



# **GD 14**

## **Teorias Sociológicas, Metodologias de Pesquisa e o ensino de ciências sociais**

**Coordenadores(as):**

*Bernardo Caprara e Thiago Sá*

## Reflexões sobre o interacionismo simbólico, estigma e capital cultural

Cristiane Carvalho Nunes de Souza<sup>1</sup>  
Natália Aimar Ferreira<sup>2</sup>

Goffman trabalha sua sociologia a partir da análise das interações, considerando pequenos grupos e "pequenos comportamentos". Através da análise de minúcias comportamentais, como gestos, olhares, forma da linguagem, se torna possível fazer a observação das normativas sociais estabelecidas dentro do ambiente que se busca compreender: o que, neste breve estudo, consiste no ambiente escolar. Goffman (2011) especifica que para se consiga alcançar a compreensão de como funciona a interação nesses grupos pequenos e para desenvolver esse trabalho:

[...] precisamos identificar os incontáveis padrões e sequências naturais de comportamento que ocorrem sempre que pessoas entram na presença imediata de outras. E precisamos enxergar esses eventos como uma questão de análise por si só, analiticamente distinta de áreas vizinhas, como, por exemplo, relações sociais, pequenos grupos sociais, sistemas de comunicação e a interação estratégica. (Goffman, 2011, p.10)

É desse ponto que pretendo partir para a compreensão do capital cultural: a partir das interações e minúcias comportamentais, a fim de trazer a compreensão de que a construção do capital cultural se dá a partir de rituais de interação constante, como um ciclo quase intermitente. Em um segundo momento, buscarei apresentar como o capital cultural é significado na atualidade, sob a visão de Hugues Draelants e Magali Ballatore, em seu artigo intitulado “Capital cultural e reprodução escolar: um balanço crítico”.

Draelants e Ballatore (2021) trazem uma reflexão profunda e atual acerca do conceito de capital cultural. Partindo da visão clássica de que o capital cultural seria um privilégio de famílias pertencentes às classes mais altas, possuidoras de gostos, *habitus* e costumes mais elevados. Considerando essa visão clássica do conceito de capital

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e professora designada da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

cultural, podemos concluir que os estudantes advindos dessas famílias com um alto capital cultural possuam uma vantagem no contexto escolar. O conceito busca explicar o papel da escola na reprodução social.

A explicação clássica desenvolvida por esses autores sugere, de fato, que as crianças das classes mais altas herdariam de suas famílias vários recursos culturais (linguagem, cultura geral, ferramentas intelectuais, disposições corporais e estéticas, modos de se comportar e falar, gostos refinados...) que se acumulariam e se transformariam, no contexto escolar, em vantagens reais (Draelants.; Ballatore, 2021, p.6).

Para compreender a construção do capital cultural de uma forma não osmótica, ou seja, diferente daquela concepção de que o ator social não precisa gastar muita energia para obtê-lo, a pesquisa deveria, segundo Hugues e Magali, ser voltada para os grupos, as classes sociais e “captar o social em sua forma singularizada, individualizada” (DRAELANTS, BALLATORE, 2021, p. 20). Ora, se o capital cultural é constituído a partir das interações que ocorrem, seja em família, no contexto escolar e também em outros contextos institucionais, o interacionismo simbólico, aqui representado por Erving Goffman, colabora para compreendermos como ocorre a construção desse capital dentro do contexto escolar e como ocorre a reprodução escolar.

Partindo do pressuposto de que quem possui o capital cultural são famílias de classe média e alta e que a reprodução do fracasso escolar se daria pela falta desse capital cultural, parto para a seguinte pergunta: como acontece essa reprodução do fracasso escolar nas escolas públicas de periferia cujo perfil dos estudantes aponta para uma condição de baixo capital cultural? Em que consiste o fracasso escolar, sob o ponto de vista do contexto onde estão situadas essas escolas?

Fica, bem claro, então, que os desviantes intragrupais os desviantes sociais, os membros de minorias e as pessoas de classe baixa algumas vezes, provavelmente, se verão funcionando como indivíduos estigmatizados, inseguros sobre a recepção que os espera na interação face-a-face, e profundamente envolvidos nas várias respostas a essa situação. Isso ocorrerá pelo simples fato de que quase todos os adultos são obrigados a manter relações com organizações de serviço, não só públicas como comerciais, onde se supõe que prevaleça um tratamento cortês, uniforme, com base limitada apenas à cidadania, mas onde surgirão oportunidades para uma preocupação com as valorações expressivas hostis baseadas num ideal virtual de classe média (Goffman, 2021, pag.157).

Goffman (2011) argumenta que, para entender a importância das competições de caráter, é necessário afastar-se de jogos e escaramuças e focar nas características fundamentais da vida social. Ele sugere que é preciso examinar o investimento que um indivíduo faz em expectativas legítimas, especialmente as informais, e os meios disponíveis na sociedade para estabelecer autoridade, posição hostil, domínio e estatuto. No jogo entre virtude e posição, há um código que atinge o centro do eu e que vale a pena tentar formular idealmente.

O que ocorre é que, nas interações com diferentes atores sociais que possuem, além de uma posição hierárquica superior à sua, também um capital cultural mais elevado, o estudante se sente inseguro, duvide de suas habilidades, o que pode vir a afetar a sua percepção pessoal, a sua autoimagem. Essa deturpação da sua imagem pode ser tão internalizada por ele, que, então, passe a assumir que, ao contrário do que diz sua família, ele é mesmo um fracassado. Para explicar esse tipo de situação,

Draelants e Ballatore (2021) afirmam que:

Uma sociologia do desenvolvimento cognitivo que estudasse, em particular, como a socialização torna as crianças capazes de pensar de uma maneira ou de outra, seria útil para aprofundar esses resultados; é o que alguns sociólogos desejariam ardenteamente (ver em especial DURU-BELLAT, 2007). A análise não pode, de fato, parar na constatação de consonâncias e dissonâncias entre modelos familiares e exigências escolares; e estabelecer como o faz Bourdieu, que as diferenças são puramente arbitrárias. Trata-se, hoje, de explorar as consequências psíquicas da socialização (LAHIRE, 1998) que, em particular, envolve a reconexão com o trabalho de Bernstein, a fim de compreender como a socialização linguística tem repercussões cognitivas (Draelants; Ballatore, 2021, p. 18).

Dentro do contexto marcado pelo estigma, Goffman (2021) ressalta que as pessoas com um estigma específico tendem a passar por experiências de aprendizagem semelhantes em relação à sua condição, o que leva a mudanças na concepção do eu, resultando em uma “carreira moral” similar. Esse processo de socialização inclui fases em que a pessoa estigmatizada aprende e incorpora o ponto de vista das pessoas consideradas normais, adotando as crenças da sociedade sobre identidade e o significado de possuir um estigma. Em seguida, a pessoa aprende detalhadamente sobre as consequências de ter esse estigma. A interação dessas fases iniciais estabelece as bases para o desenvolvimento posterior e ajuda a distinguir entre as carreiras morais disponíveis para os estigmatizados.

Dessa forma, o estigmatizado pode tentar, por meio das interações escolares, estabelecer uma fachada para ser aceito naquele espaço, o que lhe permitirá assumir o papel social de aluno. O estudante, que não consegue aprender essas regras do jogo, não tem aptidão para manipular a fachada - seja por questão do *habitus* escolar ser tão distante do seu, ou por não possuir o capital cultural esperado naquele ambiente. De qualquer forma, “A representação de um indivíduo numa região de fachada pode ser vista como um esforço para dar a aparência de que sua atividade nessa região mantém e incorpora certos padrões” (Goffman, 2014, 121)

Por último, importante ressaltar, mais uma vez, o relevante papel das interações sociais na construção do capital cultural dos estudantes. Como também é importante considerar que o estigma tanto pode reduzir as possibilidades de projeção de futuro do estudante para que garanta a mobilidade social, com implicações sobre a sua aprendizagem e, portanto, desempenho escolar como também pode ser percebido como um desafio que levará o jovem a buscar provar o seu valor, vencendo todos os obstáculos. Quanto às perguntas que eu trouxe no início deste breve ensaio, não tenho ainda as respostas – o que eu trouxe aqui foi o desenho do caminho que precisarei percorrer para compreender todo esse processo. O que tenho por ora são observações esparsas, hipóteses, vivências que, em diálogo com a minha incursão etnográfica que se dará no primeiro trimestre de 2024, poderão lançar luz sobre todas estas questões.

**Palavras-chave:** (Estigma, Capital Cultural, Escola Pública).

## Referências

DRAELANTS, H.; BALLATORE, M. Tradução: Capital cultural e reprodução escolar: um balanço crítico. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, e470100302trad, 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022021000101204&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022021000101204&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 7 maio 2023.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2021.

## A construção sutil do gênero nas escolas

Alexia Ferreira Rocha Moreira <sup>3</sup>

Este trabalho parte da perspectiva de que, dentro das instituições escolares, categorizamos os alunos em “caixinhas organizadoras”, diferenciando-os por gênero, sexualidade, raça, tamanho e outras características (Louro, 1997).

A investigação nasceu da vivência em uma escola estadual de Alfenas, ao sul de Minas Gerais, em decorrência do Programa de Iniciação à Docência (Pibid). Nesta instituição observou-se, práticas como a coesão violenta entre os meninos, o comportamento das meninas que desafiam as regras da instituição, as diferenças no tratamento dado pelos funcionários da escola a meninas e meninos e a maneira como os alunos se tornam agentes dessas práticas e perspectivas.

Estes fenômenos despertaram indagações: Onde estão as orientações dos papéis de gênero no cotidiano escolar? b) Como esses papéis são reproduzidos pelos estudantes? c) Existem traços universais que permeiam a educação formal? d) Qual é a reação dos docentes e demais trabalhadores da escola diante de tais atitudes? e) Até que ponto os estudantes se conformam com essa separação? f) O que os desenhos e frases nas paredes dos banheiros têm a dizer sobre isso? g) Os discentes reproduzem, subvertem ou reestruturam essas indicações identitárias? h) como aqueles indivíduos naquela instituição recriam as divisões de gênero entre si? Como estas identidades são preservadas e retroalimentadas cotidianamente? Alguma vez são desafiadas?

Para responder a essas questões, foi realizada uma pesquisa etnográfica, apoiada em algumas teorias sociológicas como as de Michel Foucault (2014) e de Erving Goffman (1981). Para compreender o comportamento desses estudantes e funcionários, era necessário ter um conhecimento prévio sobre como os indivíduos se comportam e se destacam na sociedade, particularmente em instituições disciplinares, como a escola.

“Estigma” de Goffman foi fundamental, pois apresenta e descreve os mecanismos de estigmatização e os processos sociais dos estigmatizados dentro da sociedade. O estigma é a condição física, mental, sexual e característica que difere um indivíduo dos outros membros da sociedade (Goffman, 1981). Compreendendo o

<sup>3</sup> Universidade Federal de Alfenas (Unifal). Graduanda em ciências sociais - licenciatura

ambiente escolar como um local onde podem existir membros estigmatizados que, de certa forma, interrompem a escolarização dos corpos e protestam contra ela, seja por razões pessoais ou por consequências de ações de outros indivíduos, torna-se possível identificar onde deve ser realizada uma observação mais minuciosa.

Assim foi preciso entender o currículo oculto escolar, este refere-se às expectativas e valores implícitos que permeiam o ambiente educacional e influenciam a formação dos estudantes do conteúdo formal da sala de aula. No caso do gênero, o currículo oculto orienta os estudantes a seguirem normas e comportamentos tradicionais dependendo se são meninos ou meninas.

Explorando o currículo oculto, constrói-se uma análise a partir de Foucault, onde a disciplina é utilizada para produzir corpos "dóceis" e úteis (Foucault, 2014) e "corpos educados" (Louro, 1997). Isso pode ser entendido como uma forma de manter o controle e a integração em uma determinada estrutura social, neste caso, a estrutura binária de gênero.

Observou-se estudantes da escola por seis meses, focando-se sua distribuição em sala de aula segundo o sexo, suas performances individuais enquanto meninos e meninas, suas estéticas, estilos e símbolos visuais. Durante a observação participante, estabeleceu-se um contato mais próximo com os estudantes em sala de aula, facilitando a troca dessas informações. Isso possibilitou a identificação de comportamentos e a discussão de questões relacionadas a gênero, feminismo e às percepções de deveres associadas à identidade de meninos e meninas, tanto dentro da escola quanto em suas casas.

A observação direta ocorreu em diferentes ambientes da escola, como a sala dos professores, o pátio (durante o recreio), os corredores (durante os intervalos), a biblioteca e a sala de computadores. Nessas situações, os diálogos entre os funcionários e os estudantes foram observados de forma discreta. Apesar das dificuldades em capturar algo "novo" no ambiente escolar, devido à sua aparente uniformidade, a observação foi fundamental para compreender dinâmicas e interações específicas desse contexto, as fontes de frustração de parte dos alunos e professores, a expectativa sobre um dos gêneros, a coesão entre eles e suas funções.

Em certo momento, percebeu-se que os estudantes expressavam-se não apenas desenhando ou escrevendo em seus cadernos, mas também nas paredes da escola, em mesas, portas e até mesmo em lixeiras. Entretanto, em lugares tão abertos, onde não há como ter controle sobre qual estudante escreveu determinada coisa, não seria de grande utilidade para a pesquisa. Dessa forma, surgiu a necessidade de estudar as portas e paredes dos banheiros, onde já existia uma divisão por gênero, e, assim, foi possível capturar em imagens o que os estudantes escreveram ou desenharam, e posteriormente realizar uma análise em conjunto com as observações registradas no diário de campo.

Chama a atenção a existência de um currículo oculto que ensina como ser e como se comportar sendo menina ou menino. A escola é muitas vezes detentora de regras que nem mesmo ela consegue explicar (Sander,2009).

Entretanto, os alunos não são receptores dóceis da ideia de quais comportamentos eles devem seguir por consequência do seu gênero: eles estão recriando e reconstruindo o gênero com as próprias mãos o tempo todo. Basta observar, os meninos inicialmente aparecam ser mais agressivos, porém apenas utilizam das brincadeiras ofensivas como forma de união e expressão de masculinidade. Esses comportamentos incluem brincadeiras físicas intensas, apelidos e uso de termos pejorativos, que, apesar de agressivos, reforçam laços de companheirismo e coesão social.

Identificou-se também dois subgrupos de meninos. O primeiro se reafirma através de atitudes e palavras que projetam uma imagem de masculinidade tradicional, frequentemente desenhando pênis nas portas do banheiro e demonstrando, de maneira exagerada e o tempo inteiro seu interesse pelas meninas. O segundo grupo é composto por meninos mais seguros de si, demonstrando comportamentos não convencionais ou mesmo imprevistos para pessoas maduras, mas cada vez mais corriqueiros entre adolescentes, como abraçar amigos do mesmo sexo, pintar unhas ou ler romances em público. E quando falam de meninas, é de maneira mais contida, ponderada e realista.

Ambos subgrupos convivem bem, sem as implicações de estarem ultrapassando a “brincadeira” amigável, o que sugere uma mudança nas dinâmicas de gênero em relação às gerações anteriores...

As meninas, ao perceberem incoerências nas regras da escola, especialmente no que diz respeito às vestimentas, questionam a permissão concedida aos meninos de usarem roupas como regatas e bermudas, enquanto elas são proibidas até mesmo de usar calças rasgadas no joelho. Isto colabora para que elas adotem um comportamento até então considerado masculino, como uma forma de resistência: elas tendem a se unirem para achar formas de contornar essas regras, algumas vezes levando roupas decotadas em suas mochilas para que realizem a troca já dentro do ambiente, em outros momentos batem de frente de maneira mais direta, isto é, batendo boca com os funcionários da escola alegando que os meninos podem agir de tal maneira e elas não.

Entretanto, essa resistência não as torna isentas de conflitos internos. Mesmo que se pareçam mais unidas na oposição às normas escolares - que são, como se vê, normas de gênero - elas também apresentam maior agressividade entre si. Durante o período de observação houve apenas uma briga no ambiente, esta por duas meninas, cuja causa não foi conhecida. O incidente ilustra como as meninas tendem a se ofender mais seriamente, sem o humor que por vezes acompanha os conflitos entre meninos. Esta agressividade presente nos exemplos desvia da conduta que foram ensinadas desde os primeiros anos escolares.

Esta pesquisa, demonstra que, enquanto instituição, a escola desempenha um papel importante na perpetuação dos papéis de gênero por meio do seu currículo oculto, ao moldar as expectativas e comportamentos de meninas e meninos. Entretanto, a análise das resistências e interações dos alunos e funcionários revela que eles não são apenas receptores dessas normas, mas também agentes ativos na subversão das identidades de gênero. Ao se opor às regras, os docentes se motivam através de comportamentos que ultrapassam as expectativas tradicionais, e evidenciam as contradições presentes na socialização escolar. Desse modo, este estudo abre novos caminhos e reflexões para pesquisas sobre o papel da escola na formação não só de gênero, mas também sobre outras temáticas presentes nas

entrelinhas do currículo oculto, destacando a necessidade de repensar práticas pedagógicas mais equitativas, inclusivas e próprias do ambiente acadêmico.

**Palavras-chave:** Gênero, currículo oculto, meninas, meninos, escola.

## Referências

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42. ed. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. 184 p.

SANDER, B. Gestão educacional: concepções em disputa. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun. 2009. Acesso em: 31 jul. 2024.

### O ensino da Sociologia e a identidade cultural dos estudantes periféricos no currículo escolar: em busca de sujeitos sociais ativos

Andreza Castro Duarte

O objetivo deste trabalho é discutir o ensino de Sociologia na sua relação com a identidade cultural dos estudantes periféricos brasileiros. Para isso, utilizo a teoria de Paulo Freire como uma contribuição sociológico-pedagógica, e faço conexões dela com os trabalhos de Rita Potyguara (2017) e Daniel Mocelin (2021). Com essa intenção, busco articular, ainda, essas referências com as experiências que tive como iniciante e aprendiz da docência em Sociologia na escola básica.

Para Paulo Freire (1997), o processo de libertação dos oprimidos se torna possível através do desenvolvimento da capacidade de análise crítica da realidade, pois a tomada de consciência das condições de opressão instiga a reflexão e a criação de possibilidades de luta para a transformação. A consciência crítica envolve uma profunda e reflexiva compreensão sobre as raízes estruturais das desigualdades sociais, políticas e econômicas que sustentam as dominações.

O fortalecimento da consciência crítica é uma prática transformadora, na medida em que engendra uma educação libertadora, que incentiva os estudantes a não só compreenderem o mundo, mas também tornarem-se agentes de mudança. É um processo de tomada de consciência que começa com a percepção da própria opressão e se expressa através do diálogo e da práxis (ação reflexiva). Assim, torna-se possível que possam reconhecer suas potencialidades e assumir o papel de protagonistas na construção de uma nova realidade social.

O contexto das periferias urbanas, marcado por desigualdades socioeconômicas, exclusão social e marginalização, dificulta muito o desenvolvimento da consciência crítica. Nessas comunidades, as estruturas de poder e opressão são frequentemente vistas - quando são vistas - como imutáveis, podendo perpetuar um ciclo de desengajamento. A realidade exaustiva que assola a expectativa de trabalhadores e suas famílias gera um impacto sob a percepção da realidade e do processo histórico. Essa situação dificulta visões críticas sobre o mundo e a incorporação das pessoas como protagonistas ativas da sua própria existência.

Diante dessa realidade, a escola deveria ser um espaço onde os jovens estudantes tivessem a oportunidade de ampliar um olhar interessado, crítico e aguçado sobre suas vivências e experiências em sociedade. Porém, a educação brasileira sofre intensamente, há décadas, com projetos de ensino objetivistas e utilitaristas (ou “bancários”, na linguagem freireana). A formação, muitas vezes, tem como propósito instruir os estudantes como para o mercado de trabalho, ambiente competitivo marcado pela exploração da mão de obra humana. As Ciências Humanas, em especial a Sociologia, sofrem com a repressão curricular, visto que poucas vezes é priorizado o desenvolvimento das noções analíticas sobre fenômenos sociais e fatos históricos, em dialogicidade com a realidade.

Tive a oportunidade de observar de perto esse cenário educacional durante minha experiência de ingresso ao ambiente escolar como docente em formação, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, do Departamento de Sociologia do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 2023, com duas turmas de 2º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Cândido José de Godói, em Porto Alegre (RS).

Dois padrões de comportamento reproduzidos insistentemente pelos alunos chamaram a minha atenção: 1) uma preocupação exacerbada de parte dos estudantes em adentrarem ao mercado de trabalho e à universidade para, em especial, contribuírem com a renda econômica de suas famílias, e, por esse motivo, questionavam e cobravam frequentemente o sentido/finalidade dos conteúdos ministrados em sala de aula; 2) a dificuldade, de outra parte dos estudantes, em vislumbrar qualquer sentido ou perspectiva de mudança da realidade por meio da educação, demonstrando intensa falta de interesse ao espaço escolar em geral.

Hoje escrevo este trabalho considerando a perspectiva da importância do espaço de expressão da identidade cultural dos estudantes periféricos, negros e mulheres, na comunidade, no espaço escolar e no currículo proposto nas salas de aula. Será que os estudantes, ao serem inseridos e lembrados como sujeitos sociais ativos, seriam capazes de verem na educação potencialidade para o fortalecimento do protagonismo social sobre a realidade a qual estão inseridos?

Em seu texto "Escola como local das culturas: o que dizem os índios sobre escola e currículo", a autora Rita Potyguara (2017) sugere uma análise sobre o papel da escola no contexto das comunidades indígenas brasileiras, dando foco, especialmente, à complexa relação entre currículo, cultura e identidade. A autora realiza uma reflexão sobre como a educação escolar indígena, longe de ser uma transposição dos modelos educacionais ocidentais, pode ser entendida como um espaço de resistência, fortalecimento cultural e luta por direitos. Potyguara aborda a problemática da educação escolar imposta aos povos indígenas, historicamente marcada por uma externalidade impositiva. Este modelo educacional, que muitas vezes despreza as particularidades socioculturais, linguísticas e históricas dos povos indígenas, foi utilizado como uma ferramenta de assimilação, com o objetivo de integrá-los à sociedade nacional dominadora. Nesse contexto, ao invés de ser um espaço de emancipação, muitas vezes a escola serviu para invisibilizar as identidades indígenas.

No entanto, a autora destaca que a educação escolar indígena, tal como concebida pelos próprios indígenas, é fundamentada na ideia de protagonismo social e nas subjetividades de cada povo. Esse modelo de educação escolar busca transmitir conhecimentos, preservar e fortalecer as culturas tradicionais, servindo como um espaço de construção e reafirmação das identidades. A escola, então, torna-se um local onde as lutas por reconhecimento e pelos direitos podem ser articuladas, facilitando a consequente construção de uma consciência crítica. A escola indígena e seu currículo não são elementos neutros, mas sim campos de produção de significados e de relações de poder, nos quais se definem os sentidos de pertencimento e identidade.

A autora ainda se aprofunda na discussão sobre o desenvolvimento do currículo escolar como um instrumento de transmissão de conhecimento e um documento de identidade, simbólico e ideológico, que reflete as lutas políticas, sociais e culturais dos povos indígenas e da sociedade em geral. Ele é um campo contestado em que se ressignificam saberes no contexto do diálogo intercultural. Potyguara (2017) ainda aborda o papel político das escolas indígenas, quando sugere que essas, ao situar-se social, cultural, geográfica, histórica e politicamente, fortalecem as lutas dos povos indígenas pelo reconhecimento, resistência e construção de autonomia, discutindo e reivindicando os direitos à terra, à saúde, à educação.

Ainda sobre a linha temática da ideia de currículo, Daniel Mocelin (2021) é outro autor que investiga especificamente como o currículo da disciplina de Sociologia é praticado e interpretado pelos professores que lecionam no Ensino Médio, nesse caso no contexto gaúcho. Em seu texto "O currículo pelos professores: práticas de ensino de Sociologia no Ensino Médio em Porto Alegre" (2021), o autor busca entender a complexa dinâmica entre o currículo prescrito pelos documentos oficiais e a sua execução real nas salas de aula. Ele destaca o papel crucial que os professores desempenham na mediação entre essas duas esferas.

Mocelin (2021) enfatiza que as orientações curriculares e referenciais são essenciais como ponto de partida para qualificar o ensino de Sociologia nas escolas. Quando esses referenciais são devidamente compreendidos durante a formação inicial dos professores e corretamente incorporados nas práticas pedagógicas, articulados com a dinâmica da escola, eles contribuem significativamente para o desenvolvimento do que ele nomeia de “Sociologia viva”. No entanto, essa transposição do currículo idealizado para a prática cotidiana nem sempre é simples, pois envolve uma série de desafios, como a formação acadêmica dos docentes, o contexto escolar e as políticas educacionais.

Mocelin (2021) parte da problemática de como o currículo idealizado nos documentos de área, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e outros referenciais, é traduzido no currículo realizado na sala de aula. O autor observa que nem todos os professores de Sociologia no Ensino Médio possuem formação específica em Ciências Sociais, o que impacta diretamente na qualidade e profundidade com que esses profissionais conseguem aplicar as diretrizes curriculares. A formação em Ciências Sociais é vista como determinante para a compreensão e aplicação embasada das orientações curriculares, ampliando a capacidade dos professores de promover uma Sociologia que ensina teorias e conceitos e também forma habilidades críticas nos alunos, como o estranhamento e a desnaturalização da realidade social.

Nessa linha, o ensino de Sociologia deve capacitar os alunos a usarem o conhecimento sociológico para entenderem o mundo ao seu redor e entenderem a si mesmos. A Sociologia na escola deveria ser uma ferramenta para os estudantes

desenvolverem uma consciência crítica, capaz de relacionar fatos históricos, políticos, econômicos e culturais com suas próprias vidas. Essa "Sociologia viva" é caracterizada pela prática de um currículo chamado pelo autor de "pragmático", no qual conceitos, teorias e temas são ensinados de forma interligada e contextualizada, permitindo que os alunos construam uma compreensão profunda e significativa da sociedade.

A partir da minha experiência em sala de aula e da articulação de ambos os autores elencados neste trabalho com a teoria sociológico-pedagógica de Paulo Freire (1987), podemos perceber a importância de um currículo que pode e deve ser aplicado à realidade de alunos periféricos. Isso indica uma alternativa para o alcance de uma educação libertadora, comprometida com a tarefa de incentivar e engajar os estudantes a desenvolverem-se como cidadãos ativos. Para isso é necessária uma escola constituída pela percepção das subjetividades culturais do contexto, que deixe de lado o interesse do sistema dominante em formar indivíduos subservientes. A escola deve ser um espaço onde seja possível que a comunidade escolar possa criar espaços de luta, de transformação, descobrimento das diversas identidades que a compõem e de ressignificação do mundo real, através do diálogo, empenho e comprometimento, de acordo com o que os protagonistas do espaço analisam e julgam apropriado.

### Referências

- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- MOCELIN, D. G. O currículo pelos professores: práticas de ensino de Sociologia no Ensino Médio em Porto Alegre. *Latitude*, Maceió, v. 15, ed. esp., p. 62-89, 2021.
- POTYGUARA, R. A escola como local das culturas: o que dizem os índios sobre escola e currículo. *Revista de Educação Pública*, v. 26, n. 62/1, 2017.

## Aspirações ao ensino superior e diferenças de gênero

Fabrícia Aparecida Vieira  
Emanoely Ladeira Sigiani

Este trabalho apresenta resultados parciais de um *survey* realizado em três escolas públicas do município de Alfenas/MG, em junho de 2023. Visou-se a compreender as características e perfis socioeconômicos, sociais e as aspirações dos estudantes após a conclusão do ensino médio, bem como sua pretensão de ingresso ao ensino superior. A investigação se desenvolveu durante a disciplina “Pesquisa Sociológica na Educação Básica”, na Universidade Federal de Alfenas/MG (Unifal-MG, como uma maneira de se aplicar métodos e técnicas da pesquisa quantitativa à realidade escolar. Foram aplicados 542 questionários nas três escolas locais, nas quais recenseou-se estudantes dos três anos do ensino médio e da Educação de Jovens e Adultos (Eja).

O “Censo Escolar 2023” evidencia aspectos e condições sociais que têm impactado na permanência do discente no ensino médio e à sua aspiração ao ensino superior: diferenças de gênero, maior interesse de ingresso no curso superior durante o terceiro ano do ensino médio e a escolaridade dos familiares responsáveis pelos estudantes, isso apoiado ao conceito de capital cultural.

Inicialmente, os dados indicam a pluralidade no perfil dos discentes, fator significativo, pois os sistemas de ensino tendem à homogeneização e a legitimação das desigualdades sociais (Bourdieu, 2013; SÁ, 2022). Os alunos são tratados e possuem seus desempenhos avaliados com equivalência, desconsiderando-se seu capital cultural e a desigualdade de classe, logo, seu sucesso escolar é associado à aptidão e mérito individuais. Os alunos que fracassam sentem-se não pertencentes a essas instituições, evadindo e desconsiderando o ingresso no ensino superior, considerando apenas o mercado de trabalho como meio para ascensão social. Assim, os sistemas de ensino são meros reprodutores da estrutura social: grande parte dos alunos provindos de famílias detentoras de capital econômico e cultural possuem êxito escolar e garantia de acesso ao ensino superior, bem como acesso aos cursos mais concorridos e elitizados, enquanto os alunos de famílias desprovidas contam com outros obstáculos e a incerteza de acesso ao ensino superior. E, quando a possuem,

tendem a cursos menos procurados. Assim, o nível de escolaridade dos familiares responsáveis pelos estudantes foi considerado para uma melhor compreensão acerca das aspirações ao ensino superior e para um melhor entendimento sobre as diferenças de gênero que foram indicadas pela pesquisa.

O gênero feminino na E. E. Dr. Emílio Silveira apresentou 87,50% de vontade de ingressar no ensino superior, enquanto o gênero masculino apresentou 62,75%. Na E. E. Judith Vianna, foi indicado que 61,67% das meninas e 45,46% dos meninos aspiram o ensino superior. Já na E. E. Pe. José Grimminck, é indicado que as meninas são 74,70% e os meninos são 53,42%. Em seguimento, observou-se que no último ano do ensino médio os estudantes, de modo geral, tendem a interessar-se mais pelo ingresso no ensino superior, visto que na E. E. Dr. Emílio Silveira 82,35% dos estudantes almejam o ensino superior, na E. E. Judith Vianna 73,68% e na E. E. Pe. José Grimminck 65%.

A respeito da questão de gênero, três explicações são frequentes nas análises sobre as diferenças nas escolas (Carvalho, 2003): a inserção masculina ao mercado de trabalho, a incompatibilidade entre modelos de masculinidade aprendidos na família e o que é esperado pela escola, e por último, a concepção de que o gênero feminino possui uma maior desenvoltura na escola, a qual se apoia na ideia de passividade e de obediência por parte das mulheres. A pesquisa possuiu objetivos científicos, didáticos e sociais, de forma que se pretendeu identificar o perfil socioeconômico dos estudantes das escolas participantes, as suas realidades, vivências e expectativas após a conclusão do ensino médio. Com base nos dados levantados, pretende-se aprofundar nas diferenças consideráveis de gênero que foram ressaltadas em relação às pretensões de ingresso ao ensino superior, na qual as meninas assinalaram maiores interesses. A metodologia da pesquisa consistiu no levantamento de dados quantitativos por meio da aplicação de um survey em três escolas públicas alfenenses.

Como já apontado, o nível de escolaridade dos responsáveis é um fator importante a se considerar para compreender as aspirações do alunado. Nas três escolas, o nível de escolaridade do responsável até o ensino médio é predominante entre os estudantes, correspondendo a 36,83% no total geral. Mais de 50% discentes que possuem responsáveis escolarizados até o Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Ensino Superior apontam maior interesse em começar um curso superior após a

conclusão do Ensino Médio. Enquanto que 38,46% dos estudantes, na qual seus responsáveis não possuem nenhuma escolaridade, pretendem começar um curso técnico após a conclusão do Ensino Médio. Além disso, considera-se que nas três escolas, ambos os gêneros estão inclinados a começar um curso superior, correspondendo a 64,77% dos estudantes, no entanto, o gênero feminino sempre se destaca quanto a essa pretensão.

Portanto, analisar o afastamento do gênero masculino quanto aos estudos após a conclusão do ensino Médio, torna-se de suma importância, uma vez que os dados chamam a atenção, assim como considerar a escolarização de seus responsáveis. Os dados indicam que as meninas aspiram mais o ensino superior, porém, para compreender mais sobre essa questão, é necessário não perder de vista os dados que tratam da escolarização dos responsáveis por essas meninas. Por conseguinte, o estudo estará amparado pelo conceito de capital cultural ao analisar essas indicações, pois a familiaridade com o meio acadêmico e seus mecanismos tornam o acesso e a permanência uma realidade viável para os estudantes. Além disso, despertou-se a atenção que no ano final do ensino médio os estudantes das três escolas aumentaram seus interesses em realizarem um curso superior.

**Palavras-chave:** Educação básica, survey, aspirações escolares, diferenças de gênero.

### Referências

- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.
- BRAGA, M. J.; XAVIER, F. P. Transição para o ensino superior: aspiração dos alunos. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 62, p. 245-259, out./dez. 2016.
- CARVALHO, M. P. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-193, jun. 2003.
- SÁ, T. A. de O. Políticas de democratização do ensino superior e a reprodução de desigualdades sociais: estudo de caso. *Educação e Pesquisa*, v. 48, p. e248527, 2022.

## Implementando a Paz

Gabriel Jorge Martins<sup>4</sup>  
Luiz Gustavo Silva da Fonseca<sup>5</sup>

O presente estudo tem como objetivo analisar a efetividade do projeto "Nossa Escola: Segurança, Cidadania e Cultura de Paz" na promoção de um ambiente escolar mais seguro e inclusivo na Escola Municipal Jovita de Montreuil Brandão, localizada em Juiz de Fora-MG. Desenvolvido desde 2022 pela Secretaria de Segurança Urbana e Cidadania em parceria com a Secretaria de Educação, foi selecionado em terceiro dentre sete no edital nacional em que 122 municípios apresentaram propostas de projetos de redução à violência e a criminalidade. Atualmente encontra-se em execução.

Inspirado nas ideias de Paulo Freire, desenvolvidas em obras como pedagogia do oprimido e pedagogia da autonomia sobre a educação ser um ato político de libertação, o projeto busca enfrentar os desafios da violência escolar em um contexto de crescente globalização e urbanização, onde a escola se torna um espaço fundamental para a construção da cidadania.

Para a realização deste estudo, foram utilizadas duas metodologias complementares: a revisão bibliográfica de documentos do projeto como atas de reunião que tiveram discussões acerca da elaboração e aplicação do projeto e o plano de ação, além da realização de entrevistas semiestruturadas com atores-chave envolvidos na sua implementação. Foram entrevistados atores-chaves na implementação e execução do projeto como: um representante da Prefeitura de Juiz de Fora que coordena, a Sr.<sup>a</sup> Conceição Aparecida de Medeiros; o diretor da Escola Municipal Jovita de Montreuil Brandão, Sr. José Reinaldo de Andrade; a ex-secretária da escola, a Sr.<sup>a</sup> Terezinha de Cássia Paula; e a Secretaria de Segurança em função no momento da implementação, a Sr.<sup>a</sup> Letícia Paiva Delgado. A revisão bibliográfica permitiu um aprofundamento teórico sobre a temática da violência escolar e das políticas públicas de segurança. As entrevistas, realizadas entre os dias 15 de julho e 30 de agosto do ano de 2024, por sua

<sup>4</sup> Gabriel Martins Jorge (gabrielmartins03@gmail.com) é Bacharel em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF e Bacharel em Ciências Sociais pela mesma instituição, Assessor II pela Secretaria de Segurança Urbana e Cidadania (SESUC/PJF).

<sup>5</sup> Luz Gustavo Silva da Fonseca é graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Estagiário de Ciências Sociais na Secretaria de Segurança Urbana e Cidadania (SESUC/PJF).

vez, proporcionaram uma visão mais detalhada sobre a experiência prática do projeto, permitindo compreender os desafios e os resultados alcançados.

Os resultados da pesquisa evidenciam que o projeto "Nossa Escola" apresentou impactos positivos na promoção da segurança e da cultura de paz no ambiente escolar. Através da implementação de diversas ações, como a criação do Centro de Capacitação Infanto-Juvenil e a organização da Rede Educadora para a Cidadania e a Cultura de Paz, o projeto contribuiu para o fortalecimento das relações entre a escola e a comunidade, bem como para a construção de um sentimento de pertencimento entre os estudantes.

No entanto, o estudo também identificou desafios a serem superados, como a necessidade de maior investimento em recursos humanos e materiais, além da importância de fortalecer a participação da comunidade nas ações do projeto.

A experiência do projeto "Nossa Escola" demonstra a importância de iniciativas que buscam promover a segurança e a cidadania no ambiente escolar. Ao envolver diferentes atores sociais e ao adotar uma abordagem multidisciplinar, o projeto contribuiu para a construção de um espaço escolar mais acolhedor e democrático. Os resultados obtidos neste estudo podem servir como referência para a implementação de políticas públicas mais eficazes na prevenção da violência escolar e na promoção da cultura de paz.

**Palavras-chave:** Violência escolar, Cultura de paz, Cidadania, Segurança pública.

## Referências

- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- GROSSI, M.; OLIVEIRA, A. C. G. Gênero, território e violências: análise documental de conflitos escolares e seus silenciamentos. 44º Encontro Anual da ANPOCS, GT19 – Gênero e Sexualidade pelo Interior do Brasil: Fronteiras e Cartografias, [s.d.].
- MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em Educação. *Revista Percurso*, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012.
- OLIVEIRA, S.; GUIMARÃES, O. M.; FERREIRA, J. L. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210–236, 2023.
- "Nossa Escola" é selecionado para receber recursos do Fundo Nacional de Segurança Pública. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=77888>.
- Projeto Nossa Escola chega a mais duas unidades em 2023. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=78214>.

## O/A professor/a, a sociologia e a reforma do ensino médio: uma pesquisa narrativa

João Guilherme de Andrade Sant'Anna

O presente trabalho tem como objetivo compreender, a partir de narrativas dos/das professores/as da disciplina de Sociologia, os impactos produzidos pelo Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) em suas práticas docentes. Nesse sentido, apresenta resultados parciais produzidos em dissertação de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF), na linha de Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades em Processos Educativos, e financiada pela FAPEMIG.

Assim, recortada ao contexto de Juiz de Fora, Minas Gerais, a pesquisa objetiva coletar as histórias e percepções dos/das professores/as de Sociologia para acessar suas perspectivas sobre os impactos da nova política, os desafios enfrentados e as adaptações necessárias para alinhar suas abordagens pedagógicas às novas diretrizes.

Dito isso, é importante à discussão proposta a compreensão de que o Novo Ensino Médio, enquanto uma política educacional de base curricular, promove uma série de mudanças, sobretudo na estrutura curricular da última etapa da Educação Básica. Dentre estas mudanças, destaco, para além da disposição em “Base Nacional Comum Curricular e Itinerários Formativos” (Brasil, 2017), a retirada da obrigatoriedade de oferta da disciplina de Sociologia, reduzida a “estudos e práticas” pela Lei nº 13.415/2017.

Em contrapartida, observada a autonomia dos estados para a produção de seus currículos regionais, o Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais (CREM-MG) manteve a Sociologia enquanto componente curricular obrigatório da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Minas Gerais, 2021). Entretanto, isso não implica que os docentes de Sociologia, enquanto peça central dentro da dinâmica reformista, tenham sido isentos de se adaptarem à nova política educacional, a qual aumenta a permanência do estudante dentro do espaço escolar, ao passo em que reduz a carga horária de disciplinas que tradicionalmente compunham a grade curricular do Ensino Médio no país.

No contexto de Minas Gerais, a implementação do NEM, conforme o cronograma do MEC, ocorreu de forma gradual em todas as séries, visando a conclusão para 2024.

O processo iniciou com os 1º anos do Ensino Médio em 2022, seguindo pelos 2º anos em 2023, e será finalizado com os 3º anos em 2024. Portanto, é forçoso reconhecer a pertinência da pesquisa, sobretudo no que se refere à temporalidade favorável à análise, uma vez que a coleta de dados está sendo realizada durante o último ano de implementação da política no estado de Minas Gerais.

Sendo assim, a pesquisa se insere no quadro da Epistemologia Qualitativa (Rey, 2005), que atende à necessidade de explorarmos caminhos além do positivismo, sustentando que o conhecimento tem um caráter interpretativo. Isso quer dizer que, dentro desta perspectiva, o conhecimento se configura enquanto uma produção, ao invés de uma simples apropriação linear de uma realidade que nos apresenta.

Portanto, busco no campo da pesquisa (auto)biográfica (Bolívar; Domingo; Fernandez, 2001) o estabelecimento de diálogos com autores que abordam a narrativa na perspectiva da experiência do narrador (Nacarato; Moura, 2017), percebendo a Entrevista Narrativa<sup>6</sup> como dispositivo de produção de dados. Desse modo, a partir da escolha por essa metodologia, a pesquisa visa reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos investigados, incorporando suas experiências para a construção de sentido diante das mudanças na estrutura da Educação Básica.

Destaco, ainda, que este trabalho, fundamentado em resultados parciais de pesquisa, não se limita a compartilhar os impactos nas práticas docentes de professores de Sociologia em decorrência do NEM, mas também apresenta críticas ao novo modelo imposto por Medida Provisória (MP 746/2016), evidenciando o quanto prejudiciais são suas implicações na vida profissional e pessoal dos professores atravessados pelo seu processo de implementação.

As narrativas docentes compartilham o estado de “fogo cruzado” vivido nos primeiros momentos da implementação da nova política de Ensino Médio, seja mediante as condições de trabalho, seja pela intensificação da tutela, burocratização e controle de seu trabalho pedagógico. Desse modo, embora a Sociologia permaneça sendo ofertada em toda a rede com 01 aula semanal, é importante salientar que, por motivos distintos, a

<sup>6</sup> A Entrevista Narrativa, concebida por Fritz Schütze, é uma ferramenta destinada a entender os contextos em que as biografias foram formadas, sendo vista como mais aprofundada, superando a rigidez das entrevistas estruturadas.

carga horária disponível aos docentes tem sido reduzida, produzindo a necessidade de que assumam os componentes curriculares dos Itinerários Formativos.

Nesse sentido, é possível observar o quadro de precarização e fragilização do trabalho docente que, por vezes, se encontram nas salas de aula de componentes curriculares que não possuem nem base epistemológica própria, nem ligação direta com sua Formação Inicial. Sustento, frente a este quadro, que este processo possivelmente implica na perda de identidade docente diante da falta de domínio dos conteúdos destes Itinerários, promovendo impactos significativos na subjetividade docente e prejudicando também os processos de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, as informações coletadas, alinhadas aos referenciais teórico-metodológicos pertinentes à Pesquisa Narrativa, visam responder a questão central do estudo: Como os/as professores/as de Sociologia, da rede pública de Juiz de Fora, Minas Gerais, compreendem o impacto da reforma do Ensino Médio em seu trabalho e em sua subjetividade docente?

**Palavras-chave:** Ensino de Sociologia, Minas Gerais, Novo Ensino Médio, Pesquisa Narrativa, Subjetividade Docente.

## Referências

- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología. Madrid: La Muralla, 2001.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: [http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 05 ago. 2024.
- MOURA, J. F. de; NACARATO, A. M. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. Cadernos de Pesquisa, v. 24, n. 1, p. 15–30, 1 abr. 2017. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1758>. Acesso em: 27 ago. 2024.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%A7%C3%A3o%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2024.
- REY, F. G. Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning, 2005.

## Práticas avaliativas em Sociologia no ensino médio: um estudo em Porto Alegre (RS)

Júlio Jardim Pinheiro

As práticas avaliativas no ensino médio se tornaram tão corriqueiras no cotidiano escolar que raramente as examinamos de forma crítica. A forma hegemônica de aplicação e formulação das provas e trabalhos escolares é tão consolidada nas salas de aula de hoje que muitos docentes veem suas práticas como naturais, tão instintivas que parecem surgir automaticamente no decorrer do processo de aprendizagem, nunca advindas de escolhas pedagógicas conscientes ou imersas em contextos socioculturais que carregam consigo interesses diversos. Diante disso, o objetivo deste trabalho é apresentar uma pesquisa realizada em uma escola pública de Porto Alegre (RS), produzindo dados sobre os processos avaliativos em Sociologia no ensino médio e a percepção dos mesmos por parte dos estudantes.

De acordo com Stela Maria Meneghel e Cristiane Kreisch (2009), existem três principais tendências de concepção sobre a avaliação que regem essas práticas: a tendência classificatória, que classifica os alunos em conceitos baseados em suas habilidades de reproduzir o conteúdo passado pelo professor, a tendência diagnóstica, que procura identificar as fraquezas e potencialidades do estudante para formular novas estratégias no futuro e a tendência emancipatória, que procura formar sujeitos, com o foco na formulação de instrumentos de construção e reflexão do saber em detrimento de seu mitemismo acrítico e estático.

Ao longo da minha experiência como docente e discente nas instituições educacionais, percebi, através da observação das aulas, a utilização de práticas avaliativas cuja concepção pedagógica se assemelhava à uma tendência classificatória em relação à avaliação. Tendência na qual o objetivo dos instrumentos de avaliação da aprendizagem não é diagnosticar a construção do saber, mas sim classificar os alunos em notas, sem levar em consideração um processo de reflexão autônoma. Logo, os alunos não viam na avaliação uma possibilidade de medir seu progresso em relação ao conteúdo estudado, mas um obstáculo a ser perpassado.

Tal contradição despertou a minha curiosidade de descobrir quais são os instrumentos avaliativos possíveis de serem pensados na área de Sociologia no

Ensino Médio, a partir de uma concepção emancipatória da avaliação. O desafio é, portanto, construir instrumentos avaliativos que não sirvam ao modelo hegemônico de reprodução da vida social, mas sim a um modelo comprometido com sua transformação. Desafio esse que implica examinar radicalmente as práticas avaliativas reproduzidas nas salas de aula e buscar ver a avaliação como um processo amoroso (Luckesi, 2008), que prega a inclusão do educando no processo avaliativo sem um antagonismo com o educador.

Para tanto, esta pesquisa teve como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, pois procurou estudar aspectos subjetivos de alunos, por meio de entrevistas semiestruturadas, assim como a aplicação de diferentes formas de avaliação e a análise de seus resultados. A investigação foi realizada na Escola Técnica Parobé em Porto Alegre, uma escola estadual, dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), nos meses de setembro e outubro de 2023, com 37 alunos em duas turmas do segundo ano do Ensino Médio, nas aulas de Sociologia.

Ao longo do trimestre foram aplicados e analisados diferentes instrumentos avaliativos, como os trabalhos escritos individuais, trabalhos de pesquisa em Sociologia, o jogo interativo “Kahoot”, a autoavaliação, debates e rodas de conversa. Nas entrevistas, os alunos foram perguntados sobre suas opiniões acerca dos diferentes instrumentos avaliativos e também sobre suas concepções em relação ao processo avaliativo como um todo.

Dito isso, como resultados, pode-se afirmar que os alunos percebem o processo avaliativo como um processo mecânico, focado no “decorar” em detrimento do “aprender”, associando-se com uma perspectiva “bancária” de educação, conforme sugere a teoria sociológico-pedagógica de Paulo Freire (1987). Os estudantes enfatizaram que a maioria das avaliações na escola se limitavam às provas individuais objetivas. Além disso, mostraram preferência pelos trabalhos em grupo, trabalhos de pesquisa e métodos alternativos de avaliação.

Importa salientar que muitos alunos enfatizaram que os itinerários formativos e a divisão de matérias antigas em novas (como a Sociologia, em Mundo do Trabalho e Iniciação Científica) pela Reforma do Ensino Médio, fez com que houvesse uma sobrecarga de avaliações para os alunos, dificultando o nível de comprometimento e atenção para cada atividade avaliativa.

Em relação aos instrumentos avaliativos específicos, o **trabalho escrito individual**, seja em forma de redação ou de prova, tem como possibilidade uma avaliação mais individualizada do estudante, podendo ser uma maneira de avaliar competências mais específicas de cada aluno. Porém, inserido em uma concepção pedagógica classificatória, pode ser utilizado como uma maneira de controle social e perpetuação de relações de poder, com questões que incentivam o mimetismo acrítico da “decoreba” e uma rigidez autoritária que rege a aplicação do trabalho.

Os **debates**, bem valorizados pela maioria dos alunos, podem ajudar no desenvolvimento do pensamento crítico, da oratória em público e no conhecimento sobre temas importantes da sociedade. No entanto, os debates apresentaram desafios em termos de organização e respeito mútuo, destacando a necessidade de mediação cuidadosa por parte do professor. Por outro lado, as **rodas de conversa**, por não possuírem necessariamente um caráter competitivo atrelado ao instrumento avaliativo, se mostraram mais organizadas, levando a contribuição mais estruturada de ideias.

Os **trabalhos de pesquisa em grupo**, seguidos de apresentação oral, normalmente com *slides* ou cartazes, foram apontados como os que geram mais aprendizado pelos alunos. Por envolver investigação ativa e cooperação, os estudantes podem debater ideias e se posicionar como agentes centrais no processo de construção do conhecimento, contudo, o trabalho de pesquisa em grupo inserido em uma concepção classificatória pode se traduzir em desigualdades quanto à distribuição do trabalho entre os grupos.

A plataforma de jogos educacionais **Kahoot** possibilitou a criação de um quiz sobre o conteúdo do trimestre. As questões são projetadas na tela e os alunos utilizam o celular ou outro dispositivo eletrônico para responder as perguntas. Conforme o jogo avança, os alunos ganham pontos por cada pergunta correta e pelo tempo de resposta. O formato de jogo instiga os alunos a participarem e utilizarem o celular na atividade, transformando o que pode ser um obstáculo em uma ferramenta para o aprendizado. Porém, existem limitações em termos de infraestrutura para a realização da atividade e pode não ser acessível para todas as escolas.

A **autoavaliação** consiste em pedir aos alunos que se avaliem em relação às suas expectativas e desempenho no trimestre, podendo identificar suas potencialidades e

pontos a melhorar. A autoavaliação realizada continha, também, um espaço para a avaliação do docente pelo discente, onde os alunos poderiam expor suas críticas, sugestões ou elogios em relação às aulas no trimestre. Assim, o discente pode se sentir acolhido no processo de avaliação e o docente tem uma percepção melhor de como suas aulas estão sendo recebidas.

Em conclusão, é necessário compreender que os instrumentos avaliativos não podem ser analisados de forma isolada. Deve-se levar em consideração a cultura escolar vigente e as determinadas concepções pedagógicas e epistemológicas que regem o processo de avaliação. Logo, independentemente do instrumento avaliativo escolhido, se não houver um esforço constante para inverter a lógica autoritária presente na cultura avaliativa escolar, que mantém os alunos enfileirados em classes, distantes uns dos outros e pressionados para se encaixar na nota apropriada para a aprovação, a avaliação parece se tornar um fardo e o professor, um inimigo.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem, Instrumentos avaliativos, Ensino de Sociologia, Ensino Médio.

## Referências

- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LIMA, A. M. S.; ARAÚJO, A. L. Práticas pedagógicas avaliativas no ensino de Sociologia: concepções, critérios/instrumentos e mediações. *Temas & Matizes*, [S. I.], v. 13, n. 24, 2020.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 27-46; p. 168-180.
- MENEGHEL, S. M.; KREISCH, C. Concepções de avaliação e práticas avaliativas na escola: entre possibilidades e dificuldades. *IX Congresso Nacional de Educação*, 26 a 29 de outubro de 2009.

## Ensaiando um processo de “educação da atenção”: cultura, estranhamento e os “Nacirema”

Rafael D'Avila Barros<sup>7</sup>

O presente trabalho apresenta uma análise a respeito de um conjunto de práticas pedagógicas desenvolvidas no componente curricular de Sociologia com turmas da 2<sup>a</sup> série do Novo Ensino Médio em uma escola particular no município de Canoas/RS. Essas práticas pedagógicas visavam ensaiar um diálogo com a teoria da “educação da atenção”, proposta por Tim Ingold (2010; 2015; 2020), como uma ontologia ecológica para a compreensão das formas pelas quais as pessoas e grupos humanos constroem as suas aprendizagens ao longo da história. Essa perspectiva também se relaciona com uma teoria sociológica que não percebe o “social” como uma entidade pronta, mas que o entende como associações que precisam ser pesquisadas e analisadas (Latour, 2012). A temática de estudos selecionada foi “Introdução à Antropologia” e buscou-se mobilizar os princípios de estranhamento e desnaturalização, cristalizados nas Orientações Curriculares Nacionais (Moraes, 2020).

As práticas pedagógicas foram realizadas no ano de 2024 e aplicadas em duas aulas de períodos únicos com o tempo de 50 minutos cada, nas cinco turmas de 2<sup>a</sup> série do Novo Ensino Médio do Colégio La Salle Canoas, no Rio Grande do Sul. A instituição faz parte da Rede La Salle de Educação e está situada na região central do município, possuindo aproximadamente 1.900 estudantes desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Desde a implementação da Lei federal nº 13.415 de 2017, que institui o Novo Ensino Médio, houve a implementação da organização curricular baseada em Áreas do Conhecimento a partir do documento “Matriz Curricular para as Competências - Ensino Médio” (Rede La Salle, 2022). Neste dispositivo, há um subcapítulo dedicado exclusivamente para a Sociologia Escolar organizada em “Bloco Único”, possibilitando que os professores de cada unidade educativa possam distribuir

<sup>7</sup> Professor de Sociologia no Ensino Médio no Colégio La Salle Canoas, em Canoas/RS (Rede La Salle) e do Colégio Estadual Marechal Rondon, em Canoas/RS (Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul). Mestrando em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGS-UFRGS). Participante do projeto de ensino, pesquisa e extensão “oficina de sociologiartesanal”, vinculado ao Laboratório Virtual e Interativo de Ensino de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LAVIECS-UFRGS).

as propostas de aprendizagens em cada ano/série que melhor desejarem. Para o desenvolvimento das práticas pedagógicas analisadas neste trabalho, optou-se em trabalhar com os seguintes Objetos de conhecimento com as turmas de 2<sup>a</sup> série: “C4. Antropologia: etimologia e surgimento da Antropologia; C6. Alteridade; C9. Etnocentrismo e Relativismo cultural” (Rede La Salle, 2022, p. 212).

Para o desenvolvimento destas disposições curriculares, optou-se por construir uma prática pedagógica que permitisse aos estudantes o exercício do estranhamento e desnaturalização, indicados para a Sociologia Escolar desde as Orientações Curriculares Nacionais (Moraes, 2020). Esses princípios também possibilitam ensaiar habilidades relacionadas à observação participante característica da Antropologia (Ingold, 2020). Assim, buscamos construir um diálogo com a perspectiva ontológica de Tim Ingold (2010; 2020) sobre as formas de produção e reprodução das habilidades humanas: a “educação da atenção”. Para ele, as pessoas - e os grupos humanos - apropriam-se do acúmulo de experiências, conhecimentos e habilidades desenvolvidas ao longo da história por processos de atenção. Esses processos não são intencionais conforme a racionalidade moderna impõe sobre as formas de controle e habitação humana no Planeta (Ingold, 2015). Ao contrário, a “educação da atenção” é uma perspectiva ecológica que focaliza a centralidade do desenvolvimento de práticas que mobilizam o desenvolvimento de habilidades humanas.. Elas são operacionalizadas por pessoas mais experientes/habilidosas em diferentes ações da vida humana, enquanto os novatos/iniciantes observam atentamente cada movimento para, em primeiro momento, copiar/reproduzir o que vêem/percebem e em um segundo momento buscam executar as mesmas ações, conforme os seus entendimentos. Assim, a vida humana desenvolve-se pela apropriação de práticas constantemente experienciadas, aprendidas e reconstruídas por pessoas iniciantes orientadas por outras mais habilidosas. O processo de desenvolvimento das práticas propostas foi dividido em três momentos: (a) **mostrar a prática** aos estudantes iniciantes para que (b) eles possam **redescobrir a prática** e assim (c) improvisar a **execução da prática** com constância ao ponto de vir a tornar-se um praticante habilidoso (Ingold, 2010).

A primeira etapa da prática foi desenvolvida de modo a **mostrar a prática** de observação de um grupo social a partir de um artigo científico intitulado: “Ritos

corporais entre os Nacirema”, de Horace Miner (1976). Os estudantes foram organizados em grupos a partir de cartões identificados com conceitos a serem estudados posteriormente e com uma imagem que os ilustravam: estereótipo, cultura, socialização, etnocentrismo e relativismo cultural. A primeira tarefa dos grupos era construir uma definição provisória sobre o conceito a partir da imagem em uma folha de ofício A4. Após este momento, cada grupo recebeu um trecho do artigo sobre o povo Nacirema para que fosse lido e debatido pelos estudantes.

Na segunda etapa, a fim de redescobrir a prática, os estudantes deveriam transformar o texto escrito em uma representação imagética autoral dos rituais corporais daquela população. Foram disponibilizados materiais de ilustração para que os estudantes habilidosos em produção de desenhos pudessem expressar e, em certa medida, inspirar os demais a contribuir com a produção coletiva. A proposta de transformação do texto escrito em texto imagético desafiou os estudantes a transformar as observações escritas em observações ilustradas a partir das suas habilidades de percepção e identificação de elementos culturais. Com a conclusão desta etapa, todos os materiais foram recolhidos para que a prática pedagógica fosse concluída na aula seguinte.

A última etapa foi realizada na aula seguinte e desafiou os estudantes a executar a prática de observação participante atenta da população Nacirema. Os estudantes refizeram os grupos da aula anterior e apresentaram o conteúdo do trecho lido do texto e em seguida, apresentaram as suas ilustrações. Após todas as apresentações, houve a indagação coletiva sobre as percepções e impressões que os estudantes tiveram sobre a leitura do texto. Por fim, houve a apresentação de imagens selecionadas pelo professor que ilustravam a nota de rodapé do autor: “para quem não percebeu, Nacirema é American, de trás para a frente” (Miner, 1976). O espanto evidenciado pelos estudantes com a “realidade” sobre os Nacirema possibilitou a mediação do professor em introduzir os conceitos registrados nos cartões utilizados na primeira aula e, ainda, indicar a operacionalização dos princípios de estranhamento e desnaturalização por parte dos estudantes, na produção de um registro sobre uma observação escrita de um grupo social.

A vivência destas práticas pedagógicas possibilitou que os estudantes experimentassem a observação participante, primeiramente, como iniciantes ao ler o

texto e, posteriormente, redescobriram e reconstruíram as habilidades necessárias para tal exercício. Esta organização de práticas pedagógicas ensaiam a efetivação de uma experiência didática que pretende dialogar com a teoria da “educação da atenção” de Tim Ingold. Além disso, tem como inspiração uma teoria sociológica que busca entender, a todo instante, como o “social” é tecido a partir das associações entre actantes (Latour, 2012). Por fim, a atividade propõe a construção de aprendizagens por meio de práticas atentas e vivenciais e dos acúmulos de conhecimentos gerados pela Sociologia Escolar.

**Palavras-chave:** Ensino de Sociologia, Sociologia Escolar, Educação da Atenção, Prática Pedagógica, Ensino Médio.

## Referências

- INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, [S. I.], v. 33, n. 1, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/6777>. Acesso em: 11 ago. 2024.
- INGOLD, T. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. *Horizontes Antropológicos*, [S. I.], v. 21, n. 44, p. 21-36, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/fGyCC7jqq7M9WzdsV559wBv/?format=pdf>. Acesso em: 30 maio 2024. DOI: 10.1590/s0104-71832015000200002.
- INGOLD, T. *Antropologia e/como educação*. Petrópolis: Vozes, 2020.
- LATOUR, B. *Reagregando o social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede*. Salvador: EDUFBA; Bauru: Edusc, 2012.
- MINER, H. Ritos corporais entre os Nacirema. In: ROMNE, A. K.; VORE, P. L. (orgs.). *You and the others: readings in introductory anthropology*. Cambridge: Erlich, 1976. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/364413/mod\\_resource/content/0/Nacirema.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/364413/mod_resource/content/0/Nacirema.pdf). Acesso em: 14 ago. 2024.
- MORAES, A. C. ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO (OCEM): o ensino de sociologia e as. In: BRUNETTA, A. A.; BODART, C. N.; CIGALES, M. P. (orgs.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 264-269.
- REDE LA SALLE. *Matriz Curricular para as Competências: Ensino Médio*. 2022.