

## A PERCEÇÃO DA SOCIOLOGIA EM UMA ESCOLA DE CLASSE MÉDIA

THE PERCEPTION OF SOCIOLOGY IN A MIDDLE-CLASS SCHOOL

Maurício da Costa Barros\*

**Cite este artigo:** BARROS, Maurício da Costa. A Percepção da Sociologia em uma Escola de Classe Média. **Revista Habitus:** revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais - IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 18-34, 31 de dezembro. 2013. Semestral. Disponível em: <[www.habitus.ifcs.ufrj.br](http://www.habitus.ifcs.ufrj.br)>. Acesso em: 31 de dezembro. 2013.

**Resumo:** Este artigo trata de avaliar como a regência de Sociologia em uma Escola de classe média da rede privada de Belo Horizonte/MG é vista no âmbito institucional por seus diversos públicos (docentes, discentes e administração), como concorre para o atingimento dos objetivos elencados nos PCNs, se a matéria conta com boa reputação no ambiente escolar, quais recursos são usados para sua ministração, bem como propor recursos adicionais e abordagens alternativas, de acordo com as OCNs. De forma secundária, avaliar como os estudantes veem o voluntariado, como forma de se perceber a viabilidade de uso deste recurso na disciplina.

**Palavras-chave:** Trabalho, capitalismo, voluntariado, educação para o trabalho, escola de classe média, Metodologia do Ensino, Currículo, Sociologia do Ensino Médio.

**Abstract:** This article deals with the evaluation of how the teaching of Sociology in a private middle-class school in the city of Belo Horizonte/MG is seen in the institutional framework by its stakeholders (teachers, students and administration), how to contribute to the achievement of the objectives listed in the National Curricular Parameters (PCNs), if the subject has good reputation inside institution, what resources are used in the teaching activity, as well to purpose additional resources and alternative approaches, according to the National Curricular Orientations (OCNs). Secondly, evaluates how students see the volunteering activities as way to understand the feasibility of using this feature in teaching of Sociology.

**Keywords:** Work, capitalism, volunteering, education for work, middle-class school, teaching methodology, curriculum, Sociology of high-school.

*Se viene a la tierra como cera, - y el azar nos vacía en moldes prehechos. – Las convenciones creadas deforman la existencia verdadera [...] Las redenciones han venido siendo formales; - es necesario que sean esenciales [...] La libertad política no estará asegurada mientras no se asegura la libertad espiritual. [...] La escuela y el hogar son las dos formidables cárceles Del hombre.*

José Martí. “Libros”, em *Obras Completas* (Havana, Editorial de Ciencias Sociales), 1991.

**M**arx preconiza que “a história de todas as sociedades que existiram até hoje é a história da luta de classes”. Este preceito vem da constatação de que privilégios e riquezas de uma minoria são mantidos pela subjugação da maioria desfavorecida. Na visão marxiana, o proletariado representa esta maioria, classe da qual a vida gira quase que exclusivamente em torno de atividades laborais mecânicas e alienantes. Mas será que a educação contribui para a reprodução das distorções causadas pelo capital?

Mochcovitch (1990), ao analisar o pensamento de Gramsci, diz que sim. Segundo ela, a hegemonia das classes dominantes pressupõe direção ideológica em todos os níveis da vida cultural e social. Ainda, afirma que Gramsci considera a tendência profissionalizante como a “degenerescência da escola” (p.55), uma crítica recorrente e atual que expõe a subjugação da educação ao trabalho capitalista, que prepara os indivíduos para as tarefas especializadas e repetitivas deles exigidas. Aliás, neste contexto, esta é a única forma de sobrevivência honesta possível: tomar parte na engrenagem capitalista como uma mera ferramenta, auxiliá-la a produzir a *mais-valia* e multiplicar o capital e, em troca, receber um salário monetário, suficiente apenas para manter as necessidades básicas do trabalhador, que se vê sem perspectivas para além de sua atividade cotidiana.

Nogueira e Nogueira (2002), ao analisarem o pensamento de Bourdieu, corroboram com a tese de que a escola, na visão deste último, ao invés de “igualdade de oportunidades, meritocracia e justiça social” passa a desenvolver a “reprodução e legitimação das desigualdades sociais” (p.17). Seu pensamento, entretanto, vai um pouco mais além, ao levar em consideração a dissimulação feita, pelo capital, de sua responsabilidade, levando os desfavorecidos a culparem-se por suas frustrações, uma vez que, dentro de uma lógica de equidade e meritocracia, cabe somente ao indivíduo, através de seus esforços, chegar ao “sucesso”. Ao não atingi-lo, a responsabilidade pela falha recai única e exclusivamente sobre ele, eximindo a estrutura vigente de qualquer culpa por sua exclusão.

Ao se notar, entretanto, que as oportunidades educacionais são segmentadas de acordo com a classe social às quais se destinam, percebe-se que o princípio amortecedor de tensões citado, criado pelas democracias capitalistas modernas, a chamada *equidade*, não passa de conceito meramente abstrato, pois não são oferecidas a todos as mesmas oportunidades de ensino, o que corrobora com a tese de que a educação é mecanismo usado para a manutenção do *status quo*. Daí a escolha do objeto deste trabalho ser “A percepção da Sociologia em uma Escola de Classe Média”, onde se busca avaliar se a docência da disciplina Sociologia para o Ensino Médio concorre, dentro do universo analisado, para o atingimento dos objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para as Humanidades (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), dentre os quais o próprio documento destaca o *aprender a conhecer*, considerado como base para os demais aprendizados, e como “síntese de uma educação que prepara o indivíduo e a sociedade para os desafios futuros, em um mundo em

constante e acelerada formação.” (p. 11). Neste sentido, espera-se que o egresso do Ensino Médio tenha a capacidade de agir solidariamente no ambiente social, utilizando os conhecimentos formais obtidos na formação escolar para contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva.

Assim, o presente trabalho pretende, para levar a cabo a avaliação principal descrita anteriormente, perceber se, na realidade analisada, o ensino da Sociologia estimula os estudantes a desenvolverem o senso crítico necessário à tomada de posição pela mudança inclusiva do paradigma social estabelecido pelo capital, uma vez que a proposta das humanidades nos PCNs nos leva a esperar que sim - muito embora as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) considerem que o nexos entre o estudo da Sociologia e a formação para a cidadania não é imediato, pois todo o conjunto curricular escolar deve compor esta preparação, tendo a disciplina este *status* por causa de seu escopo, permeado pelos temas ligados à cidadania, à política e correlatos -. Essa mudança pressuporia uma visão crítica da própria escola pelos estudantes e uma tomada de consciência de que há modos de vida diferentes entre si, não certos e errados. A análise proposta foi desenvolvida durante o período de Estágio Curricular Obrigatório do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Luterana do Brasil, ULBRA, modalidade Ensino à Distância, em uma escola de classe média da rede privada de ensino em Belo Horizonte/MG.

## 1. A Sociologia no ensino básico brasileiro

É importante que contextualizemos a participação da disciplina Sociologia no ensino básico brasileiro, mais especificamente no ensino médio. Trata-se de disponibilizar informações importantes para a compreensão de sua trajetória no âmbito escolar, atendendo a diversas tendências ideológicas e orientações políticas daqueles a cargo da regulamentação e implementação da educação nas diversas épocas da história do Brasil, enquanto país soberano (pós-1822, portanto). Assim, não se pretende aprofundar no tema, mas trazer subsídios úteis para o entendimento da forma como é vista a Sociologia no âmbito escolar na contemporaneidade.

Moraes (2003), citando Celso Machado, nos fornece um panorama geral acerca das idas e vindas da disciplina no currículo brasileiro, desde os “Pareceres” de Rui Barbosa, em 1882, que previam a inclusão da Sociologia nos cursos preparatórios e superiores, proposta à qual foi negada discussão adequada, muito embora considerada de “alto nível”; passando pela Reforma Benjamin Constant, que recomendou a obrigatoriedade da mesma no secundário, mas não posta em prática; pela Reforma Capanema, que a excluiu do currículo; pela primeira LDB – Lei nº 4024 de 1961 - que tornava optativa sua adoção dentre uma gama grande de outras matérias, caráter mantido no período compreendido entre os anos de 1971 a 1982, em plena vigência do regime autoritário, que dificultava, entretanto, sua adoção pelas escolas, por ser frequentemente confundida com o socialismo; pela adoção da disciplina denominada Organização Social e Política Brasileira, que garantia um tom conservador e de valorização do regime militar, período no qual houve a transformação do ensino médio em profissionalizante que, aliás, foi revogado pela lei nº 7044/82 – neste período, portanto, houve um investimento na colocação acrítica dos

estudantes no mercado de trabalho, com vistas a se prover de técnicos o “Milagre Brasileiro” -. Somente com a LDB de 1996 (Lei nº9394), a Sociologia – juntamente com a Filosofia – voltou a ser contemplada, embora de forma genérica, como ferramenta necessária ao pleno exercício da cidadania, apesar de favorecer sua diluição nos programas das demais. Cita ainda a tentativa de torná-la obrigatória, por meio do PL nº 09/2000, que alterava o artigo 36 , § 1º, III da LDB de 1996, mas o mesmo, apesar de aprovado por ambas as casas do Congresso Nacional, foi integralmente vetado pelo Presidente da República. Acerca deste veto, Mota (2005), explicita os motivos elencados pelo chefe do executivo federal para sua decisão, publicada no DOU de 9 de outubro de 2001: “a proposta acarretaria ônus para o Estados na contratação de professores; e não haveria licenciados suficientes para atender às demandas das escolas, caso fosse aprovada” (p. 95), argumentos que foram contestados pela própria autora, por considerar que não haveria uma relação direta entre a composição de áreas do conhecimento e o aumento da carga horária (fator que determina os gastos estatais com os vencimentos dos docentes); e por considerar que não há como se determinar previamente à implementação da disciplina Sociologia que há falta de profissionais.

Este panorama geral nos dá a possibilidade de compreensão de prováveis motivos para um possível desprestígio da disciplina Sociologia no Ensino Médio brasileiro por parte do público a que se destina, pois as políticas públicas determinadas pelos regulamentos para a educação brasileira ganham caráter de governo – transitório, portanto - ao invés de retratarem uma identidade nacional acerca do que é importante para a educação, independentemente da ideologia do governante da vez. Assim, a instabilidade histórica brasileira, marcada por golpes e autoritarismo, impediu a composição, ao menos até o momento, de uma visão amplamente aceita e adotada pela sociedade do que é educação. Esse processo, contudo, está em andamento, concomitantemente à formação da própria identidade brasileira, ainda incompleta e paradoxal, em muitos sentidos.

## 2. Procedimentos metodológicos

Para a avaliação, foram feitas observações em campo da atuação dos profissionais, entrevistas com os mesmos, consulta ao acervo documental da escola e a aplicação de um questionário aos estudantes sobre sua visão acerca do trabalho voluntário (sobre o qual algumas considerações serão feitas no decorrer deste trabalho), além de elaboração e ministração de três aulas, uma para cada série do Ensino Médio, de forma a detectar possibilidades de estimular maior adesão dos estudantes à Sociologia enquanto ferramenta de formação cidadã.

As observações, que se deram no período de 10/02 a 30/03/2012, consistiram no acompanhamento das atividades da professora titular das disciplinas Sociologia e Filosofia em sala de aula e na sala dos professores, bem como das rotinas administrativas da escola e da consulta ao acervo documental. Esta fase forneceu os subsídios para a caracterização da realidade a ser analisada, que se deu durante o mês de abril.

A aplicação dos dois questionários aos estudantes, no dia 11/05/2012, tinha objetivos distintos: 1 - avaliar seu entendimento acerca do trabalho voluntário, se os mesmos já tiveram

experiências nesta atividade - levantamento secundário que se justificará no desenvolvimento do trabalho – e 2 - qual seu entendimento sobre a Sociologia. O segundo questionário foi abolido por motivos a serem descritos oportunamente. Seguiu-se a esta fase a apuração dos dados quantitativos e qualitativos.

A elaboração das aulas de Sociologia para as três séries do ensino médio se deu entre os dias 04 e 17/05/2012, por meio de consultas aos aportes teóricos, por conversas com a professora titular acerca de seus procedimentos para a elaboração das aulas e pela pesquisa acerca de recursos complementares que poderiam enriquecer as temáticas abordadas nas aulas. Finalmente, procedeu-se a compilação dos dados estatísticos com os aportes teóricos e a caracterização da escola, de forma a desenhar-se uma visão mais clara.

### 3. Caracterização da realidade

A escola em estudo integra a rede privada de ensino de Belo Horizonte/MG, localizada, dentro da subdivisão administrativa do município, na região Noroeste.

A vivência do ambiente escolar durante o período de Estágio foi bastante esclarecedora em relação às rotinas escolares e, fundamentalmente, aos conflitos existentes entre os planejamentos teóricos e sua implementação prática. Estes conflitos parecem ser agravados pela dimensão negocial da escola analisada, uma vez que há sempre a possibilidade de prejudicarem-se investimentos como forma de cortar custos. Há, ainda, o fenômeno da não adesão dos alunos a determinados projetos pedagógicos - embora não se tenha podido determinar taxativamente sua motivação – e mesmo o desprestígio da disciplina no âmbito escolar, ocasionada tanto pelas regulamentações nacionais e institucionais, quanto pela falta de espaço e estrutura da escola.

O Projeto Pedagógico da Escola avaliada é moderno e contempla aspectos filosóficos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/96), prevendo, dentre outros objetivos, o gerenciamento da aprendizagem pelo próprio aluno e o desenvolvimento de competências e autonomia, bem como a promoção da solidariedade. A Organização Pedagógica prevê, para o Ensino Médio, a preparação para o mundo do trabalho e para a vida, qualificando para a cidadania, para o aprendizado permanente e aprofundamento da pesquisa. A avaliação adotada, de abordagem sócio-interacionista [1], pretende avaliar o rendimento de forma reflexiva, contínua e diversificada, desde a relação do aluno com o grupo e os professores até sua postura frente às atividades propostas. Uma avaliação institucional semestral também é prevista, como forma de aferir a impressão de pais e estudantes acerca do processo educativo.

Em relação à infraestrutura física, a Escola dispõe de instalações esportivas e de mídia adequadas à inserção dos estudantes em atividades lúdicas e de pesquisa, seja na biblioteca, seja na internet. Ainda, de materiais como mapas e jogos, com potencial para aplicação nas mais diversas matérias.

Percebeu-se, por meio da entrevista feita com os professores de Geografia, História e de Sociologia/Filosofia, um discurso afinado com o Projeto Pedagógico da Escola, em que se busca diversificar os meios com os quais se trabalham os conteúdos e relacionar os mesmos à

realidade do corpo discente. Afirmam eles que buscam leituras complementares e a promoção de atividades que estimulem a reflexão crítica das disciplinas em relação à realidade dos estudantes, propondo filmes e músicas, dentre outros, como recursos complementares para se trabalhar os conteúdos.

Quanto à formação acadêmica dos profissionais, há professores atuando em disciplinas que, apesar de afins com sua área de atuação, não são as suas. Um historiador dá aulas de Geografia e uma Filósofa acumula as disciplinas de Filosofia e Sociologia. Percebe-se ainda que a menor parte deles dedicou-se à pós-graduação (dos três entrevistados, somente um tem mestrado) e não mencionaram qualquer investimento em educação continuada, nem pessoal, nem por parte da escola.

A instituição avaliada mostrou-se bastante conflituosa no período que compreendeu o Estágio, por conta da transição de direção e de algumas dificuldades na relação com os pais e alunos. Houve alguma resistência por parte da diretoria pedagógica na colaboração com o Estágio, o que ocasionou atrasos no acesso ao acervo documental da escola e no preenchimento da documentação correlata, provavelmente por conta destes conflitos. Entretanto, a convivência na sala dos professores foi amistosa e enriquecedora. Momentos neste espaço expuseram muito das dificuldades dos professores em sua atividade docente, como a relação com os alunos mais complicados, a dificuldade de aplicação de atividades pela falta de adesão dos estudantes a elas, etc. Além disso, mostraram como os professores dispõem-se, a despeito de todas as dificuldades, a propor soluções.

A observação se deu nas únicas três turmas do ensino médio da escola, uma do 1º, uma do 2º e uma do 3º anos, um universo de 91 alunos - sendo 45 no 1º, 28 no 2º e 18 no 3º - com prevalência feminina, a qual se acentua com o avanço das séries, sendo o 3º ano composto por somente dois alunos do sexo masculino. A maior turma é a do 1º ano. O número elevado de alunos torna o trabalho mais complicado. Nesta turma foi notada a presença de uns poucos alunos com idade mais avançada em relação ao esperado para a série, e justamente estes eram os mais resistentes a participarem e aderirem às atividades. Como as aulas no 1º ano sempre eram as primeiras após o intervalo, havia dificuldades em fazer a turma tomar seus lugares em sala para início das atividades. Nas séries seguintes - 2º e 3º anos - notou-se maior adesão às atividades e concentração dos alunos. Além disso, o tamanho reduzido destas turmas favorece uma comunicação mais fluente.

No aspecto disciplinar, a escola busca agir de forma flexível em relação às discordâncias dos estudantes sobre suas determinações, embora não ofereça uma instância oficial para tanto. A forma de uso dos uniformes, por exemplo, é motivo de inúmeros conflitos entre os envolvidos, uma vez que os alunos não os utilizam dentro dos padrões determinados. Os estudantes manifestam-se na defesa de sua opinião sobre o assunto, muito embora suas ações reivindicatórias não resultem em maior liberdade na forma de usar o uniforme ou mesmo sua abolição.

A observação da atuação da professora de Sociologia (e Filosofia) foi bastante interessante. A mesma demonstrou muita empatia com as turmas do ensino médio, conseguindo deles, mesmo que às vezes à custa de algum esforço, atenção para seu trabalho docente. Mas muitas dificuldades foram percebidas, como a dificuldade de diálogo com o alunado, imposto pela adoção predominante da preleção verbal, o que dá à aula caráter expositivo, reduzindo o exercício de discussões e o uso de recursos.

Apesar da afinção nas declarações dos professores das humanidades com o Projeto Pedagógico da Escola, notou-se a dificuldade em se levar a cabo o discurso, tanto por entraves institucionais quanto pelos causados pela densidade da estrutura curricular, o que reduz o tempo para outras atividades.

Os professores, em alguma medida, demonstraram alguma desmotivação, provavelmente uma reação às dificuldades impostas pela escola para alguns projetos e, fundamentalmente, pelo desinteresse dos estudantes pelas disciplinas, especialmente Sociologia. A professora de Sociologia (e Filosofia) relatou que os estudantes não viam sentido prático para as matérias a seu cargo, e que até o ano de 2011 nenhum livro didático era usado, o que agravava o desinteresse. Só em 2012 estreou o material didático de Sociologia que, apesar de denso, tem uma estrutura amigável à juventude, por relacionar assuntos cotidianos e imagens, além de recomendar livros e filmes para enriquecer o entendimento das matérias dadas. De qualquer forma, dada a recência na adoção deste material, ainda há problemas, como a falta de fluência em seu uso. Ainda, as turmas mais avançadas tiveram que ver de forma sumária os assuntos relativos às séries anteriores, para possibilitar o estudo das matérias relativas às suas próprias séries. A indefinição de planejamento de ensino, causado pela falta de material e pela adoção de textos avulsos, relata a professora, contribuiu para o desinteresse discente. Sobre o material usado, é bom salientar que, antes da adoção do livro didático, o uso de textos avulsos fazia com que a matéria perdesse prestígio, pois na visão corrente na escola, relata a professora, as matérias às quais se deve “levar a sério” dispõem de livros didáticos. Eles são, nesta visão dominante, o indicativo de que a disciplina tem realmente importância. É claro que a compreensão desta visão implica em uma análise muito mais profunda do que significa a própria escola para os estudantes, e esta não é a proposta deste trabalho. Sobre o material didático em Sociologia, Mota (2005), traz algumas contribuições interessantes. Em suas entrevistas aos professores de Sociologia, a pesquisadora percebeu uma tendência a se basear a avaliação dos estudantes, para além das provas objetivas, em trabalhos, reflexões dialogadas em sala, debates, etc., até como forma de se afirmar o caráter democrático da aprendizagem sociológica. A despeito desta visão, contudo, alguns deles acabam recorrendo às provas como forma de mensurar o real conhecimento dos alunos. Os materiais didáticos entram, neste contexto, como roteiro de conteúdos a serem trabalhados e, em muitos casos, a única referência realmente “sociológica” da disciplina, pois não são raros casos de professores formados em áreas alheias que regem aulas de Sociologia.

Outro fator importante citado são as jornadas de trabalho extenuantes, que também contribuem para a falta de energia dos docentes e prejudicam a busca por recursos inovadores.

#### 4. Considerações sobre o voluntariado

Uma pergunta não poderia deixar de ser feita, até pela desconexão que o tema “voluntariado” teria, *a priori*, com uma abordagem crítica da sociedade e da educação, uma vez que o capital tem dele sistematicamente se utilizado para economizar com encargos trabalhistas e, assim, aumentar a *mais-valia*: O voluntariado significa necessariamente consciência social e solidariedade?

Souza (2009), fala do conceito marxiano de *mais-valia extraordinária*, que consiste em se descobrir novas formas de se produzir mercadorias com menor custo e maior produtividade, possibilitando lucro extra. Neste sentido, as ações de *Responsabilidade Social Empresarial (RSEs)*, que estimulam o voluntariado, vêm sendo uma forma de agregar reputação social à empresa reduzindo gastos. A valorização do voluntariado como diferencial em recrutamento de recursos humanos introjeta no imaginário social que ele é necessário não como forma de solidariedade, mas como vantagem competitiva, criando um *habitus* distorcido acerca do sentido desejável do engajamento social cidadão.

Apesar desta faceta do voluntariado, a autora não descarta a possibilidade de que haja ações desta natureza que sejam movidas exclusivamente pela solidariedade, mas atenta para sua apropriação pelo capital, a despeito do valor social histórico adquirido por ela. E é sob este ponto de vista que a análise secundária proposta se dá: verificar se os estudantes praticam trabalhos voluntários, por que praticam e se este tipo de iniciativa pode ser usada para dinamizar os estudos sociológicos escolares.

#### 5. Apuração dos dados da pesquisa

Como dito antes, inicialmente estava prevista a aplicação de dois questionários distintos: um sobre o trabalho voluntário e o segundo sobre o que os alunos entendem por Sociologia. Entretanto, a abstenção da equipe em avaliar o conteúdo do segundo questionário na ocasião em que ambos foram apresentados denotou certo desconforto da instituição, talvez pela possibilidade de ser avaliada sua capacidade em relação às matérias que ministra. Excluiu-se, então, o segundo questionário.

Dos 91 estudantes matriculados no ensino médio, 86 participaram da pesquisa no dia em que foi aplicada. Destes, 52 eram do sexo feminino e 34 do sexo masculino (1º ano: 22 alunas e 21 alunos; 2º ano: 18 alunas e 11 alunos; 3º ano: 12 alunas e 2 alunos).

Foram feitas as seguintes perguntas:

“Como você define Trabalho Voluntário?”

“Seus pais fizeram ou fazem algum Trabalho Voluntário? (os alunos deveriam marcar: sim ou não)”.

“Se respondeu “sim”, diga em quê trabalham(ram):”

“Você considera importante participar de algum Trabalho Voluntário?”

“Você já fez algum Trabalho Voluntário? (os alunos deveriam marcar: sim ou não) Em que atuou? Por quê?”

“Pretende algum dia participar de um Trabalho Voluntário? (os alunos deveriam marcar: sim ou não)”

“Por que você participa(ria) de um Trabalho Voluntário? (os alunos deveriam marcar: ‘Bom para o Currículo’ ou ‘Porque é importante ajudar o próximo’)”

“Em qual área você acredita que poderia atuar em um Trabalho Voluntário”? (os alunos deveriam marcar entre as seguintes opções – ou todas - : ‘Recolhimento de donativos’; ‘Alfabetização e jovens e adultos’; ‘Oficinas de artesanato ou música’; ‘Organização de eventos beneficentes’; ‘Auxiliar administrativo’; ‘Outros (especifique)’).

“Você conhece alguma organização que promova o Trabalho Voluntário em sua comunidade ou na Região Metropolitana de Belo Horizonte? Qual?”

“Você acredita que a Escola poderia auxiliar na promoção de Trabalhos Voluntários? (os alunos deveriam marcar: sim ou não). Justifique”.

De maneira geral, as perguntas abertas sobre o voluntariado indicaram que os alunos o relacionam diretamente com caridade, talvez pelo caráter que ele ganhe no Brasil, já que os voluntários geralmente atuam nas comunidades carentes. Por volta de 14% apontaram como atividades de trabalho voluntário a doação de alimentos ou dinheiro, como apontam as narrativas a seguir:

*[Trabalho voluntário] é algo que se define por doação, não necessariamente doar dinheiro, mas talvez uma doação de tempo e trabalho. (Aluna do 3º ano do E.M.);*

*[Trabalho voluntário é] Um trabalho no qual você não ganha dinheiro e ajuda pessoas carentes. (Aluna do 3º ano do E.M.);*

*[Trabalho voluntário significa] Ajuda aos necessitados. (Aluno do 2º ano do E.M.);*

*[Trabalho voluntário consiste na] Distribuição de alimentos a mendigos. (Aluno do 2º ano do E.M.);*

*[Trabalho voluntário consiste em] Recolher donativos. (Aluna do 1º ano do E.M.);*

*[Trabalho voluntário significa] Ajudar as pessoas dando atenção, proteção e alimentos quando necessário. (Aluna do 1º ano do E.M.).*

Quase 94% dos estudantes responderam que é importante ser voluntário, enquanto que quase 6% responderam que não, com uma abstenção. Entretanto, somente pouco mais de 19% declarou efetivamente ter participado de trabalhos voluntários.

Um fato interessante a ser considerado é que a participação dos pais em trabalhos voluntários parece estimular a participação dos filhos, pois os indicadores obtidos mostram que 70% dos alunos que se declaram voluntários declarou também que seus pais o são ou foram em algum momento.

Em relação ao que os levaria a serem voluntários, 74% afirmaram que seriam motivados por ajudar o próximo, enquanto que aproximadamente 14% disseram que o fariam pela melhoria do currículo. Já 9% afirmam que fariam pelos dois motivos juntos. Aproximadamente 3% abstiveram-se.

O Projeto Pedagógico prevê ações de arrecadação de mantimentos para instituições de caridade - o que não tem sido posto em prática - mas não o voluntariado. Neste sentido, perguntou-se aos estudantes se consideram importante a participação da escola na promoção do voluntariado. 95% dos estudantes responderam que sim.

## 6. Comentários

Nota-se pelos questionários que os estudantes têm potencial de atuação como voluntários - o que, sob uma perspectiva contra-hegemônica, poderia indicar um maior desenvolvimento da consciência solidária do corpo discente - mas os dados obtidos indicam que a maioria deles não dispõe de referências familiares e escolares acerca do tema. A maior parte dos participantes da pesquisa relatou ausência de envolvimento parental em trabalhos voluntários e todos indicaram a abstenção da escola na promoção deste tipo de atividade. Nota-se que há um lapso social, familiar e escolar, demonstrado pelos números. A visão do voluntariado como ação caritativa corrobora com a visão estabelecida socialmente, algo que a Escola poderia desnaturalizar por meio do estranhamento desta visão, de forma a estimular sua crítica, evitando pré-julgamentos da percepção dos jovens e ampliando sua visão sobre o tema para além do senso comum. A Escola poderia, ainda, estimular a mobilização comunitária no sentido da extrapolação dos limites institucionais para a vida, tarefa que as humanidades pretendem exercer, levando a cabo o aspecto sócio-interacionista de seu Projeto pedagógico, fazendo a inspiração Vygotskyana de desenvolvimento intelectual por meio das interações sociais dialéticas entre sujeito e sociedade concretizar-se, ao invés de permanecer restrita a seus muros.

Apple, Au e Gandin (2011) indicam oito tarefas nas quais o analista crítico da educação deve engajar-se: 1- testemunhar a negatividade, iluminando os modos pelos quais a política e a prática educacionais estão conectadas às relações de exploração e dominação, bem como as lutas contra elas; 2- Apontar contradições e espaços de ação, identificando os espaços para ações contra-hegemônicas; 3- Redefinir o que é considerado pesquisa; 4- Usar as competências desenvolvidas para ajudar a sociedade a decidir de acordo com seus interesses; 5- Manter vivas as tradições do trabalho radical; 6- Manter as tradições vivas e criticá-las; 7- Agir junto com os movimentos sociais apoiados por seu trabalho ou com movimentos contra os “pressupostos direitistas” e com as políticas que analisam criticamente, e; 8- Usar os privilégios enquanto acadêmicos para abrir espaços aos desfavorecidos. Estas tarefas corroboram com a análise secundária deste trabalho sobre a possibilidade de se utilizar como ferramenta extracurricular o trabalho voluntário, o que deve ser precedido pela crítica à visão de senso comum sobre ele. A crítica ao trabalho voluntário, hoje parte da *Responsabilidade Social Empresarial*, amplamente utilizada para a obtenção da *mais-valia* extraordinária, pode ser revista sob a luz destas tarefas,

isto porque, de acordo com elas, muito se pode aprender, mesmo com as tradições estabelecidas, criticando-as. É neste terreno que surgem as *negatividades* de que tratam os autores, bem como os espaços de conflito onde as mudanças são pensadas. A aproximação com os movimentos sociais, muitos deles dependentes de trabalhadores voluntários por não disporem de receita que custeie contratos de trabalho, também poderia se configurar como uma forma de se utilizarem ferramentas apropriadas pelo capital (e pelos movimentos sociais liberais) para a consecução de objetivos coletivos baseados na solidariedade. Estas poderiam ser formas de desnaturalização do voluntariado, que deixaria de ser diferencial curricular e insumo para as *RSEs*, de forma a torná-lo uma atividade eminentemente humana, desinteressada e mesmo anônima.

Fora do cenário ideal desenhado pela visão crítica, a realidade é dura: os fatores limitantes da autonomia docente – uma vez que os professores são empregados submetidos ao plano pedagógico da escola, à legislação que regulamenta a educação nacional e, no caso das escolas privadas, às contingências financeiras próprias de instituições que buscam a lucratividade - colaboram com o quadro, já que delas deriva, em alguma medida, sentimentos como impotência e resignação em relação ao desinteresse dos estudantes pelas temáticas sociológicas. Some-se a isso o conflito geracional, marcado pela resistência de muitos docentes às novas tecnologias, o que entrava o diálogo com os jovens, que as valorizam como ferramentas. Em um cenário como esse, os docentes reproduzem a *educação bancária*, conceito apresentado e combatido por Paulo Freire.

Freire (1996) preceitua que “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. [...] E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso ‘bancário’ meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo.” (p.13). Entretanto, há que se considerar que o corpo docente não dispõe de autonomia suficiente para cumprir integralmente sua recomendação, uma vez que, como já dito, há fatores que limitam drasticamente o raio de ação do professor. Some-se a isso o distanciamento entre o ensino formal e realidade do corpo discente, a intermitência da Sociologia no currículo do ensino básico brasileiro e o imprevisto constante, causado pela incipiência desta nova fase da disciplina. Daí deriva, certamente, a não adesão às atividades propostas pelo corpo docente de humanidades.

Assim, surge a pergunta: É possível ao docente desviar-se dos obstáculos institucionais postos, utilizando-os a seu favor, de forma a viabilizar a conexão dos conhecimentos esperados com a realidade, construindo uma reputação positiva para a disciplina, ainda inexistente? É necessário tempo para se responder a essa pergunta, mas investir nas condições materiais e institucionais é urgente, o que não ocorreu, na realidade estudada, com a eficácia esperada, ao menos nesta fase inicial. Neste contexto, o voluntariado pode entrar como potencial ferramenta de trabalho, que liga a teoria com a prática, desde que as condições institucionais o permitam.

Outra questão crucial, que pode representar um dificultador para a construção cidadã dos jovens, é a preponderância do capital sobre a própria cidadania, consagrada pela LDB em sua Seção IV, art. 35, inciso II:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:[...]

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;[...]

A aparente insignificância na ordem das palavras é falsa, pois denota a priorização da economia sobre a cidadania. Mészáros (2005) expõe esta que é, de acordo com ele, uma tendência da educação formal capitalista. O trabalho capitalista atua como um alienador do indivíduo, pois a demanda pela atenção do trabalhador toma todo o tempo e a energia necessários à obtenção de cultura para a solidariedade e a autorrealização. Neste sentido, a educação deixa de ser um instrumento de libertação e aprisiona os educandos no ensino para o trabalho repetitivo e alienante. Assim, rompem-se os vínculos da educação com a vida do indivíduo, que deveria extrapolar o escopo de suas funções laborais. Escreve ele:

Vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado das coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizada como “reificação”) porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo. Mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis de nossa existência individual e social. (MÉSZÁROS, 2010, p. 59).

Esta intervenção consciente dos educadores pode estimular os alunos a um aprendizado crítico, que ultrapasse a mera transferência de conteúdos, tão combatida por Freire, e que enriqueça a existência dos indivíduos envolvidos, tornando-os protagonistas de suas vidas. Ela pode se dar dentro do terreno dos movimentos liberais, criticando as tradições por eles defendidas e tomando suas ferramentas para as causas progressistas, fazendo um movimento contrário ao da legislação nacional, que tenta dar uma aparência inclusiva para um modelo excludente. Para Mészáros (2010), “não é surpreendente que na concepção marxista a ‘efetiva transcendência da autoalienação do trabalho’ seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional”. (p. 65). Não que o trabalho não deva ser contemplado pela educação. O capitalismo é uma realidade consolidada e o trabalho é um de seus sustentáculos, mas ele deve ser concebido sob outro paradigma, qual seja, o trabalho, assim como a educação, devem ser parte da autorrealização individual, e não um fator de submissão e alienação. Neste sentido o exemplo do professor é essencial para a formação de uma sociedade que se reelabore por completo na busca pela inclusão social, assim como diz Freire (1996):

Que podem pensar alunos sérios de um professor que, há dois semestres, falava com quase ardor sobre a necessidade da luta pela autonomia das classes populares e hoje, dizendo que não mudou, faz o discurso pragmático contra os sonhos e pratica a transferência de saber do professor para o

aluno?! Que dizer da professora que, de esquerda ontem, defendia a formação da classe trabalhadora e que, pragmática hoje, se satisfaz, curvada ao fatalismo neoliberal, com o puro treinamento do operário, insistindo, porém, que é progressista? (FREIRE, 2002, 16).

É óbvio e corrente nas discussões entre educadores que a escola não pode carregar o peso de libertar a sociedade do jugo da exploração. Frequentar a escola não tem umnexo automático com a libertação individual e social. Mas é necessário aos educadores críticos que insistam em sua posição de buscar mecanismos baseados no exemplo dado por Freire em sua *Pedagogia da Autonomia*, não para libertar, mas para auxiliar na libertação. Na realidade estudada, os professores e o Plano Pedagógico da Escola manifestam seu progressismo, em consonância com a legislação educacional brasileira que, a despeito do aspecto problemático da submissão ao capital, avançou, mas precisam pensar mais sobre como transformar o terreno acidentado da prática educativa no espaço da mudança proposta pela Educação Crítica.

## 7. O planejamento e a prática docente

A alienação do corpo discente em relação à Sociologia, derivadas dos aspectos problemáticos até aqui apontados, demanda dos docentes um espírito mais aberto em relação aos recursos com potencial de serem utilizados, mais adequados ao público-alvo, uma juventude que consegue desenvolver várias atividades simultâneas e que valoriza muito a possibilidade de estar inserida na realidade global em tempo real. No planejamento proposto, buscaram-se recursos multimídia, de forma a se tentar encaixar a teoria na prática e trazer a Sociologia para a realidade por meio de ferramentas reconhecidas pelos estudantes.

A estratégia utilizada foi centrada em temas e conceitos, sendo a aula expositiva com discussão dirigida. A exposição foi baseada em tópicos do conteúdo destacados previamente, subdivididos em: Introdução e Desenvolvimento na forma clássica (apresentação dos tópicos, detalhamento e síntese); A preleção verbal (introdução), que introduziu o assunto a ser abordado de forma a nortear as discussões posteriores, com duração de 10 min., tendo sido sucedida pela exibição de um pequeno vídeo que ilustrava o tema a ser discutido, com duração de 10 minutos. Passou-se, então, à discussão de alguns tópicos, que estabeleceram relação entre o conteúdo e a mídia exposta, com duração de 20 minutos. E a conclusão tinha duração prevista de 10 min. (duração da aula: 50min.).

A temática abordada no 1º ano do ensino médio foi “Organização Social e Cidadania”, tendo como subtemas a vida em comunidade e em sociedade, as perspectivas para o futuro da sociedade e os Direitos Humanos e Cidadania.

No 2º e 3º anos do ensino médio, foi abordada a mesma temática: “Instituições Sociais”, tendo como subtemas suas características, a normatização dos grupos, a interdependência entre Instituições e suas tipologias (Familiar, Religiosa e Estatal).

Para a temática “Organização Social e Cidadania”, foram eleitos como recursos complementares os textos *A casa e a rua*, de Roberto da Matta, e *Cidadania: a separação entre o homem e o cidadão*, de Paulo Martinez; e o filme *Ilha das Flores*, de Jorge Furtado.

Para a temática “Instituições Sociais”, foram usados como recursos complementares o texto de Norberto Bobbio, *Estado*, e o excerto do filme *Strangers*, de Guy Nattiv e Erez Tadmor.

Os temas, subtemas e leituras complementares estão contidos no livro didático usado pela escola, *Introdução à Sociologia*, de Pêrsio Santos de Oliveira.

Por causa da indisponibilidade da sala de multimeios para a exibição dos filmes, a aula do 1º ano sofreu uma pequena modificação: o filme foi substituído por uma lâmina com fotos sugestivas de conflitos étnicos e religiosos e de tribos urbanas, distribuída aos alunos. A exibição do filme destinado às turmas do 2º e 3º anos foi mantida e feita por dispositivo portátil, nas próprias salas de aula. Apesar destas dificuldades, percebeu-se que as turmas reagiram à adoção de recursos extras, tendo participado intensamente de discussões sobre os temas propostos e expondo dúvidas. Claro que fatores incontornáveis podem ter influenciado, como a própria presença de um outro professor, uma figura nova em sala. Mas o fato de haver elementos diferentes ensejou uma adesão surpreendente às atividades propostas.

Mas há que se falar que não houve ocasião para se aprofundar as temáticas trabalhadas, fazendo uma relação prática entre os conteúdos referidos e o voluntariado, por exemplo, ferramenta analisada aqui de forma secundária. Em razão das dificuldades encontradas e da incompatibilidade entre o prazo de conclusão do estágio e o tempo necessário para a proposição de atividades que modificariam substancialmente a cultura já estabelecida na escola, não haveria meios para se levar a cabo tal projeto, que exigiria trabalho mais continuado e negociações que extrapolariam o tempo de permanência na instituição.

## 8. Conclusão

Não há como, e nem se pretendeu, construir uma conclusão taxativa do estudo desenvolvido, até pela complexidade do cenário e pela heterogeneidade de fatores a serem considerados para a análise proposta. Entretanto, é possível fazer considerações acerca das possibilidades e limitações do ensino de Sociologia para o Ensino Médio na instituição analisada.

Considerados todos os dados levantados e todas as dificuldades percebidas na atuação docente e mesmo na consecução do estágio que embasou este trabalho, percebe-se que a escola em análise ainda está em processo muito inicial de desenvolvimento da disciplina Sociologia, o que é consequência direta da inclusão recente desta no currículo do Ensino Médio brasileiro. Considerando ainda que esta incipiência foi reforçada pelo imprevisto inicial na ministração desta disciplina, tem-se um cenário desfavorável à sua apreciação pelo corpo discente.

A falta de continuidade na formação dos professores - que não foi levada a cabo nem por iniciativa própria, nem por estímulos institucionais - pode prejudicar o acesso a novas visões e abordagens que poderiam ser úteis para sua atividade. Mas a desvalorização docente vai além. A carga extenuante de trabalho prejudica qualquer iniciativa de investimento em formação profissional, uma vez que os professores precisam cumprir muitas horas de atividade para conseguirem atingir um nível salarial próximo do esperado. Sem tempo, energia e apoio

institucional, fica difícil se acessar recursos que possam viabilizar o atingimento das metas traçadas pelos regulamentos educacionais nacionais para as humanidades e suas tecnologias, e mesmo se vivenciar os anseios ideológicos da Educação Crítica defendidos por este trabalho.

Mesmo considerando estas dificuldades, percebe-se que há muito empenho por parte do corpo docente para a adoção de recursos e métodos que aproximem a experiência dos estudos sociológicos escolares da realidade cotidiana dos estudantes, mesmo que de forma limitada. Ainda assim, não conseguiram fazê-los estabelecer umnexo entre a Sociologia e a realidade. Esta impossibilidade torna a matéria inútil para suas vidas.

A falta na utilização de recursos que aproximem a disciplina da realidade, como o engajamento em campanhas sociais, visitas a instituições de assistência social, desenvolvimento humano, científicas, etc., e mesmo a apresentação e ressignificação do trabalho voluntário, que poderiam surgir como recursos interessantes para a compreensão da importância do entendimento das questões abordadas pela Sociologia, como cidadania, política e assuntos correlatos, demonstra seu descompasso com o mundo. Assim, mesmo considerando a crítica ao conceito de *Responsabilidade Social Empresarial*, por meio do qual o capital apropria-se de iniciativas que deveriam estar pautadas pela solidariedade e humanidade, o pensamento de Apple *et al.* surge como inspiração para que se possam ressignificar, pela crítica, essas ferramentas, utilizando a própria tradição consolidada pelo capital para a consecução de objetivos inclusivos e solidários.

Entretanto, a equação não fecha. De um lado apresentamos possíveis propostas críticas - imprescindíveis para a formação integral do cidadão, baseadas na solidariedade coletiva - e de outro a antiga problemática estrutural da educação brasileira, que também se apresenta na realidade estudada. Será possível que estes fatores se compensem entre si e resultem em *superávit* para os professores, para que possam ser multiplicadores efetivos dos ideais de construção de uma sociedade mais justa e inclusiva? Não se pode afirmar ao certo. Há professores que priorizam suas crenças às próprias condições materiais que possibilitariam maior eficácia em sua ação docente, superando limites impostos pela estrutura precária de trabalho. Há outros que, em posição de protesto, negam-se a fazer mais do que a realidade permite. Há ainda os que, por limitações físicas impostas pela própria natureza humana, não conseguem fazer mais do que é possível, pois não suportariam. O fato é que, em todos os casos citados os professores continuam ensinando. Ensinando que, mesmo em uma atitude de abstenção em relação aos ideais da educação, há um ativismo implícito pela melhoria das condições para o desenvolvimento desta atividade que é imprescindível às nações que pretendem ser realmente desenvolvidas. Entretanto, mesmo reconhecendo nesta posição um fator didático para a sociedade, concluo que o melhor que o professor tem a dar a ela é mostrar-se como agente interessado nas reais mudanças e como ator destas mudanças, independentemente das condições postas. E foi isto que os professores da realidade analisada mostraram com seu empenho, mesmo que ele tenha vindo de forma limitada e improvisada.

Ressignificar conceitos de solidariedade apropriados pelo mercado é uma maneira de fazer com que a sociedade também se responsabilize pelas mudanças, não deixando a cargo da Escola todas as soluções das mazelas sociais. 🌐

## NOTAS

\* Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), na modalidade EaD. Desenvolveu o artigo e a pesquisa que o embasou durante o cumprimento do Estágio Curricular Obrigatório, orientado pelas Profas Cleci Behling da Silveira e Ellen da Costa Plümer, no décimo terceiro módulo do curso. Desenvolveu trabalhos como Voluntário Online das Nações Unidas voltados para a cidadania, dentro das atividades complementares da Licenciatura. Foi aprovado para o Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), em curso. E-mail : [ecosta.mauricio@yahoo.com.br](mailto:ecosta.mauricio@yahoo.com.br)

[1] A teoria sócio-interacionista, do psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky (1896-1934), dá às relações sociais papel central no desenvolvimento intelectual do indivíduo, sendo o conhecimento construído pela relação dialética entre o sujeito e a sociedade.

## REFERÊNCIAS

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martim Claret, 2007. (Coleção A Obra Prima de Cada Autor).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: 25.ed. Paz e Terra, 2002.

APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **O mapeamento da Educação Crítica**. In: Educação Crítica: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: 2.ed. Boitempo, 2010.

SOUZA, Silvana Aparecida. **Trabalho voluntário e educação: reflexões sobre formas renovadas de exploração da força de trabalho contratada**. In: 32ª Reunião anual da Anped, 2009, Caxambu - MG. Sociedade, cultura e educação: novas regulações?, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT09-5382--Int.pdf>. Acesso em 30/07/2012.

MASCARENHAS, Alexandra Garcia. **A trajetória da Sociologia no ensino médio: a falta de tradição e a fragilidade da disciplina**. In: IX Anped Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul – RS. Trabalho e Educação, 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2518/957>. Acesso em 30/09/2012.

MOTA, Kelly Cristina Corrêa da Silva. **Os lugares da Sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas dos professores**. In: Revista Brasileira de Educação. Nº 29, p. 88-107, 2005, Rio de Janeiro - RJ. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000200008). Acesso em 10/10/2012.

MORAES, Amaury Cesar. **Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato**. In: Tempo Social. Revista de Sociologia da USP. Vol. 15, nº1, p. 05-20, 2003, São Paulo – SP. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702003000100001](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000100001). Acesso em 10/10/2012.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a Escola**. São Paulo: Ática, 1990 (Série Princípios).

BRASIL. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Portal MEC. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em 25 jun. 2012.

**BRASIL. Orientações Curriculares Nacionais – Volume 03.** Portal MEC. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf). Acesso em 25 jun. 2012.

Recebido em 01 de julho de 2012

Aprovado em 19 de novembro de 2013