular, investindo inclusive mais nos seus estudos pessoais do que nas exigências da escola. Segundo a entrevistada, seu estudo, mesmo que de forma individual, lhe dava base para passar com notas altas na escola.

Paula também informou se dedicar às atividades em sua casa, por considerar o ensino escolar insuficiente para seus objetivos futuros. A estudante sonhava em fazer Medicina, e sabia que para isso precisaria se dedicar ao máximo aos estudos. No entanto, sua percepção negativa em relação à escola e uma tentativa frustrada de entrar em um pré-vestibular ainda no segundo ano, quase fizeram com que a estudante desistisse do sonho de ingressar em uma universidade. No entanto, a aluna conseguiu, no terceiro ano do EM, uma vaga no pré-vestibular da CEDERJ, fato que motivou a estudante a prosseguir com os estudos.

A busca pelos pré-vestibulares, que possuem grande relevância nas trajetórias desses alunos, evidencia o grau de mobilização desses estudantes. Alguns alunos estudaram em dois períodos durante o Ensino Médio a fim de prestarem o vestibular com uma melhor base educacional. Dos estudantes entrevistados, somente Hugo não ingressou em pré-vestibulares.

A abdicação do tempo de lazer em períodos determinantes para suas trajetórias, como no 3º ano do Ensino Médio, também foi um fator mencionado por estes alunos. A internalização das responsabilidades e os compromissos com as demandas escolares faziam muitas vezes que estes estudantes deixassem de compartilhar momentos de lazer com seus familiares ou amigos. Bárbara faz um depoimento que ilustra muito bem essa postura dos estudantes:

Pra mim, meu terceiro ano, juntamente com a questão do PVS [Pré-Vestibular Social] aos sábados, foi um ano de muita privação, eu tinha amigos que sei lá... “Final de semana vamos pra praia, pra pizzaria, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo”, e eu sempre era aquela pessoa que fazia assim: “Gente, eu não vou poder, porque estou estudando. Ô gente, eu não vou poder porque é semana de simulado”. E pra mim foi uma época de privação muito grande, meus amigos assim... teve alguns afastamentos, porque eu fui uma amiga muito omissa no meu último ano, e eu tenho ciência disso. Mas eu era omissa porque eu tinha um egoísmo próprio, eu pensava muito em mim, eu queria passar e tinha que fazer por onde (BÁRBARA, ESTUDANTE DO 8º PERÍODO).

A CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS DE VIDA E A NOÇÃO DE ENGAJAMENTO DISCENTE

A compreensão do processo de elaboração dos projetos de vida dos jovens entrevistados passa diretamente pela análise da

escolha do curso de Ensino Superior, que é uma das temáticas mais abordadas no campo da Sociologia da Educação. Devido a sua complexidade, muitas pesquisas se dedicaram a investigar a influência dos aspectos macro e microsociológicos no momento em que os indivíduos decidem quais faculdades pretendem seguir. Desse modo, o entendimento do processo de escolha de uma carreira universitária não pode ser reduzido ao âmbito individual nem determinado, exclusivamente, pelo aspecto social ao qual os indivíduos pertencem. Além disso, fatores como idade, sexo e, em alguns casos, etnia dos candidatos podem revelar certos padrões de escolha entre determinados grupos.

Cláudio Marques Martins Nogueira (2012), sintetiza de maneira didática a complexidade das duas dimensões, macrossociológica e microsociológica, relacionadas ao processo de escolha dos cursos de Ensino Superior. A diversidade dos elementos condicionantes nas duas possibilidades analíticas que influenciam essa escolha pode ser observada a seguir:

Abordagem Macrossociológica: 1) A posição social objetiva dos sujeitos que escolhem (peso dos capitais cultural, econômico e social); 2) A estrutura de oportunidades do sistema universitário; 3) As características do mercado de trabalho (grau de prestígio e retorno financeiro associado a cada profissão).

Abordagem Microsociológica: 1) Determinados gostos ou preferências relativos às áreas do conhecimento e aos campos profissionais a elas associados; 2) Um conjunto de aspirações, expectativas e projetos de vida (de curto, médio e longo prazo) que fazem o estudante priorizar, conforme o caso, a estabilidade, o retorno financeiro, o prestígio ou o tipo de sociabilidade supostamente associados a cada curso ou profissão; 3) Um conjunto

de representações sobre si mesmo, relativas não apenas à sua capacidade intelectual, mas às suas habilidades em geral.

Destacam-se três padrões que estiveram presentes nas entrevistas: 1) O desejo de ingresso no Ensino Superior nos primeiros anos do Ensino Médio; 2) O engajamento discente como ferramenta de construção de realização desse projeto de vida; 3) Uma autopercepção/avaliação de si próprios como bons estudantes.

O primeiro ponto, chama atenção de imediato por ir no sentido contrário da literatura sobre estudantes de baixa renda que ingressaram no Ensino Superior. Zago (2006) nos mostra como grande parte desses alunos nem sequer cogita realizar uma tentativa de ingresso no Ensino Superior, fazendo com que sua chegada nesse nível de ensino não seja vista como algo “natural”. Nas palavras da autora, “entre a decisão de prestar o vestibular e o momento de inscrição há um longo caminho a ser percorrido, acompanhado de um grande investimento pessoal, independentemente dos resultados escolares anteriores” (ZAGO, 2006, p. 230). Esse padrão no estudo de Zago não foi observado diretamente entre o grupo entrevistado na presente pesquisa. Trata-se de um grupo pequeno, e talvez não represente o padrão a que Zago se refere. Mas é interessante observar como este pequeno grupo se destaca no universo maior da pesquisa a que me reporte.

Os estudantes declararam ter o desejo de ingressar no Ensino Superior desde o início do Ensino Médio, o que de alguma forma exerce influência para atribuição de sentido aos estudos. Desse modo, há uma articulação entre o desejo de ingresso no Ensino Superior e a construção gradual na percepção desses alunos de que isso era possível, fato que acabou potencializando a relação desses discentes com os saberes escolares. A referência aos irmãos, como visto anteriormente, exerceu igualmente um grau de influência para

esses alunos, tendo em vista que alguns de seus primogênitos já tinham alcançado essa etapa de ensino.

Além desses dois fatores, a autopercepção desses alunos como bons estudantes se aproxima das conclusões de Ball *et al.* (2001, p. 70), onde é destacada a importância do “efeito escola” ou “habitus institucional” nas representações e nas escolhas entre carreiras que seriam construídas “ao longo do tempo em função dos colegas de escola, das opiniões e conselhos dos professores, e das experiências escolares”. Nesse sentido, um bom desempenho escolar pode ampliar os horizontes e possibilidades desses estudantes em relação ao Ensino Superior, no sentido em que mesmo um curso tão concorrido quanto a Faculdade de Direito da UERJ, permaneceu como algo possível na concepção desses estudantes, mesmo quando essa escolha foi contestada por alguns atores que passaram pela vida desses jovens.

O conceito de estudante institucionalmente engajado, de minha autoria, é uma tentativa de construção de um tipo ideal que transpareça a mobilização desses discentes dentro das instituições de ensino, a fim de conseguirem meios para a realização de seus projetos de vida. O modelo de estudante a qual me refiro se caracteriza por uma percepção muito evidente da centralidade dos estudos na construção de um planejamento profissional, alinhado aos seus desejos e aos esforços que devem ser dedicados ao cumprimento das exigências institucionais, apesar das adversidades.

Com isso, um estudante institucionalmente engajado equilibra as diferentes esferas de sua vida (social, familiar, de lazer, profissional) de uma maneira que possibilite sua longevidade dentro das instituições de ensino, valorizando a dimensão escolar, quase como uma relação profissional, entre estudante e colégio. Sua mobilização se encontra evidente quando esse aluno investe seu esforço em desenvolver habilidades necessárias à prática estudantil: disciplina, responsabilidade, autonomia e dedicação.

Esse comportamento é fruto de um sentido positivo atribuído ao estudo, que servirá como combustível para o engajamento em prol da atividade intelectual. Esse engajamento, começa a ser constituído no seio familiar e encontra possibilidade de potencialização no ambiente escolar. Desse modo, a sintonia entre as expectativas criadas em torno do estudante, nas dimensões familiar e escolar, acabam sendo internalizadas pelos discentes, que assimilam um comportamento necessário à sua longevidade escolar.

A percepção do estudante está fundamentada também nos resultados de sua empreitada, seja pelo apoio dos pais, que enxergam o estudo como uma possibilidade de melhoria de vida, seja no bom desempenho escolar ou no reconhecimento de seus professores, que exercem uma influência motivacional nesses discentes. O estudante institucionalmente engajado está mobilizado a agir de maneira mais harmoniosa possível com as exigências institucionais. Isso envolve além das habilidades mencionadas acima, o reconhecimento de um retorno simbólico e financeiro, a longo prazo. A mobilização em prol dos estudos e o adiamento da entrada no mercado de trabalho estão fortemente relacionados com uma abdicação de retornos imediatos gerados pela inserção profissional, como uma maior autonomia financeira, por exemplo. Isso dependerá das condições sociais em que os estudantes vivem, tendo em vista, que nem todos podem aguardar tanto tempo para arrumar um emprego.

A disciplina, habilidade central ao engajamento discente, está presente em ações mencionadas pelos entrevistado, por exemplo: na abdicação de convivência com os amigos na juventude, a procura de um pré-vestibular no período escolar, jornadas exaustivas de estudo, a decisão de estudar em casa por conta própria para alcançar uma base educacional não fornecida pela escola.

Portanto, o estudante institucionalmente engajado pode ser sintetizado como um estudante fortemente mobilizado com as tarefas escolares, com um grau de autonomia alto em relação às suas

estratégias, tendo em vista que muitas dessas são tomadas sem a influência de seus pais, além de um grau sofisticado de percepção dos espaços escolares que frequentou e das ações necessárias para alcançar seus projetos pessoais, uma vez que a busca por pré-vestibulares está muito associada a uma percepção de formação deficitária na rede pública de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de uma análise que combina a perspectiva macro e microsociológica, observou-se as especificidades das configurações familiares dos entrevistados, a relação desses alunos com os saberes escolares e o desenvolvimento de seus projetos pessoais até o ingresso na universidade. O apoio dos familiares e de seus professores foi fundamental nos percursos escolares desses jovens, uma vez que contribuíram para uma maior atribuição de sentido às práticas estudantis que exerceram grande influência na vida desses alunos, desenvolvendo nesses discentes um engajamento em prol das instituições escolares, inserido esses alunos na noção de estudante institucionalmente engajado, proposta nesta pesquisa. Esse conceito nos serve como ferramenta analítica para compreender a relação que esses jovens mantiveram com as instituições de ensino ao longo de suas vidas, superando uma série de dificuldades decorrentes de suas origens sociais. Foi pelo engajamento institucional que se viabilizou a manutenção de um projeto de vida voltado para a educação como mecanismo de mobilidade social.

Os resultados obtidos na pesquisa evidenciam uma série de desigualdades sociais que tem como desdobramento um esforço hercúleo por parte dos estudantes entrevistados, que a fim de realizarem seus projetos de vida, se engajaram, se mobilizaram e se envolveram com os saberes escolares ao longo de suas trajetórias. O

sucesso escolar desses estudantes está fortemente associado com as possibilidades advindas dos seus meios sociais de origem, onde a educação ocupa lugar especial, como

uma das poucas, se não a única alternativa, de alcançar melhores condições de vida e um emprego estável. A escolha pelo Direito está pautada justamente na lógica de obtenção de um diploma que tem maiores chances de ser incorporado pelo mercado de trabalho, trazendo assim, um retorno financeiro a médio prazo, fator mais relevante para se compreender a escolha dos entrevistados por uma carreira amplamente concorrida em uma das melhores instituições de ensino do país.

REFERÊNCIAS

BALL S. J. *et al.* “Décisions, différenciations et distinctions: vers une sociologie du choix des études supérieures”. **Revue Française de Pédagogie**, n. 136, 2001.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. “Juventude e Ensino Médio: Quem é este aluno que chega à escola”. *In*: DAYRELL, J. *et al.* (org.). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 2004.

NOGUEIRA, C. M. “Escolha racional ou disposições incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores”. **Revista Estudos de Sociologia**, vol. 2, n. 18, 2012.

NOGUEIRA, C. M. M. “A abordagem de Bernard Lahire e suas Contribuições para a Sociologia da Educação”. **Anais da 36º Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Goiânia: ANPED, 2013.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. “A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições”. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 23, n. 78, 2002.

REIS, J. B. DAYRELL, J. “Experiências juvenis contemporâneas: reflexões teóricas e metodológicas sobre socialização e individualização”. **Revista Educação**, vol. 45, 2020.

SCHÜTZ, A. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1979.

SOUZA E SILVA, J. **Por que uns e não outros? Caminhada de jovens pobres para a universidade**. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2018.

WELLER, W. “Jovens no Ensino Médio: Projetos de vida e Perspectivas de Futuro”. *In: DAYRELL, J. et al. (org.). Juventude e Ensino Médio*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

ZAGO, N. “Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares”. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 11, n. 32, 2006.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Adérito Lameira Mariano Manuel é professor do Instituto Superior de Ciências da Educação. Mestre em Metodologia da Investigação em Sociologia Aplicada pela Universidade Autônoma de Barcelona (UAB). E-mail: aderito.manuel@isced.ed.ae

Diego Cavalcanti de Santana é pesquisador. Graduado, mestre e doutorando em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail para contato: diego.dimassantana@gmail.com

Filipe Calunga Moraes é assistente estagiário. Licenciado em Ensino da Sociologia pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED). E-mail para contato: filipecalunga74@gmail.com

Gildo Joaquim Salvador é professor do Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI). Graduado em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Ciências da Educação. E-mail para contato: gildosalvador8@hotmail.com

Guilherme Mateus Moma é assistente no Instituto Superior Politécnico Tocoísta (ISPT). Graduado em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda (ISCED). E-mail para contato: guilherme.moma1990@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Joana da Costa Macedo é professora da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). E-mail para contato: jocsmacedo@gmail.com

Rodrigo de Souza Pain é professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutor em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail para contato: rodrigo.pain@gmail.com

Walace Ferreira é professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutor em Sociologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail para contato: walaceuerj@yahoo.com.br

NORMAS DE PUBLICAÇÃO



NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

As editoras IOLE e EDTur recebem propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores / organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: <http://ioles.com.br/editora>



CONTATO

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ <http://ioles.com.br/editora>

EDTur

Rua São Francisco Xavier, 524.

4º Andar. Sala 4023. Bloco B. Maracanã

Rio de Janeiro, RJ - Brasil

CEP: 20550-900

@ <http://www.dtur.uerj.br>



