



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

MARCOS MAIA DA SILVA

**JUVENTUDES E PROTAGONISMO:**  
UM ESTUDO DE CASO DAS OCUPAÇÕES NAS ESCOLAS DE ENSI-  
NO MÉDIO DE IVAIPORÃ – PR

---

Londrina  
2018

MARCOS MAIA DA SILVA

**JUVENTUDES E PROTAGONISMO:**  
UM ESTUDO DE CASO DAS OCUPAÇÕES NAS ESCOLAS DE ENSINO  
MÉDIO DE IVAIPORÃ – PR

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Londrina  
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Silva, Marcos Maia da.

Juventudes e protagonismo : Um estudo de caso das ocupações nas escolas de Ensino Médio em Ivaiporã - PR / Marcos Maia da Silva. - Londrina, 2018.  
252 f. : il.

Orientador: Cláudia Siqueira Baltar.  
Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, , 2018.  
Inclui bibliografia.

1. Ensino de Sociologia - Tese. 2. Educação - Tese. 3. Protagonismo Juvenil - Tese. I. Siqueira Baltar, Cláudia. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. . III. Título.

MARCOS MAIA DA SILVA

**JUVENTUDES E PROTAGONISMO:**

UM ESTUDO DE CASO DAS OCUPAÇÕES NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO  
DE IVAIPORÃ – PR

Dissertação apresentada no programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dra. Cláudia Siqueira Baltar  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof. Dra. Maísa Faleiros da Cunha  
Universidade Estadual de Campinas –  
UNICAMP

---

Prof. Dra. Ângela Maria de Sousa Lima  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

**Suplentes**

---

Prof. Dra. Renata Schlumberger Schevisbiski  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof. Dr. Fábio Lanza  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 14 de dezembro de 2018.

*“O degrau de uma escada não serve simplesmente para que alguém permaneça em cima dele, destina-se a sustentar o pé de um homem pelo tempo suficiente para que ele coloque o outro um pouco mais alto”.*

Thomas Huxley

*“Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”.*

Paulo Freire

## **AGRADECIMENTOS**

### **À Deus por me dar esta oportunidade**

Aos alunos do Colégio Estadual Idália Rocha – Ivaiporã – Pr.

Aos alunos do Colégio Estadual do Campo Nilo Peçanha – Ivaiporã  
– Pr.

A minha orientadora Prof. Dra. Cláudia Siqueira Baltar por me mostrar o caminho.

Aos professores que em algum momento de minha vida acadêmica me marcaram com reflexões e profissionalismo a ponto de me espelhar neles.

A minha família que esteve presente junto a mim nesta caminhada.

A mim por enfrentar e vencer todas as barreiras a mim confiada.

A todos que em algum momento desta caminhada me incentivou a traçar um caminho de superação.

Meu muito obrigado.

SILVA, Marcos Maia. **Juventudes e protagonismo**: um estudo de caso das ocupações nas escolas de ensino médio em Ivaiporã – PR. 2018. 252f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2018.

## RESUMO

Nas últimas décadas no contexto brasileiro vem se destacando a necessidade de refletir sobre as questões educacionais. E tendo como premissa essa temática e para melhor compreensão dessa dinâmica, tem levado diversos pesquisadores refletir como o ensino se insere nas mais variadas realidades sociais. Em seu percurso educacional, as Juventudes buscaram seu espaço dentro das escolas e são vistas atualmente como integrantes dos processos decisórios e importantes do país. Para atingir essa finalidade, o estudo está embasado em referenciais bibliográficos que tratam primeiramente a institucionalização da Sociologia como ciência e posteriormente, sua representação no ambiente escolar. A pesquisa fará uma discussão entre as Juventudes e o protagonismo juvenil nas escolas do Ensino Médio, buscando refletir sobre a presença da Sociologia como disciplina norteadora dos assuntos pertinentes ao jovem. Assim, o estudo buscou ouvir os jovens de ensino médio dos colégios Idália Rocha e Nilo Peçanha, ambos situados na cidade de Ivaiporã, no ano de 2017, através de aplicação de questionário relacionado ao tema Juventudes e o protagonismo juvenil, procurando entender como a Sociologia se relaciona e se insere nesta dinâmica. A problemática investigada se dá principalmente, em buscar responder como os estudantes de Ensino Médio percebem a representatividade e importância da disciplina de Sociologia, levando-os refletir na construção de suas atitudes protagonistas.

**Palavras-chave:** Ensino de Sociologia. Educação. Protagonismo Juvenil.

SILVA, Marcos Maia. **Youths and protagonists**: a case study of occupations in high schools in Ivaiporã – PR. 2018. 252p. Dissertation (Master's Degree in Social Sciences) – Londrina State University, Londrina, PR, 2018.

### **ABSTRACT**

In the last decades in the Brazilian context has been emphasizing the need to reflection the educational issues. And having as premise this the meand for a better understanding of this dynamics, has led several researchers to reflect how teaching is inserted in the most varied social realities. In the eradication al journey, the Youth sought their space with in the schools and are currently seen as member soft decision-making processes and important in the country. In order to achieve this, the study is based on bibliographical references that first deal with the institutionalization of Sociology as a science and, later, its representation in the school environment. The research will make a discussion between the Youth and the youth protagonism in the High School, trying to reflection the presence of Sociology as a guiding discipline of the subjects pertinent to the Young person. Thus, the study sought to listen to high school youths from the Idalia Rocha and Nilo Peçanha schools, both located in the city of Ivaiporã, in the year 2017, through a question naire related to the me Youths and youth protagonism, tryingtounderstandhow Sociology is related and is inserted in this dynamic. The problem investigated ismainly in seeking to answer how the students of High School perceive the representativeness and importance of the discipline of Sociology, leading the mto reflect in the construction of their protagonist attitudes.

**Keywords:** Teaching Sociology. Education. Juvenile Protagonism.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCR –	Comissão de Cidadania e Reprodução
CEBRAP –	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CEM –	Centro de Estudos da Metrópole
CNE –	Conselho Nacional de Educação
DCE –	Diretrizes Curriculares Estadual
DCEM –	Diretrizes Curriculares do Ensino Médio
DCN –	Diretrizes Curriculares Nacionais
GAES –	Grupo de Apoio ao Ensino de Sociologia
IDEB –	Índice de Desenvolvimento Humano
IDH –	Índice de Desenvolvimento Humana
LDB –	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
LENPES –	Laboratório de Ensino e Extensão de Sociologia
OCN –	Orientações Curriculares Nacionais
PCNEM –	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
UEL –	Universidade Estadual de Londrina
UFPR–	Universidade Federal do Paraná
UFRJ –	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIOESTE –	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP –	Universidade de São Paulo

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 –</b>	Divisão territorial da cidade de Ivaiporã .....	160
<b>Figura 2 –</b>	Distância entre o município de Ivaiporã até Londrina – PR.....	161
<b>Figura 3 –</b>	Quadro de endereço do Colégio Estadual do Campo Nilo Peçanha .....	172
<b>Figura 4 –</b>	Quadro de localização do Colégio Estadual Idália Rocha.....	177

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 –</b>	Evolução populacional da cidade de Ivaiporã – PR entre os anos de 1991-2016 .....	162
<b>Gráfico 2 –</b>	Quadro de ocupação de trabalho e média salarial mensal dos moradores de Ivaiporã – PR .....	163
<b>Gráfico 3 –</b>	Quadro de salário médio mensal (em salários mínimos) dos moradores de Ivaiporã – PR .....	164
<b>Gráfico 4 –</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (anos finais) – Ivaiporã, Paraná e Brasil – 2007-2013 .....	165
<b>Gráfico 5 –</b>	Matrícula por nível escolar do município de Ivaiporã – PR .....	166
<b>Gráfico 6 –</b>	População por sexo masculino do município de Ivaiporã –PR – 1970-2010.....	167
<b>GRÁFICO 7 –</b>	População por sexo feminino do município de Ivaiporã – PR – 1970-2010.....	168
<b>Gráfico 8 –</b>	Distribuição demográfica no período de 2000, no município de Ivaiporã –PR .....	168
<b>Gráfico 9 –</b>	Distribuição demográfica no período de 2010, no município de Ivaiporã –PR .....	169
<b>Gráfico 10 –</b>	População edomícilios e situação dos domicílios de Ivaiporã – PR entre 1970-2010.....	169
<b>Gráfico 11 –</b>	Situação de domicílio urbano e rural da cidade de Ivaiporã entre os anos de 1980-2010 .....	170
<b>Gráfico 12 –</b>	Índice de Desenvolvimento Humano da cidade de Ivaiporã e Paraná – 1991-2010 .....	171

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 –</b>	Comparativo entre as redações para o Art. 36 nas Leis n. 9394/1996 e 13.415/2017 .....	56
<b>Quadro 2 –</b>	Quadro cronológico da Sociologia no Brasil .....	57
<b>Quadro 3 –</b>	Expectativas de aprendizagem da disciplina de Sociologia .....	64
<b>Quadro 4 –</b>	Quadro cronológico da Sociologia no Paraná.....	69
<b>Quadro 5 –</b>	Legislações e acontecimentos em prol aos adolescentes ao longo das décadas de 1940 a 2013. ....	94
<b>Quadro 6 –</b>	Programas Federais por ministério, voltados para as políticas públicas em prol das Juventudes entre 1995-2002.....	114
<b>Quadro 7 –</b>	Professores do Ensino Médio da rede estadual, segundo a área de formação na graduação, 2013 – Paraná.....	126
<b>Quadro 8 –</b>	Modelos curriculares, tipos de escolas, de ensino médio, Sociologia .....	132
<b>Quadro 9 –</b>	Modelos curriculares, tipos de escolas, de ensino médio, Sociologia .....	133
<b>Quadro 10 –</b>	Objetivos do Grupo de apoio ao ensino de sociologia- GAES .....	137
<b>Quadro 11 –</b>	Objetivo geral e específicos do projeto LENPES .....	138
<b>Quadro 12 –</b>	Relação de instituições de ensino que ofertam o ensino fundamental II, Ensino Médio e o ensino superior em Ivaiporã .....	159

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 –</b>	Tabela de Dados Gerais do Município de Ivaiporã entre os anos de 2010 a 2017 .....	161
<b>Tabela 2 –</b>	Indicadores do Colégio Estadual do Campo Nilo Peçanha na cidade de Ivaiporã – Pr .....	173
<b>Tabela 3 –</b>	Quadro de Oferta de Ensino no Colégio Estadual do Campo Nilo Peçanha na cidade de Ivaiporã.....	173
<b>Tabela 4 –</b>	Quadro de Formalização de Currículo Escolar do Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo Nilo Peçanha na cidade de Ivaiporã.....	174
<b>Tabela 5 –</b>	Rendimento Escolar no Colégio Estadual do Campo Nilo Peçanha na cidade de Ivaiporã .....	175
<b>Tabela 6 –</b>	Indicadores de Matrículas do Colégio Estadual Idália Rocha no ano de 2017, na cidade de Ivaiporã – PR .....	177
<b>Tabela 7 –</b>	Quadro de Ofertas de Ensino por Modalidade de Ensino em 2017, do Colégio Estadual Idália Rocha, na cidade de Ivaiporã – PR .....	178
<b>Tabela 8 –</b>	Quadro de Currículo Disciplinar do Curso de Ensino Médio no Colégio Estadual Idália Rocha, no município de Ivaiporã – PR .....	179
<b>Tabela 9 –</b>	Quadro de Rendimento Escolar do Colégio Estadual Idália Rocha, no município de Ivaiporã, do ano de 2007 a 2015.....	179
<b>Tabela 10-A –</b>	Dados absolutos entre sexo e religião dos alunos pesquisados.....	183
<b>Tabela 10-B –</b>	Dados relativos(%)e absolutos entre sexo e religião dos alunos pesquisados .....	184
<b>Tabela 11-A –</b>	Dados absolutos entre tuno e cor dos alunos pesquisados.....	185
<b>Tabela 11-B –</b>	Dados relativos(%)e absolutos entre tuno e cor dos alunos pesquisados.....	185
<b>Tabela 12-A –</b>	Dados absolutos entre religião e cor dos alunos pesquisados.....	186
<b>Tabela 12-B –</b>	Dados relativos(%) e absolutos entre religião e cor dos alunos pesquisados .....	187

<b>Tabela 13-A –</b>	Dados absolutos entre religião e atividade laboral dos alunos pesquisados .....	187
<b>Tabela 13-B –</b>	Dados relativos(%) e absolutos entre religião e atividade laboral dos alunos pesquisados.....	188
<b>Tabela 14-A –</b>	Dados absolutos entre religião e nível de participação nas ocupações dos alunos pesquisados .....	188
<b>Tabela 14-B –</b>	Dados relativos(%) e absolutos entre religião e nível de participação nas ocupações dos alunos pesquisados .....	190
<b>Tabela 15-A –</b>	Dados absolutos entre idade e ocupação do tempo livre dos alunos pesquisados .....	191
<b>Tabela 15-B –</b>	Dados relativos entre idade e ocupação do tempo livre dos alunos pesquisados .....	192
<b>Tabela 16-A –</b>	Dados absolutos entre fonte de informação e idade alunos pesquisados .....	193
<b>Tabela 16-B –</b>	Dados relativos(%) e absolutos entre fonte de informação e idade alunos pesquisados .....	194
<b>Tabela 17-A –</b>	Dados absolutos entre a representação da Sociologia com as ocupações e o turno dos alunos pesquisados .....	194
<b>Tabela 17-B –</b>	Dados relativos(%) e absolutos entre a representação da Sociologia com as ocupações e o turno dos alunos pesquisados.....	195
<b>Tabela 18-A –</b>	Dados absolutos entre os motivos de participação nas ocupações e a cor dos alunos pesquisados .....	197
<b>Tabela 18-B –</b>	Dados relativos(%) e absolutos entre os motivos de participação nas ocupações e a cor dos alunos pesquisados.....	198
<b>Tabela 19-A –</b>	Dados absolutos entre os motivos de participação nas ocupações e o turno de estudo dos alunos pesquisados .....	199
<b>Tabela 19-B –</b>	Dados relativos(%) e absolutos entre os motivos de participação nas ocupações e o turno de estudo dos alunos pesquisados .....	200
<b>Tabela 20-A –</b>	Dados absolutos entre os motivos de participação nas ocupações e sexo dos alunos pesquisados.....	201

<b>Tabela 20-B –</b>	Dados relativos(%) e absolutos entre os motivos de participação nas ocupações e sexo dos alunos pesquisados.....	202
<b>Tabela 21-A –</b>	Dados absolutos entre os motivos de não participarem das ocupações e o turno de estudo dos alunos pesquisados.....	203
<b>Tabela 21-B –</b>	Dados relativos(%) e absolutos entre os motivos de não participarem das ocupações e o turno de estudo dos alunos pesquisados .....	204
<b>Tabela 22-A –</b>	Dados absolutos entre os motivos de não participarem das ocupações e a série de estudo dos alunos pesquisados.....	205
<b>Tabela 22-B –</b>	Dados relativos(%) e absolutos entre os motivos de não participarem das ocupações e a série de estudo dos alunos pesquisados .....	206
<b>Tabela 23-A –</b>	Dados absolutos entre os motivos entre a participação nos movimentos políticos e a religião dos alunos pesquisados.....	207
<b>Tabela 23-B –</b>	Dados relativos(%) e absolutos entre os motivos entre a participação nos movimentos políticos e a religião dos alunos pesquisados .....	208
<b>Tabela 24-A –</b>	Dados absolutos entre os motivos entre a participação nos movimentos políticos e o sexo dos alunos pesquisados.....	208
<b>Tabela 24-B –</b>	Dados relativos(%) e absolutos entre os motivos entre a participação nos movimentos políticos e o sexo dos alunos pesquisados .....	209
<b>Tabela 25-A –</b>	Dados absolutos entre os motivos entre a participação nos movimentos políticos e turno de estudo dos alunos pesquisados.....	209
<b>Tabela 25-B –</b>	Dados relativos(%) e absolutos entre os motivos entre a participação nos movimentos políticos e turno de estudo dos alunos pesquisados .....	210

<b>Tabela 26-A –</b>	Dados absolutos entre os motivos entre a participação nos movimentos políticos e a cor dos alunos pesquisados .....	211
<b>Tabela 26-B –</b>	Dados relativos(%) e absolutos entre os motivos entre a participação nos movimentos políticos e a cor dos alunos pesquisados.....	211
<b>Tabela 27-A –</b>	Dados absolutos entre os motivos entre a participação nos movimentos políticos e a idade dos alunos pesquisados.....	212
<b>Tabela 27-B –</b>	Dados relativos(%) e absolutos entre os motivos entre a participação nos movimentos políticos e a idade dos alunos pesquisados .....	212
<b>Tabela 28-A –</b>	Dados absolutos entre os motivos entre a participação nos movimentos políticos e a fonte de informação dos alunos pesquisados .....	213
<b>Tabela 28-B –</b>	Dados relativos(%) e absolutos entre os motivos entre a participação nos movimentos políticos e a fonte de informação dos alunos pesquisados.....	213
<b>Tabela 29-A –</b>	Dados absolutos entre os motivos da participação nos movimentos culturais e sexo dos alunos pesquisados .....	214
<b>Tabela 29-B –</b>	Dados relativos(%) e absolutos entre os motivos da participação nos movimentos culturais e sexo dos alunos pesquisados.....	215
<b>Tabela 30-A –</b>	Dados absolutos entre os motivos da participação nos movimentos culturais e a idade dos alunos pesquisados .....	216
<b>Tabela 30-B –</b>	Dados relativos(%) e absolutos entre os motivos da participação nos movimentos culturais e a idade dos alunos pesquisados .....	217
<b>Tabela 31-A –</b>	Dados absolutos entre os motivos de não participação nos movimentos políticos e a idade dos alunos pesquisados .....	218
<b>Tabela 31-B –</b>	Dados relativos(%) e absolutos entre os motivos de não participação nos movimentos políticos e a idade dos alunos pesquisados .....	219
<b>Tabela 32-A –</b>	Dados absolutos entre a contribuição da Sociologia para os grupos religiosos e a religião dos alunos pesquisados .....	220

<b>Tabela 32-B –</b>	Dados relativos(%) e absolutos entre a contribuição da Sociologia para os grupos religiosos e a religião dos alunos pesquisados .....	221
<b>Tabela 33-A –</b>	Dados absolutos entre a participação dos movimentos religiosos e a religião dos alunos pesquisados .....	222
<b>Tabela 33-B –</b>	Dados relativos(%) e absolutos entre a participação dos movimentos religiosos e a religião dos alunos pesquisados.....	223
<b>Tabela 34-A –</b>	Dados absolutos entre os motivos de participação nos movimentos religiosos e a religião dos alunos pesquisados.....	224
<b>Tabela 34-B –</b>	Dados relativos(%) e absolutos entre os motivos de participação nos movimentos religiosos e a religião dos alunos pesquisados .....	225

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>CAPÍTULO 1 – DEPARAMOS-NOS COM UMA NOVA CIÊNCIA: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA</b> .....	25
1.1 A necessidade de pensar sociologicamente: a sociologia no contexto mundial .....	26
1.2 Adentrando na esfera brasileira: as raízes do pensamento social brasileiro .....	35
1.2.1 O pensamento social brasileiro entre 1880 a 1930 .....	36
1.2.2 O pensamento social brasileiro no intermédio entre 1930 e 1940 .....	42
1.2.3 O pensamento social brasileiro após 1940 até a Lei 11.684 de 02 de Junho de 2008.....	42
1.3 As instituições de ensino e a inserção da sociologia como disciplina curricular no Paraná .....	
<b>CAPÍTULO 2 – JUVENTUDES E PROTAGONISMO: AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DO JOVEM</b> .....	74
2.1 Contextualizando a participação juvenil .....	75
2.2 Uma construção contemporânea da ideia de protagonismo juvenil.....	90
2.3 Participação política das juventudes no ambiente escolar .....	97
2.3.1 Os movimentos sociais de juventude no meio escolar.....	100
2.3.2 O espaço é nosso: as ocupações nas escolas de ensino médio no Paraná.....	103
2.3.3 Os conselhos e conferências da juventude.....	105
2.3.4 Os Grêmios Estudantis e juventudes no ambiente escolar .....	110
2.3.5 As políticas públicas voltadas para a juventude.....	112
2.4 Um olhar investigativo do porquê estudar a participação juvenil: aliando a força jovem nas mudanças sociais .....	117

<b>CAPÍTULO 3 – A PRESENÇA DA SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO ESCOLAR.....</b>	<b>123</b>
3.1 Dentre idas e vindas, as possibilidades do ensino de sociologia .....	123
3.2 O currículo na formação do jovem protagonista.....	131
3.3 Conhecendo Ivaiporã e a realidade dos colégios pesquisados.....	156
3.4 Colégios observados no estudo de caso.....	171
<b>CAPÍTULO 4 - ESTUDO DE CASO: COMO AS JUVENTUDES INTERNALIZAM OS CONHECIMENTOS PARA SUA VIDA COTIDIANA? .....</b>	<b>181</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: AFINAL, O QUE SE APRENDE DO QUE SE ENSINA? .....</b>	<b>228</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>232</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>242</b>
ANEXO A .....	243
ANEXO B .....	250
ANEXO C .....	251

## INTRODUÇÃO

A dinâmica sobre o cotidiano escolar é um tema de amplas e constantes discussões entre educadores e especialistas da área da educação na conjuntura brasileira. A dinâmica de ensinar e aprender requer, no mínimo, sensibilidade e perspicácia para compreender como se dá o aprendizado na escola. Todo currículo possui seu grau de importância no cenário educacional, independentemente de sua área de conhecimento, muitos representam possibilidades metodológicas de construir o conhecimento a partir de análises científicas dos problemas que surgem no cotidiano escolar. A presença das Ciências Humanas nas escolas possibilita um vasto campo de conhecimento aos jovens, um olhar reflexivo das transformações sociais, podendo levar aos indivíduos mudanças de comportamento e ações apresentadas na estrutura social onde estão inseridos.

Nos últimos anos, muitas políticas educacionais representaram marcos significativos para a democratização do ensino no país. Desde O Manifesto dos Pioneiros<sup>1</sup>, da Educação Nova em 1932 e outras políticas educacionais como a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 93.94/96), o Plano Nacional de Educação (PNE), as Diretrizes Nacionais (DCN) e Estaduais(DCE) buscaram defender a formação integral dos jovens, a fim de prepará-los não somente para o mundo do trabalho, mas também para a cidadania, estimulando os mesmos ao protagonismo de suas próprias histórias e também o desenvolvimento de um olhar reflexivo por meio de sua formação autônoma em sociedade. Desta forma, é fundamental que a escola continue proporcionando reflexões e criando estratégias para que o ensino se torne mais compreensível aos olhos dos estudantes e aquilo que estudam, seja a partir de vivências contextualizadas em sala de aula, portanto, poder relacioná-las em suas vidas pessoais.

Para Charlot (2005)<sup>2</sup>, professor de Ciências da Educação da Universidade de Paris e da pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe, a relação com o saber, entendendo que ensinar Sociologia é mais que passar conhecimentos científicos, é buscar transpor o conhecimento teórico, comprovável

---

<sup>1</sup> Refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação.

<sup>2</sup> O pesquisador francês investiga na prática como os alunos se relacionam com o saber. Há 40 anos, vertentes da Sociologia analisam a relação entre o desempenho escolar de uma criança e a classe social de seus pais.

para uma realidade social dinâmica, muitas vezes, nunca pensada por cientistas, ou seja, é estar inserido no cotidiano escolar com realidades distintas, e ao mesmo tempo, ter um laboratório vasto para que os profissionais de Sociologia consigam explicar aos alunos, através dos conhecimentos sociológicos e metodológicos, uma nova maneira de ver as “verdades”, quase sempre construídas por ideologias já prontas, grupos hegemônicos ou por autoritarismo e conseguir propor possibilidades na estrutura social de construir um pensamento autônomo (CHARLOT, 2005, p. 26).

É justamente no estranhamento da realidade social que a Sociologia se insere no meio escolar, instigando os jovens que façam uma análise de suas realidades sociais, procurando entender os problemas sociais a partir de suas próprias vivências.

O protagonismo juvenil requer uma interdependência entre participação, cidadania, conhecimento, responsabilidade e, acima de tudo, criatividade para lidar com os problemas oriundos da vida social. De acordo com Costa (2001), para que haja o desenvolvimento ativo dos jovens no ambiente escolar é fundamental que se crie ambiente para que os atores potenciais tenham liberdade de tomar para si os problemas e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de atuar de forma ética e responsável. Levar os assuntos estudados dentro da sala para a vida cotidiana da escola e do bairro onde vivem é fundamental para se construir a participação da juventude voltada para a cidadania em seu meio (COSTA, 2001, p. 179).

Desta forma, o objeto de pesquisa deste trabalho é analisar o protagonismo juvenil dos estudantes, apresentando um estudo de caso com alunos de 2ª e 3ª série do Ensino Médio de escolas públicas, buscando entender como os mesmos percebem a presença da disciplina de sociologia a partir das resistências juvenis na política, cultura, fenômenos religiosos e, especificamente, nas ocupações ocorridas nas escolas estaduais do Paraná no ano de 2016. Este trabalho de pesquisa apresenta a seguinte problemática: Qual a representatividade e importância da disciplina de Sociologia presente no currículo escolar dos jovens de Ensino Médio, nas escolas públicas, levando-os refletir na construção de atitudes protagonistas?

A hipótese que gerou motivação a este trabalho foi: Os jovens percebem a representatividade da importância da disciplina de sociologia para a formação humana, levando-os refletir na construção de suas atitudes protagonistas?

Para a análise e compreensão do objeto de pesquisa proposto, foram atribuídas as seguintes questões para investigação: 1) Qual a relação da

disciplina de sociologia e o protagonismo juvenil nos movimentos religiosos? 2) Qual a relação dos conteúdos de Sociologia para a participação dos jovens nos movimentos culturais? 3) Qual a relevância da presença da Sociologia no currículo escolar para a reflexão e participação nos movimentos políticos dos jovens de ensino médio? 4) Como a presença da Sociologia nas escolas contribuiu na fundamentação teórica para que o movimento “Ocupa Paraná” (as ocupações dos alunos de Ensino Médio que ocorreram nas escolas do Paraná em 2016 tivesse repercussão nacional e participação dos jovens principalmente de ensino médio)?

O objetivo geral deste trabalho é investigar a partir do estudo de caso com os alunos de ensino médio (2ª e 3ª série do Ensino Médio), a importância da disciplina de sociologia na grade curricular como meio de contribuir para um olhar investigativo dos jovens, promovendo instrumentos que possibilitem o protagonismo. Os objetivos específicos são: 1) Buscar referências que tratam sobre a institucionalização e o histórico da sociologia como ciência; 2) fazer análises através de bibliografias do histórico da sociologia no cenário brasileiro e no Paraná; 3) elencar referências bibliográficas que tratem da dinâmica das juventudes e o protagonismo juvenil a partir do ambiente escolar; 4) buscar através dos dados obtidos no estudo de caso, referências de como a Sociologia pode contribuir com reflexões sobre a participação do indivíduo, e aqui especificamente, as juventudes.

Os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho estão embasados em pesquisa bibliográfica, utilizando o estudo de caso de caso com aplicação de questionário na cidade de Ivaiporã<sup>3</sup>/PR, nos Colégios Estaduais Idália Rocha<sup>4</sup> – Ensino fundamental e Médio (zona urbana) e do Colégio Estadual do Campo Nilo Peçanha Jacutinga<sup>5</sup> distrito de Ivaiporã (escola do campo). Com a prévia autorização e consentimento dos respectivos diretores para que as mesmas servissem de apoio metodológico para o estudo de caso com a colaboração dos participantes da pesquisa, os alunos em questão. O público pesquisado se justifica ao fato de que os mesmos já tiveram a oportunidade de integralizarem mais de 50% dos conteúdos previstos no ensino médio, na disciplina de Sociologia.

Em relação a escolha dos colégios, se levou em consideração as

---

<sup>3</sup> Ivaiporã é um município brasileiro do Estado do Paraná.

<sup>4</sup> O Colégio Estadual Idália Rocha está situado no centro da cidade de Ivaiporã, no Estado do Paraná, mais especificamente na Avenida Castelo Branco, número 875.

<sup>5</sup> O Colégio Estadual do Campo Nilo Peçanha está situado no distrito da cidade de Ivaiporã, no Estado do Paraná, pertencente a zona rural do município.

diferenças de realidades sociais entre os dois citados acima. O primeiro se encontra na zona urbana da cidade enquanto o segundo, se localiza afastado da cidade, mais especificamente no distrito de Jacutinga pertencente a cidade de Ivaiporã e este, predominante agrícola.

O interesse em pesquisar os jovens do campo ocorreu devido ao interesse em pesquisar as distinções de realidades sociais e econômicas na qual esses indivíduos vivem, se comparados com a realidade na vida urbana. Entender que lógica se procura desenvolver na educação campista, como se caracterizam e como se relacionam entre contradições e desigualdades, é fundamental esses aspectos para melhor percepção dos resultados do estudo de caso pretendido.

Segundo Vendramini e Machado (2011), defendem que a complexidade no entendimento de tais questões inicia-se pelo fato de, historicamente, a educação do campo ter merecido pouca atenção em termos de políticas públicas do Brasil. Em função disso, com frequência, é atribuído a ela o status de insignificante, e até mesmo, inexistente. As mudanças geopolíticas e econômicas ocorridas nos últimos tempos afetaram significativamente a configuração do campo, apontando o agronegócio como a forma de organização econômica capaz de redimensionar a vida dos sujeitos do campo, visto que lhe asseguraria maior capacidade de produção e consumo (VENDRAMINI; MACHADO, 2011, p. 15).

Essas novas conotações fizeram com que muitos habitantes do campo mudassem suas estratégias de sobrevivência. Alguns aumentaram sua área de produção, mecanizaram sua mão de obra, enquanto muitos não conseguiram se adaptar a essas novas tendências, por não possuírem o capital.

Assim muitas propriedades do campo, pela ótica do agronegócio buscaram alternativas diversificadas para que sua produção, mesmo que em baixa escala representasse a principal fonte de sobrevivência.

Falar em educação do campo e entendê-la a partir de suas singularidades, mas não desprezá-la, a ponto de inferiorizá-la se comparada com a vida urbana. Assim Vendramini (2008) argumenta que:

A afirmação da cultura, da identidade e da diferença da educação do campo, como uma realidade em si e não como conexão entre o geral, o específico e o particular, se assentam na negação do trabalho. Há necessidade premente de recuperar a dimensão do trabalho como central nas análises sobre a educação do campo e sobre os movimentos sociais, compreendendo que a educação só pode ser pensada em condições materiais concretas e, especialmente, nas formas de produção da vida alternativas às atuais. Consideramos que a defesa de uma educação do campo tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras do campo que tem resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural. É, especialmente, o reconhecimento que a realidade precisa ser alterada, tendo em vista a crescente pobreza, o desemprego, as grandes desigualdades sociais e as dificuldades de acesso às políticas (saúde, educação, transporte, infraestrutura, etc.). Portanto, pensar um projeto de educação do campo pressupõe a sua sustentabilidade em termos econômicos, sociais, culturais e ambientais (VENDRAMINI, 2008, p. 23).

Trabalhar com a educação do campo requer a consciência que estes indivíduos estão inseridos em um ambiente propício à desigualdade nas mais variadas relações, e procuram resistir buscando alternativas, mesmo sem o capital, que represente a saída para a permanência no espaço rural, mesmo percebendo que a mudança imposta é apresentada a partir da pobreza de muitas famílias. A educação do campo requer políticas públicas voltadas para sua sustentabilidade para promover o desenvolvimento econômico, social, cultural e ambiental dessa população.

Além dos dados introdutórios e conclusivos do trabalho, a dissertação é organizada em 4 capítulos:

**O Capítulo 1** tem como foco analisar e compreender como ocorreu a institucionalização e o contexto histórico da Sociologia como ciência, bem como a formação da sociologia na conjuntura brasileira, principalmente no contexto escolar, buscando elencar os desafios e oportunidades que a disciplina obteve ao longo de seu percurso histórico.

Dando continuidade a pesquisa, se fará uma explanação da presença da Sociologia no Paraná, buscando os principais fatos e instituições que fizeram com que a disciplina fosse inserida no ambiente escolar. Para isso se atentará às leis educacionais como também as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), as Orientações Curriculares Nacionais (OCN), Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB), Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná, (DCE), assim como outras fontes que marcaram a trajetória da disciplina no contexto mundial e nacional.

O objetivo do **Capítulo 2** é traçar um panorama da temática juventudes, buscando conceituar as várias caracterizações de juventudes no contexto brasileiro.

Em um segundo momento, buscará fazer uma relação entre juventudes e protagonismos juvenis, principalmente no âmbito escolar. Para isto buscará analisar como as juventudes agem e articulam ações afirmativas como participação política, nos movimentos sociais, os conselhos e conferências, as políticas públicas e documentos que valorizaram a participação dos jovens no ambiente escolar, como exemplo os grêmios estudantis.

Enfim, o foco é entender a dinâmica da valorização da juventude ao longo das últimas décadas, dando aos jovens a possibilidade de participar, romper e mudar paradigmas, que até pouco tempo a voz era dada apenas para os adultos.

No **Capítulo 3** se busca entender o objetivo da disciplina de sociologia no ambiente escolar, especificamente nas escolas de ensino médio, bem como seu papel frente aos desafios e exigências contemporâneas, buscando dessa forma identificar o que é ensinar Sociologia para alunos de ensino médio e o porquê da sua presença nas escolas.

Em outro momento, trazer discussões recentes que tratam deste assunto, desde sua implantação no currículo escolar, até o contexto atual. Junto a isso, buscando compreender as potencialidades e limites que a disciplina de sociologia está condicionada ao propor, assim como outras disciplinas, a noção de autonomia nas ações dos estudantes de ensino médio. Compreender o papel da estrutura educacional no sentido de levar o jovem a construir sua própria história. Tão importante quanto as questões levantadas acima, se torna aspecto relevante para entender o campo de pesquisa. Para isso, entender as características estatísticas populacionais do município, bem como as educacionais, tornam-se fundamentais para entender posteriormente, os resultados da pesquisa em questão.

O **Capítulo 4** refere-se às análises dos dados empíricos, obtidos através do estudo de caso realizado através da pesquisa de abordagem quantitativa, com aplicação de questionário aos alunos de 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries do Ensino Médio. Neste capítulo, a partir das análises, são relatadas as percepções dos jovens, se buscará identificar como a juventude percebe e assimila a contribuição da disciplina de Sociologia em sua grade curricular, para a construção de atitudes autônomas e protagonistas, as questões levantadas foram: os movimentos religiosos, políticos,

culturais e as ocupações nas escolas estaduais ocorridas no ano de 2016. Neste capítulo a questão levantada foi: qual a relevância da disciplina de sociologia nas escolas de ensino médio para os jovens, na perspectiva do olhar sociológico para o desenvolvimento do protagonismo juvenil?

## CAPÍTULO 1

### DEPARAMOS-NOS COM UMA NOVA CIÊNCIA: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA

A apresentação deste capítulo tem por objetivo apresentar referenciais teóricos sobre a institucionalização da ciência Sociologia, primeiramente na esfera mundial, apresentando algumas teorizações que fundamentam as justificativas da lógica da ciência. Pensando nesta perspectiva, a fundamentação teórica foi baseada a partir dos pensamentos de: Emile Durkheim, Max Weber, Karl Marx, Florestan Fernandes, Nelson Tomazzi, Costa Pinto, e documentos norteadores como as Diretrizes Curriculares do estado do Paraná (DCE), dentre outros. Tendo como premissa básica, o pensamento desses renomados teóricos, o capítulo procura compreender como a ciência Sociologia se institucionalizou em seu percurso e como a mesma buscou espaço dentre as demais ciências, procurando sua autenticidade.

Em um segundo momento, a abordagem se baseia no contexto histórico da emancipação da Sociologia na esfera brasileira. Para esta análise, se buscará atrelar as idas e vindas que a Sociologia como disciplina escolar enfrentou nos mais diversos âmbitos institucionais, principalmente na esfera escolar. Para esta teorização, além dos autores citados acima, também serão utilizados fontes das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCEM), Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 93.94/96), dentre outros, que procuram esclarecer a partir de uma linha do tempo, acontecimentos que fizeram com que a Sociologia fosse aos poucos, se constituindo como ciência no cenário brasileiro.

Por último e tão importante quanto, buscou-se aprofundar a construção da sociologia na esfera do Estado do Paraná. Não fugindo da realidade nacional, mas com algumas particularidades, procurou se concentrar nos desafios e conquistas representadas por diversas universidades paranaenses, na qual se organizaram para que o Estado do Paraná também se destacasse perante os outros estados brasileiros, como um Estado presente na defesa da Sociologia, principalmente no âmbito escolar. Para embasar estas conceituações, enfatizou-se a presença dos cursos de Ciências Sociais na Universidade Federal do Paraná

(UFPR), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e em destaque a Universidade Estadual de Londrina (UEL) que ao longo dos anos, aplicou diversos seminários e palestras alertando da importância da disciplina específica no ambiente escolar. Dentre os vários eventos, destacam-se as referências de Silva (2016), docente do Programa de Pós-Graduação de Mestrado de Sociologia (acadêmico), do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional e da Especialização em Ensino de Sociologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), contribuindo significativamente na participação, elaboração de seminários e documentos norteadores deste tema.

### 1.1 A necessidade de pensar sociologicamente: a sociologia no contexto mundial

Pensar em Sociologia é antes de tudo buscar conectar-se com as mudanças ocorridas ao longo do tempo nos mais diversos segmentos da sociedade. Para se considerar o início da ciência Sociologia ou da disciplina é fundamental se ater ao percurso histórico denominado Idade Moderna. Neste período, muitas mudanças marcaram de maneira significativa a rotina da sociedade, podendo assim, ser chamada de crises sociais.

Já a partir do século XV, como o pensamento humanista e renascentista, consagrava a chamada então, modernidade e os indivíduos nesse contexto, buscavam outras maneiras de ascensão como, por exemplo, o surgimento do Estado e a nova classe, então que ascendia na sociedade denominada de burguesia, se construía novos meios de sobrevivência e ascensão ao poder econômico em boa parte da Europa.

Embora, todas essas transformações na sociedade acabaram gerando diversos conflitos econômicos, políticos e sociais, pois parte da sociedade se sentia prejudicada em relação a direitos, e procurava incessantemente ascender as classes.

Buscavam de alguma maneira melhorar suas condições de vida e visibilidade na sociedade. Um novo rumo se construía e parte da população não mais acreditava ser o melhor caminho manter a posição de dependência, mas, tornarem protagonistas de um novo modelo econômico e social (TOMAZI, 2000, p. 235-236).

A expansão marítima Europeia<sup>6</sup> também foi considerada um marco para a consolidação da Sociologia, pois, com o descobrimento das Índias e da América, a concepção de mundo na Europa se alterou já que novos povos com costumes e regras distintas, inseridas num contexto permeado por diversidade cultural e científica fez com que os europeus repensassem e reconfigurassem a maneira de ver e pensar o mundo.

Segundo Paraná (2008), a inconformidade pela realidade vivida é alterada pela racionalidade e criticidade de tudo que vinha acontecendo até então (PARANÁ, 2008, p. 39).

Esse novo paradigma de sociedade que se apresentou nessa conjuntura, fez com que estudos e práticas sociológicas fossem necessárias, e possíveis para reinterpretar os fatos novos que ocorriam de maneira consideravelmente rápida para a época.

De acordo com a leitura Paraná (2008) sobre o entendimento deste contexto, era um cenário permeado pela repressão da classe aristocrata em manter seu poder de dominação, agora sendo ameaçado, se procura a todos os modos manter o sistema de dominação tradicional, mas, como os novos anseios por mudanças eram consideravelmente fortes, o momento era de revolução pelos operários fabris, que inconformados com toda exploração sofrida ao longo do tempo, buscavam a melhoria nas condições de trabalho para o futuro próximo (PARANÁ, 2008, p. 39).

Desta maneira, o controle social manifestava-se por meio da fé e dogmas religiosos que foram alterados por um pensamento investigativo, e racional buscando a autonomia de pensamento e objetivando condições de decidirem por si próprios.

Surgia nesse cenário social uma sociedade pautada na busca da razão, deixando em partes os dogmas religiosos e tornando-se mais críticos, questionando as maneiras de buscar as respostas dos problemas sociais, através de métodos sistemáticos e científicos. A partir dessas transformações significativas no pensamento, se inicia outro ciclo na sociedade, já que a racionalidade começa a ser peça fundamental na organização social, com isso, gerando um pensamento social questionador.

---

<sup>6</sup> Foi um fato característico da Época Moderna o movimento de alguns povos europeus-portugueses, espanhóis, franceses, ingleses e holandeses em direção a regiões fora dos limites da Europa, resultando na incorporação de novos continentes, a África, a América, a Ásia e a Oceania as grandes linhas de comércio.

Ainda de acordo com Paraná (2008), essas transformações geraram principalmente, no meio industrial das grandes cidades, a partir da relação de trabalho entre empregador e empregado, a mediação de sindicatos e associações que representariam os diferentes interesses da sociedade. Tudo isso, de certa forma, construía novos modelos racionais e pensamentos voltados na luta de classes moldado no cientificismo (PARANÁ, 2008, p.40).

Logo, essas mudanças de pensamento culminariam em:

Todas as mudanças que se processaram, resultaram de desequilíbrios, perturbações, rebeliões, [...] e, sobretudo, aqui e ali, o aparecimento de uma consciência social acerca das condições de vida, embora não explícita nem extensiva (PARANÁ, 2008, p. 40).

Uma nova ordem social se apresenta de maneira expressiva em todos os âmbitos da sociedade, se, por um lado, essas transformações geraram diversos problemas sociais e estruturais aos indivíduos, elas também trariam uma racionalidade exigida para este momento, logo a própria sociedade de maneira autônoma tem se preocupado em resolver diversos problemas de cunho social (PARANÁ, 2008, p. 40).

É nesse momento de mudanças que surge a necessidade de uma ciência voltada para a investigação e compreensão dos problemas sociais, propondo possíveis soluções para a superação dos problemas existentes, em um dado contexto da sociedade. Apresentam-se desta forma, os primeiros estudos e preocupações em esclarecer os fenômenos sociais presentes e tão importantes para a passagem do conformismo até o protagonismo racional<sup>7</sup> que o momento histórico proporcionava.

Para melhor compreensão do processo histórico que a humanidade percorreu e a necessidade da presença de uma ciência com a finalidade de explicar esses fenômenos embasado na análise social, segundo Quintaneiro; Barbosa e Oliveira (2010), é importante que ressaltemos não apenas as transformações sociais que ocorreram para que surgisse, a partir do século XIX, a ciência Sociologia mas, que ao delinear da história é de fundamental importância considerarmos as mudanças ocorridas a partir do século XVI, através das correntes de pensamento que se fundamentaram na Europa através do iluminismo, racionalismo e o empirismo.

---

<sup>7</sup> Protagonismo é o processo de protagonizar, de ser o protagonista, o figurante principal de uma apresentação e racional resume-se um adjetivo oriundo do termo latim "rationalis" e é usado para descrever alguém que é dotado e faz uso da razão, que raciocina, que é razoável, está conforme à razão.

Com todas essas transformações do pensamento social, instalou-se uma certa instabilidade, de maneira que crises culturais, materiais e morais se intensificaram neste período. E precisamente foi nestas incertezas e estranhamentos que surgiu a ciência intitulada Sociologia, com um dos objetivos de explicar o “caos” na qual se encontrava a sociedade moderna.

Logo, para Durkheim<sup>8</sup> (1965), considerado o pai da Sociologia da educação, a educação seria uma ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelos meios especiais a que a criança, particularmente, se destine (DURKHEIM, 1965, p. 37).

A educação nesta perspectiva, teria a função de colaborar significativamente a partir da construção de consciência anteriormente construída, principalmente pela geração adulta a fim de desenvolver nas crianças e jovens a capacidade de criar conhecimentos necessários para tornar a vida mais compreensível e capaz de suscitar temas do cotidiano que julguem necessário para ser adequado. Desta forma, educar é possibilitar aos jovens meios para que eles consigam interagir com os problemas que os rodeiam e, a partir disso, construir estratégias para solucionar esses problemas de maneira ativa, e participando de forma autônoma nas discussões do cotidiano.

É importante ressaltar que a Sociologia é entendida como uma ciência que partiu do advento das crises sociais e as transformações políticas e econômicas que fizeram com que houvesse a necessidade de se construir uma ciência pautada na interpretação e análises dos fatos, então presentes na sociedade, já que foram estas mudanças que delimitaram a chamada modernidade na Europa Ocidental.

Assim, no contexto científico, Tomazi relata que a Sociologia surgiu como um conjunto de ideias a partir da constituição, desenvolvimento e consolidação da sociedade moderna, fruto principalmente da Revolução Industrial<sup>9</sup> por procurar respostas das transformações ocasionadas por esta revolução (TOMAZI, 2000, p. 235).

---

<sup>8</sup> Émile Durkheim (1858-1917) foi um sociólogo francês. É considerado o pai da Sociologia Moderna e chefe da chamada Escola Sociológica Francesa. É o criador da teoria da coesão social. Junto com Karl Marx e Max Weber, formam um dos pilares dos estudos sociológicos.

<sup>9</sup> Foi um conjunto de mudanças que aconteceram na Europa nos séculos XVIII e XIX. A principal particularidade dessa revolução foi a substituição do trabalho artesanal pelo assalariado e com o uso das máquinas.

Dessa forma, houve a necessidade de explicações e interpretações científicas acerca da complexidade das mudanças sociais a qual a sociedade vinha se apresentando desde o século XIX, mais propriamente na Europa, a Sociologia se consolidou nesse contexto como uma ciência, objetivando, dentre vários aspectos, proporcionar análises e respostas às modificações sociais significativas através da Revolução Francesa<sup>10</sup>, como causa social, a Revolução Industrial como causa econômica e ainda pela revolução da ciência que se representou através do movimento do Iluminismo.

É perceptível que todas essas transformações sociais, não aconteceram de maneira abrupta, ou seja, de forma repentina. Desta maneira, o período da história denominado por Idade Média (século V ao século XV) e agora modificado pelo Período Renascentista, originou o período chamado Idade Moderna (1453 à 1789), como também outras configurações de pensamento e alterações culturais, sociais e econômicas.

O avanço do capitalismo como modo de produção dominante na Europa Ocidental, foi desestruturando os princípios até então configurados, como as crenças, normas morais, religiosas jurídicas e filosóficas na qual se configurava o antigo sistema (QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 2010, p. 10).

Desde a conjuntura da primeira metade do século XIX com o surgimento da primeira revolução industrial e o surgimento do proletariado, ocorreram novas pressões por participação política, com isso, se intensificaram e a paisagem urbana substituiu a paisagem rural, até então predominante.

Surgia assim, os grandes centros industriais e com isso, vários problemas oriundos da aglomeração de pessoas, a poluição que saía das chaminés das fábricas. A vivência no cenário do campo neste período, passou por grandes transformações a partir do avanço tecnológico, que surgiu para dinamizar o cultivo e o manuseio do meio rural, fazendo com que surgisse um grande êxodo rural da população, que na sua maioria se aglomeravam nos grandes centros urbanos. Um dos principais problemas com essa aglomeração de pessoas nos centros urbanos não era necessariamente estar em si nas cidades mas, essas cidades não estavam preparadas para recebê-los em um curto espaço de tempo.

---

<sup>10</sup> A Revolução Francesa, iniciada em 1789, foi um exemplo clássico de revolução burguesa. Embora tivesse tido a participação de outras camadas sociais, como os camponeses e as massas urbanas miseráveis, ela foi essencialmente conduzida pela burguesia para realizar suas aspirações.

O sonho por melhorias de condições econômicas, liberdade e conforto fazia com que muitos indivíduos arriscassem sua vida ali, junto a mendigos, desocupados, ladrões, piratas de rios e de cais, traficantes e aventureiros em busca de todo tipo de oportunidades (QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 2010, p. 10).

Essas alterações de vida e o grande contingenciamento de indivíduos vivendo em um mesmo local sem infraestrutura adequada, acabaram impactando diversas consequências à vida da população. As principais podem ser destacadas como: a fome, falta de esgoto e de água corrente tratada, lixos acumulados e precárias regras de higiene tornaram elevadas as taxas de mortalidade da população em geral, principalmente da população pobre e crianças.

De acordo com Quintaneiro; Barbosa e Oliveira (2010), durante a primeira Revolução Industrial, a expectativa de vida não era das mais animadoras, pois, as condições de trabalho somadas ao tempo de trabalho diário nas fábricas, tornava a vida extremamente difícil. Tanto homens, mulheres e crianças trabalhavam por baixíssimos salários e por longas jornadas de trabalho, os adultos trabalhavam até 18 horas diárias, enquanto que as crianças se dedicavam ao trabalho em até 12 horas, reservando o momento de estudo somente no período noturno. Nesse período que se estende desde 1800 a 1850, a expectativa de vida não passava dos 38 anos.

O controle do tempo passou a ser primordial a partir deste período, no momento que a sociedade não se regulava mais o tempo embasado nos fenômenos naturais mas, inseridos no ritmo do sistema capitalista, o tempo passou a valer dinheiro através da compra da força de trabalho, e assim o indivíduo passou a ser cobrado pelo tempo que se dedicava a uma tarefa laboral.

Até meados do século XVIII, o campo das ciências eram distribuídos como grandes sistemas filosóficos e a redefinição das áreas específicas por disciplinas geraram uma reflexão sobre a liberdade e a razão, definidos por cada parte do conhecimento científico, dentre eles, o campo da sociologia.

Além, das modificações e transformações significativas de pensamento a partir do surgimento da revolução industrial, outro movimento chamado Revolução Francesa, que almejava o movimento de ideias e ilustrações, e o próprio lema que significava liberdade, igualdade e fraternidade, foi um marco importante para que a sociologia surgisse para procurar dar respostas a todas as essas mudanças de paradigmas que impulsionavam o contexto.

Charles Louis de Secondat, Barão de La Brède e de Montesquieu, foi um filósofo político de grande impacto sobre as Ciências Sociais, tendo lançado mão do conhecimento histórico e empírico para fundar seus argumentos, distanciando-se, assim, do raciocínio hipotético-dedutivo característico dos contratualistas. Graças ao saber adquirido por meio de suas viagens e leituras, inovou ao propor a assunção de um ponto de vista comparativo no estudo das sociedades e suas instituições, tendo analisado não apenas a trajetória dos povos de tradição cristã-ocidental mas também sociedades orientais, como a turca e a persa (QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 2010, p. 14).

Outro pensador que contribuiu para o pensamento social foi Jean-Jacques Rousseau, que por mais que prolonga a tradição contratualista, de acordo com Quintaneiro; Barbosa e Oliveira (2010), modifica o conteúdo e o sentido do chamado “pacto social” o qual, ao fazer surgir o poder da lei, legitimou a desigualdade, a injusta distribuição da propriedade e da riqueza, e também a submissão, a violência, os roubos, a usurpação e todo tipo de abusos. (QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 2010, p. 14).

Neste período, já podia-se perceber as repercussões do pensamento filosófico, ou seja, já podiam analisar as características das questões sociais, buscando a interpretação e as conceituações que já existiam na sociedade mas, que era necessário dar outro significado, e explicações de regras já existentes dentro de uma sociedade.

Assim Rousseau define:

O homem, de livre e independente que antes era, devido a uma multidão de novas necessidades, passou a estar sujeito, por assim dizer, a toda a natureza e, sobretudo, a seus semelhantes dos quais, num certo sentido, se torna escravo, mesmo quando se torna senhor: rico, tem necessidade de seus serviços; pobre, precisa de seu socorro [...] (ROUSSEAU, 1754, p. 267.)

Neste cenário social, Rousseau buscou definir a iniciativa privada, delineando um discurso ideológico a partir da dependência entre as classes e a presença de desigualdade que esse processo se sujeita, e assim o conhecimento explicado a partir da razão, buscando valorizar o conhecimento racional, conseguindo entender e resolver os problemas sociais desse período, que a nova estrutura social vinha se construindo.

Assim, diversos setores se empenharam em divulgar o conhecimento científico e práticos, concebendo que a ciência seria a possibilidade de interpretar o emaranhado de situações sociais que se apresentava, a partir do novo modelo de sociedade, nesse momento caracterizada como industrial.

Frente ao processo da Revolução Francesa, Quintaneiro; Barbosa e

Oliveira (2010), mostram que a essência desta revolução foi movida a partir do individualismo e o anticlericalismo que inspiraram uma reação aos conservadores, que representados pelo inglês Edmund Burke (1729-1797), e os franceses Joseph de Maistre (1754-1821) e Louis de Bonald (1754-1840), que defendia ideologicamente uma sociedade estável e fundada a partir de valores familiares, religiosos e comunitários. Este modelo de sociedade começava a declinar-se desde o período renascentista, pois, o novo processo trazido pelas duas grandes revoluções trouxeram novas estruturas familiares e organização social, obrigando a sociedade a se reinventar, tanto nas práticas sociais, como na maneira de se organizar economicamente. Apesar destas novas estruturas sociais, a sociologia assume um papel moderno nesse cenário, acreditando que o progresso seria uma tendência implacável.

A partir deste contexto, a teoria social ganhou força na França com as obras de Claude Henri de Rouvroy<sup>11</sup>, conde de Saint-Simon (1760-1825). Segundo Quintaneiro; Barbosa e Oliveira (2010), um dos principais fundamentos de sua obra foi mostrar a existência de classes sociais com interesses conflitantes e que a todo instante buscavam alternativas para superar estes problemas das mais variadas formas.

As obras de Saint-Simon, embasado na Ciência Social positiva foi de grande valia para os estudos de Marx e Engels, como também para os estudos de Durkheim. Entra também em cena o secretário de Saint-Simon, o então Auguste Comte<sup>12</sup> (1798-1857), filósofo francês, considerado o fundador do Positivismo e idealizou o termo Sociologia. Comte foi um defensor do termo positivismo. Contrariando os contratualistas do período, que definiam que a sociedade é formada de indivíduos, para Comte o indivíduo em si não existe, mas sim a humanidade, já que nossa interação provém da sociedade.

Outro sociólogo que se destacou no século XIX devido seus estudos sobre uma perspectiva evolucionista, foi o inglês Herbert Spencer<sup>13</sup> (1820-1903),

---

<sup>11</sup> Pensador francês nascido em Paris, um dos principais socialistas utópicos, precursor do socialismo ao concebeu uma sociedade futura dominada por cientistas e industriais, entre os quais incluiu negociantes, banqueiros, comerciantes e operários. Sobrinho-Neto do duque de Saint-Simon, o grande memorialista do século de Luís XIV, entrou para o Exército com 17 anos.

<sup>12</sup> Auguste Comte (1798-1857) foi um filósofo francês. Considerado o fundador do positivismo, corrente que propõe uma nova organização social. Foi o fundador da Sociologia

<sup>13</sup> Herbert Spencer é considerado o fundador da teoria do darwinismo social, onde as classes diferenciadas formariam a seleção natural na sociedade. Teve grande influência em estudiosos como Durkheim.

filósofo inglês, um dos maiores representantes do positivismo na Inglaterra, concebia a sociedade através da representação de um organismo dotado de órgãos e constituído de funções que fariam com que o todo(sociedade), funcionasse de maneira harmônica.

Ainda no século XIX, Karl Marx(1818-1883), buscou entender os indivíduos a partir de suas necessidades materiais a partir de um contexto histórico. Segundo Quintaneiro; Barbosa e Oliveira (2010), mesmo não sendo especificamente da área da Sociologia, ela serviu de base para explicar a vida social a partir do modo como os homens produzem socialmente sua existência por meio do trabalho, e de seu papel enquanto agentes transformadores da sociedade (QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 2010, p. 21).

Com a contribuição das pesquisas dos sociólogos Émile Durkheim (1857-1917) e Max Weber (1864-1920) que definiram a sociologia como disciplina acadêmica, buscando estudar métodos de pesquisa sociológica para dar fundamentação científica à ciência, uma vez que Émile Durkheim se utilizou dos referenciais de Comte para análise de seu método investigativo, excluindo a possibilidade de vulgarizar e dar efetividade aos resultados, mas sim, cientificar os métodos de análises.

Durkheim não deixa qualquer dúvida sobre o tipo de educação que a escola deve ofertar aos alunos. Trata-se de uma educação científica, visto que a ciência, em suas mais variadas áreas, havia alcançado grande desenvolvimento. Isso não significa que a educação literária, típica do humanismo, deva ser rejeitada, mas, simplesmente, conjugada à cultura científica. Na esteira do pensamento iluminista, o autor propõe uma educação racional – e daí a ênfase no ensino de cunho científico – na qual o indivíduo possa desenvolver sua capacidade crítica e, por suposto, sua autonomia (VARES; BORTULUCCEI, 2014, p. 13).

Buscando a ciência como princípio norteador do conhecimento, Durkheim procurou valorizar a razão como meio de desenvolver nos indivíduos a capacidade crítica em debater os mais variados temas, se utilizando de forma autônoma das lógicas de pensamento.

Max Weber, ao contrário de Émile Durkheim, viu na Alemanha outra realidade social, constituída de uma burocracia forte, dirigida pelo príncipe Otto von Bismarck que defendia um forte hierarquia e autoridade. Crítico da sociedade racionalizada, burocratizada e desencantada, e defensor do anticapitalismo romântico na qual marca de maneira definitiva seu pensamento (QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 2010, p. 22).

Os pensadores Marx, Durkheim e Weber contribuíram significativamente para que a sociologia se destacasse como um campo de conhecimento científico, dotado de objetos de estudos e métodos para explicá-los. As modificações das estruturas das instituições sociais começam ser concebidos em função das interações sociais.

Dessa forma a sociologia se consolidou como ciência, analisando as configurações de estado, as religiões que se formaram ao longo do tempo, a família, a sexualidade, os modos de transformação e diversos modelos e estruturas sociais que servirão de apoio metodológico para que a Sociologia tivesse motivações e importância dentro do contexto das ciências sociais.

## 1.2 A DENTRANDO NA ESFERA BRASILEIRA: AS RAÍZES DO PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO

Assim como toda ciência, a Sociologia, para se afirmar com uma ciência institucionalizada no cenário brasileiro, buscou em diversas linhas teóricas aplicadas em diversos países, raízes que trariam respaldo teórico no contexto mundial mas, com características individualizadas de acordo com a realidade social do país. Desta forma, segundo Candido (2006), a sociologia no Brasil passou por dois períodos basilares:

O **PRIMEIRO**, dos anos de 1880-1930 – representa a prática de intelectuais não especializados, interessados em construir fundamentos teóricos ou interpretar de maneira generalizada a sociedade brasileira.

O **SEGUNDO**, depois de 1940 – a sociologia busca estar presente no ensino secundário e superior e começa a ter a função de base para a análise social, chegando a ser formados os primeiros brasileiros com formação universitária na área sociológica.

Na perspectiva de Candido (2006), duas palavras poderiam ser invocadas para se entender a formação da sociologia brasileira: Direito e Evolucionismo. Ela apareceu e incorporou, com efeito, a partir da preocupação de alguns juristas possuídos pelas doutrinas do evolucionismo científico e filosófico (CANDIDO, 2006, p. 272).

Nesta perspectiva, a sociologia brasileira se formou partindo inicialmente com um pensamento evolucionista e, permanecendo até o contexto atual, essas características básicas. Houve uma preocupação pelo estudo das

questões naturais e biológicas, como o fator raça, a trajetória histórica dos fatos, impactando, assim numa história social apreciada por diversos sociólogos brasileiros.

Partindo da referência cronológica, é possível destacar dentre os pensadores de cada época, alguns que representaram significativamente o pensamento social brasileiro.

### 1.2.1 O Pensamento Social Brasileiro Entre 1880 A 1930

O contexto histórico brasileiro entre 1880 e 1930 houve crescimento demográfico considerável, com isso vários pensadores brasileiro analisaram em suas pesquisas, interpretaram as mudanças ocorridas naquela conjuntura e motivados por juristas, literatos, historiadores, jornalistas, filósofos, cresceram os documentos e estudos referentes as questões sociais no cenário brasileiro.

Segundo Costa Pinto:

No espaço de pouco mais de uma década as contingências da vida brasileira fizeram a ideologia das elites dirigentes passar da quase “coqueluche” para o quase pânico diante delas [...]. No caso, mais de uma vez, a timidez ideológica pagou o preço do duplo medo: o medo do problema e o medo da solução dele, que é uma nota constante do comportamento das elites brasileiras nos últimos tempos. Esta ambivalência das elites frente às ciências sociais por vezes implica na criação de condições institucionais e financeiras favoráveis para o desenvolvimento de recursos humanos e para a criação, expansão e consolidação de centros de pesquisa e mercado de trabalho para sociólogos [...] (COSTA-PINTO; CARNEIRO, 1955, p. 28-29).

Pode-se afirmar que, neste momento histórico, se houve a falta de uma ideologia elitizada no Brasil ou mesmo que pudesse gerar problemas diversificados, com sua expansão também poderia desencadear outros sérios conflitos, pois, desestruturar uma corrente de ideologia dominante por uma pequena elite política, poderia gerar um caos na normalidade da elite dominadora. Desta maneira, gerou-se no país uma sociologia tímida, mas por outro lado, possibilitando a expansão de centros de pesquisa sociológicos que venham ao encontro da sociedade fragilizada socialmente.

No entanto, nesse contexto houve pesquisas e estudos com o objetivo de interpretar a situação presente na sociedade brasileira, estudos

demonstravam que uma pequena parcela da população dominava os meios de conhecimentos intelectuais, com todo esforço por uma autonomia de pensamento e desenvolvimento social, ainda, uma grande parte da população possuía apenas sua força de trabalho para oferecer, fruto de um processo histórico de grande exploração em diversos segmentos e falta de uma educação capaz de preparar o indivíduo para uma atitude reflexiva dos acontecimentos da sociedade. E todos esses fatos desencadeavam um certo conflito para uma classe que estava em posição de controle.

A disciplina sociológica, no Brasil e nos países de formação semelhante, como os da América Latina, tem evoluído até agora, segundo influências exógenas que impediam, neles, o desenvolvimento de um pensamento científico autêntico ou em estreita correspondência com as circunstâncias particulares desses países. Assim, a disciplina sociológica nesses países se constitui de glosas de atitudes, posições doutrinárias e fórmulas de salvação produzidas alhures, ou ilustra menos o esforço do sociólogo para compreender a sua sociedade, do que para se informar da produção dos sociólogos estrangeiros (RAMOS, 1954, p. 19).

A disciplina de Sociologia analisada a partir da América Latina, percebe-se uma forte influência exógena<sup>14</sup>, dificultando uma construção de um pensamento autêntico e levando em conta a sua própria sociedade. Esta característica fez com que impedisse em muitos casos, construir um pensamento das particularidades de cada país, agregando na sua raiz de formação, uma questão lógica com atitudes, valores e tradições peculiares, não do povo brasileiro propriamente, mas sim, na perspectiva europeia.

Por outro lado:

[...] a sociologia, no Brasil, ser autêntica na medida em que colaborar para a autoconsciência nacional, na medida em que ganhar em funcionalidade, intencionalidade e, conseqüentemente, em originalidade [...]. Em resumo, sem a disposição para empreender a sua autocrítica, a sociologia no Brasil não poder realizar a sua tarefa essencial – a de tornar-se uma teoria militante da própria realidade nacional (RAMOS, 1954, p. 26).

Pode-se datar que a Sociologia no cenário brasileiro foi pensada a partir do ano de 1870, quando Rui Barbosa<sup>15</sup> em seus estudos propõe a mudança da

---

<sup>14</sup> Tem uma forte influência da sociedade, de outras culturas e outros saberes construídos ao longo do tempo.

<sup>15</sup> Ruy Caetano Barbosa de Oliveira foi um polímata brasileiro, tendo se destacado principalmente

disciplina de Direito natural pela disciplina de Sociologia. Esse trabalho traria para o campo da Sociologia a perspectiva de aproximar a disciplina ao saber escolar, facilitando, assim trocas de pensamentos críticos sobre a realidade de tantos acontecimentos que surgiam no país nesse período.

Porém, mesmo com um renascimento da possibilidade de agregar a disciplina no saber escolar, não surtiu efeito prático como esperado e, somente em 1890, com Benjamin Constant<sup>16</sup> e a busca de uma nova escola secundária é que a sociologia novamente se encontrou nos debates do currículo escolar. Integrando como disciplina obrigatória ainda, apenas na educação superior.

Esta realidade apresentada pode ser exemplificada pela metodologia de estudo do então estudioso Euclides da Cunha, que buscou com sua pesquisa entender a sociedade escravocrata e analisá-la como a característica da mestiçagem, sendo que isso, interferiu na constituição da sociedade brasileira, procurando destacar os pontos positivos e negativos desta miscigenação. Partindo da premissa desses estudos, foi possível relacioná-los a um processo evolutivo, embasados nas características da origem da sociedade brasileira, consideravelmente escravocrata e procurando moldar-se a certas características sociais do presente.

De acordo com Teixeira (2016), entretanto, nenhum desses entraves, de forma alguma, inviabiliza essa “tomada de consciência”; e é devido a ela que Euclides da Cunha iniciaria um novo tempo em 1902: para a literatura, por suplantando a representação das massas como exotismo, para que efetivamente elas ocupem o primeiro plano narrativo, tarefa admiravelmente realizada a partir dos regionalistas nordestinos de 1930 e que atinge seu ponto máximo em 1956, com a publicação de Grande sertão: veredas, de João Guimarães Rosa; e para a forma de pensar a Nação, só realizada eficazmente após a fundação de três instituições de ensino basilares: a Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP), em 1933; a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), da Universidade de São Paulo, em 1934; e a Faculdade de Filosofia da Universidade do Distrito Federal (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ), em 1935, primeiras instituições responsáveis por adotar o rigor científico e acadêmico no processo de pensar o país, até então ausente nas ciências sociais brasileiras (TEIXEIRA, 2016, p. 5).

Ao mesmo tempo, o estudioso Euclides da Cunha procurava

---

como jurista, político, diplomata, escritor, filólogo, tradutor e orador.

<sup>16</sup> Benjamin Constant Botelho de Magalhães iniciou sua vida profissional como pedreiro e estudou no Mosteiro de São Bento, no Rio de Janeiro. A seguir, entrou para o Exército, transferindo-se para a Escola Militar. Professor concursado do Colégio Pedro 2º, sofreu profunda influência positivista, passando a difundir essas ideias na Escola Militar.

destacara literatura brasileira, buscando através de seus escritos, mostrar a realidade do país através do cotidiano da guerra de Canudos (1896-1897).

De acordo com o pensamento social brasileiro, Teixeira (2016) tem-se, com “Os Sertões”, a reflexão que contribuiria para a elaboração do conceito de “demora cultural” e da perspectiva de aproximação dessas contingências sociais tão ambivalentes para um verdadeiro projeto de nação. Depois de Euclides da Cunha, não se pode mais alegar o desconhecimento das duras realidades dos homens dos sertões e da Amazônia, tão distantes não apenas no plano espacial, mas sobretudo temporalmente, da vida urbana litorânea (TEIXEIRA, 2016, p. 5).

O olhar investigativo sobre a obra “Os sertões” de Euclides da Cunha apresentou o pensamento social brasileiro daquele contexto, procurando expor o Brasil, além da ideia de normalidade social, sem problemas e conflitos no cotidiano da sociedade. Euclides da Cunha possibilitou encarar e conhecer o Brasil da forma como realmente era, ou seja, pensar o país através de sua singularidade e dos problemas sociais existentes, partindo da dura realidade da população amazônica.

A leitura dos principais estudos que discutem a evolução histórica das Ciências Sociais no Brasil revela um dado significativo. Com muita frequência, o livro “Os Sertões” de Euclides da Cunha é lembrado como marco de origem, apontando-se a persistência da matriz dualista de interpretação da sociedade brasileira. Ao mesmo tempo, a expressão “estrangeiros na própria terra”, presente na obra euclidiana, busca apresentar o cotidiano dos sertanejos, sendo amplamente utilizado na abordagem das posições de intelectuais e cientistas. Estrangeiros, exilados, desterrados na própria terra, termos que aparecem em diferentes textos e que nos falam do desconforto dos intelectuais, que pensavam como europeus e sentiam como brasileiros, como Joaquim Nabuco afirmou em sua época (LIMA, 1999, p. 13).

De acordo com Rezende (2001):

A análise da obra “Os Sertões” está operando com a distinção entre estudo de sociologia e Sociologia como investigação sistemática. Assinale-se que esta diferenciação foi feita por Florestan Fernandes no livro A sociologia no Brasil (1980). A discussão de Euclides da Cunha, não somente, mas principalmente neste livro, representa o ápice dos estudos de sociologia no país, os quais podem ser definidos como aquelas interpretações do Brasil que buscavam, de modo não-sistematizado em termos de padrões científicos, elucidar os fundamentos sociais, econômicos, políticos e culturais da sociedade brasileira com base nas concepções de Spencer, principalmente (REZENDE, 2001, p.205).

Segundo Candido (2006), Euclides da Cunha também escreveu uma sociologia de maneira observada num contexto social específico, remetendo um estudo a partir de um trabalho para relatar uma campanha contrária aos fanáticos de Canudos, ao ver a realidade enfrentada no dia a dia, buscou interpretar os fatos embasados no naturalismo, na constituição racial e o meio físico na qual estava ocorrendo aquele episódio.

Um outro momento fundamental da constituição da sociologia no Brasil foi a motivação em se construir uma “teoria geral do Brasil”. Esta busca representou significativamente um progresso em relação aos estudos preliminares e especulativos até então apresentados, e já por outro lado, um regresso em relação a qualidade monográfica apresentada.

O certo é que lentamente a Sociologia vai ocupando espaço nos currículos da escola secundária e do ensino superior, sendo praticado o seu ensino de modo geral por advogados, médicos e militares, assumindo os mais variados matizes, à esquerda ou à direita, servindo desde sempre para justificar o papel transformador ou conservador da educação, conforme o contexto, os homens, os interesses. Nas primeiras décadas do século XX, a Sociologia integrará os currículos, especialmente das escolas normais, embora aparecesse também nos cursos preparatórios (últimas séries do ensino secundário – que depois seria denominado de colegial e atualmente ensino médio) ou superiores. Nos cursos normais, a preocupação com uma formação “mais científica” (MEUCCI, 2000) do professor levou à substituição de disciplinas de Trabalhos Manuais e Atividades Artísticas pela Sociologia e pela Psicologia: uma preocupada com o contexto social em que se dá a educação, e a outra já vislumbrando a centralidade que o aluno – criança, adolescente – passará a ocupar na educação (BRASIL, 2006b, p. 101).

A partir do ano de 1865, sobre forte influência Positivista de Comte, diversos pesquisadores procuraram, através de suas obras, estudar a realidade brasileira, desde as expressões culturais até as questões econômicas e políticas do país. Dentre essas obras se destaca “a Escravidão no Brasil” (1867), criada por Brandão Júnior, considerada um marco para o histórico das manifestações sociais do Positivismo no país.

Um outro momento importante da constituição da sociologia no contexto brasileiro foi a motivação em se construir uma “teoria geral do Brasil”. Esta busca representou um progresso se analisado sobre a perspectiva das pesquisas preliminares e especulativas até então apresentadas em estudos, no entanto, houve um regresso em relação a qualidade monográfica apresentada.

Partindo da premissa do estudo que relatava as características do

povo brasileiro, foi fundamental para que a sociologia se constituísse como ciência autônoma e o aprofundamento da cultura brasileira nesse cenário, os costumes arraigados pelo povo, um contexto histórico com suas peculiaridades que fez se constituir a sociedade brasileira, torna a ciência presente.

Segundo Candido (2006), para sua efetivação era ainda necessário aperfeiçoar as teorias e métodos de investigação. Para isso era necessário incorporá-la na esfera do ensino brasileiro, já que sem a formação profissional seria um desafio construir estudos científicos que abordasse os objetos de estudos sociológicos. Assim tornar a sociologia como disciplina curricular foi essencial para elaborar estudos dos princípios sociológicos. Dentre os principais precursores pode-se destacar Gilberto Freire<sup>17</sup> e Arthur Ramos<sup>18</sup>, que buscaram estudar especificamente o campo da psicologia social e antropologia de orientação psicológica.

Não menos importante, Silvio Romero<sup>19</sup> também foi um dos pensadores que buscou interpretar a sociedade brasileira a partir de suas características e um olhar sociológico dos acontecimentos do cotidiano brasileiro (CANDIDO, 2006, p. 273). Detentor de inúmeras publicações com ensaios de Sociologia e Literatura, como a obra "Etnografia Selvagem (1875)", em 1888 elabora a sua segunda obra intitulada "Etnografia brasileira".

#### A partir do argumento de Candido(2006):

Talvez a primeira manifestação do que seria considerado sociologia no Brasil, durante quase meio século se encontra na Introdução à história da literatura brasileira (1881), onde Silvio Romero estabelece as diretrizes que orientaram por muito tempo os estudos sociais no Brasil, ao interpretar o sentido da evolução cultural e institucional segundo os fatores naturais do meio e da raça (CANDIDO, 2006, p. 273).

<sup>17</sup> Gilberto Freyre (1900-1987), foi um sociólogo, historiador e ensaísta brasileiro. Autor de "Casa Grande & Senzala" que é considerada, uma das obras mais representativa sobre a formação da sociedade brasileira. Entre 1933 e 1937 escreveu três livros voltados para o problema da formação da sociedade patriarcal no Brasil: "Casa Grande & Senzala", "Sobrados e Mucambos" e "Nordeste". Nesse desenvolve teses geográficas, sendo considerado o pioneiro da ecologia.

<sup>18</sup> Arthur Ramos (1903-1949), foi um dos principais intelectuais de sua época, teve grande destaque nos estudos sobre o negro e sobre a identidade brasileira e foi também importante no processo de institucionalização das Ciências Sociais no Brasil. Além disso, contribui com seus estudos sobre psicologia social e psicanálise para a área da educação ao ser convidado pelo educador Anísio Teixeira para chefiar o Serviço de Otofrenia e Higiene Mental-SOHM (1934-1939).

<sup>19</sup> Silvio Romero (1851-1914), Foi um dos primeiros pensadores a se interessar por Antônio Conselheiro, o qual via como missionário vulgar que agregara em torno de si fanáticos depredadores. Seu amigo Euclides da Cunha, tendo sido enviado para Canudos, foi responsável pelo esclarecimento dos fatos ainda nebulosos para muitos intelectuais da época. A obra de Silvio, desde os primeiros ensaios publicados em periódicos do Recife, na década de 1870, situa-se sob o signo do embate e da polêmica<sup>[4]</sup>, e estende-se desde a poesia, crítica, teoria e história literária, folclore, etnografia, até estudos políticos e sociológicos.

### 1.2.2 O Pensamento Social Brasileiro No Intermédio Entre 1930 E 1940

Um dos pensadores que contribuiu significativamente para a expansão do pensamento social, representando um importante ícone da educação brasileira foi Fernando de Azevedo (1894-1974), tendo a iniciativa diversa na área da educação. De acordo com Piletti (1994) em 1928 introduziu a cadeira de Sociologia na Escola Normal do Distrito Federal; em 1931 passou a lecionar Sociologia no Curso Aperfeiçoamento da Escola Normal da Capital de São Paulo, em 1933 como diretor de instituição pública, implantou o ensino de Sociologia em todas as escolas de formação de professores do estado de São Paulo, criou o Instituto da Educação e, nele, a cadeira de Sociologia Educacional, tendo sido o primeiro professor catedrático, a partir da incorporação do Instituto pela USP, no ano seguinte, em 1938, com a absorção do pelo Instituto da Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, tornou-se catedrático de Sociologia Educacional da mesma ,até 1941, quando assumiu a cátedra da II Cadeira de Sociologia (PILETTI, 1994, p. 95).

É possível traçar uma linha de estudo sequencial indicada por Celso Vianna, que em suas pesquisas buscou construir uma teoria geral do Brasil e, apesar de Gilberto Freyre também estar presente nesta linha de pensamento, ressaltava uma fórmula brasileira de investigação sociológica e um espírito antiacadêmico mas, procurando dar sentido à suas análises da sociedade brasileira, podendo ser aproveitado em diversas ciências, como a antropologia, geografia humana, física social dentre outras. O seu livro intitulado “Casa grande & Senzala” de 1933 e “Sobrados e Mocambos” de 1936, buscando através de uma linha antropológica, estudar a realidade do povo brasileiro.

Assim como em diversas sociedades, a ciência intitulada Sociologia, foi se construindo a partir de autores que viram nesta ciência a possibilidade de ampliar o olhar investigativo dos problemas sociais que permeavam cada sociedade. Assim foi aqui no Brasil também que a Sociologia deu seus primeiros passos até ser considerada como disciplina escolar no ensino superior e na educação básica (PARANÁ, 2008, p. 42).

### 1.2.3 O Pensamento Social Brasileiro Após 1940 Até A Lei 11.684 De 02 De Junho De 2008

De acordo com as Paraná (2008), no cenário brasileiro, a Sociologia foi ganhando destaque através de diversos pensadores que contribuíram significativamente para a expansão do pensamento social. Dentre eles se destaca

Florestan Fernandes<sup>20</sup> que, em 1976, procurou traçar as três épocas do desenvolvimento da reflexão sociológica no Brasil, bem como a interpretação das questões sociais foi um objeto de estudo do Sociólogo.

Em uma segunda perspectiva, segundo Fernandes (1976), pode-se afirmar que o desenvolvimento da Sociologia no Brasil se concretizou em três épocas.

A **PRIMEIRA** – se caracteriza pelo fato dominante de ser a Sociologia explorada como um recurso parcial e uma perspectiva dependente de interpretação. A intenção não é a de fazer, propriamente, obra de investigação sociológica, mas de esclarecer certas relações, mediante a consideração dos fatores sociais. Desse modo, a Inteligência brasileira passa a se interessar por conexões entre o direito e a sociedade, a literatura e o contexto social, o Estado e a organização social (FERNANDES, 1976, p. 27).

A **SEGUNDA** – se manifesta pelo uso do pensamento racional como forma de consciência e de explicação das condições histórico-sociais de existência na sociedade brasileira. Ela frutifica durante o primeiro quartel do século XX, tanto sob a forma de análise histórico-geográfica e sociográfica do presente, quanto sob a inspiração de um modelo mais complexo de análise histórico-pragmática, em que a interpretação do presente se associa a disposições de intervenção racional no processo social. Mas isso é o de menos, quando se considera o papel das contribuições de Montesquieu, Marx, Quetelet, ao desenvolvimento da sociologia na Europa (FERNANDES, 1976, p. 27).

A **TERCEIRA** – se caracterizou pela preocupação dominante de subordinar o labor intelectual, no estudo dos fenômenos sociais, aos padrões de trabalho científico sistemático. Essa intenção se revela tanto nas obras de investigação empírico-indutiva (de reconstrução histórica ou de campo), quanto nos ensaios de sistematização teórica. Com isso, forma aspirações definidas, no sentido de contribuir para o progresso da Sociologia como disciplina científica (FERNANDES, 1976, p. 29).

O pensar sociológico brasileiro tem como premissa basilar o pensamento Europeu através das produções intelectuais. Auguste Comte representou ao Brasil um respaldo teórico fundamentado na institucionalização do pensamento sociológico através do Positivismo, caracterizando as fases da presença da Sociologia como ciência no contexto brasileiro.

---

<sup>20</sup> Nascido em 1920 no estado de São Paulo, Florestan Fernandes foi um dos mais importantes sociólogos brasileiros. Formado em Ciências Sociais na USP. A obra deixada por Florestan é ampla e variada, abrigando estudos sobre temas diversos. No entanto, seu constante esforço para entender a sociedade brasileira como um todo – sua formação marcada por conflitos, seu desenvolvimento único e suas perspectivas futuras – foi caracterizado por uma perspectiva única que questionava não só a forma de ser da realidade social, como o pensamento sociológico em si. É por esse motivo que Florestan é considerado o fundador da Sociologia crítica brasileira.

Outro pensador que recebeu influência do Positivismo, Benjamin Constant, no início da República, inicia uma proposta de reforma do ensino buscando introduzir a disciplina de sociologia nos currículos de primeiro e segundo graus, porém, sem sucesso de vigorar em sua prática.

O ano de 1920 foi um marco para as Ciências Sociais, uma vez que foi criado em 07 de Setembro deste mesmo ano, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, (UFRJ), Universidade esta que em 1939, reconheceu o curso superior em Ciências Sociais.

Entre os anos de 1925 e 1942 foi inserida a disciplina de Sociologia até mesmo em vestibulares, para carreira em diversas áreas do conhecimento. Sendo que em 1933 surge o primeiro curso de ciências sociais na Universidade de São Paulo – USP.

Em 1942 a Sociologia se apresentava em cursos denominados colegiais e desaparecendo claramente nos cursos científicos, ficando evidente através da promulgação da lei 4024/61 que deixava a disciplina de sociologia como integrante optativa nas escolas.

Na década de 1950, Ramos e Fernandes (1957-1958), relatam que foi marcada também pelo surgimento da proposta de uma “Sociologia Autêntica”, nacionalista, que buscava contribuir para o processo de libertação nacional e que tem na obra de Guerreiro Ramos (1957 e 1965) sua referência principal. Teoricamente, a controvérsia entre Guerreiro Ramos e Florestan Fernandes dominou a cena da comunidade sociológica brasileira durante esse período, tendo por fulcro central a questão da particularidade e/ou universalidade do conhecimento social produzido no Brasil (RAMOS, 1957; 1965; FERNANDES, 1958).

No período da década de 1950, foi visivelmente tratado como a busca pela autonomia da Sociologia, mais precisamente a construção de um ideário nacionalista, procurando evidenciar a libertação nacional da dependência de teorias que em alguns momentos se mostravam distantes do cotidiano do país.

Já na lei 5692/71 foi valorizado a disciplina em cursos de cunho técnico como nos cursos de magistério.

No período entre 1970 e 1980 com a crise do milagre econômico<sup>21</sup>, o sistema brasileiro de educação via a fragilidade em manter a estrutura educacional do ensino profissionalizante e com a lei 7044/82 flexibiliza o ensino e justamente com esta possibilidade, principalmente o estado de São Paulo incorpora em seus currículos, o ensino de sociologia para que seja ministrado nas escolas. De acordo com Brasil (2006b), este fato fez com que não somente a sociologia fosse incorporada ao ensino, mas também outras disciplinas como a filosofia e a psicologia, alterando assim a ausência do pensar sociológico e incrementando bases teóricas e científicas dentro do ambiente escolar (BRASIL, 2006b, p. 102).

A crise do milagre econômico fragilizou o sistema de ensino no país e, devido a isso, o sistema de ensino profissionalizante também foi fragilizado. Sem a estrutura do ensino profissionalizante, o sistema de ensino incorporou disciplinas como Sociologia, Filosofia e Psicologia, incorporando as bases teóricas, científicas destes ramos do conhecimento.

Os primeiros cinco anos do período militar acarretou um momento crítico para o curso de Ciências Sociais, para muitos, representando um momento de pessimismo devido à desarticulação dos estudos e intelectuais que fomentavam a produção acadêmica. Após o golpe militar, se inicia um processo de perdas de direitos no campo da Sociologia, gerando uma impressão de “retirada de campo” pela repressão do momento (SORJ; MITRE, 1985, p. 46).

Destaca-se que uma nova formulação dos currículos universitários foi introduzida em discordância com a comunidade acadêmica, dificultando a expansão dos temas sociológicos, embora que alguns centros universitários como a USP e UFRJ sofreram repressões, o centro CEBRAP<sup>22</sup> manteve as pesquisas no ramo da Sociologia.

---

<sup>21</sup> Milagre econômico brasileiro é a denominação dada à época de crescimento econômico elevado durante o Regime Militar no Brasil, entre 1969 e 1973, também conhecido como "anos de chumbo".

<sup>22</sup> O Centro Brasileiro de Análise e Planejamento(CEBRAP) é uma instituição de estudos e pesquisas em sociologia, política, filosofia, economia, antropologia e demografia. Está sediado em São Paulo. Além de promover cursos e seminários e conceder bolsas de pesquisa nas suas áreas de atuação, o Cebrap sedia o Centro de Estudos da Metrópole (CEM), dedicado aos estudos referentes à capital paulista, e a Comissão de Cidadania e Reprodução (CCR), dedicada a pesquisas nas áreas de saúde pública, sexualidade e direitos reprodutivos no Brasil.

Excluída das grades curriculares dos cursos secundários, no período da ditadura militar (1964-1984), a Sociologia permaneceu de forma tênue nos cursos de formação para o magistério, tendo recebido denominações diversas e conteúdos diversificados. Essa forma de não contemplar a formação dos jovens com uma disciplina como a Sociologia torna-se clara, nos programas de políticas públicas educacionais, implementados no período pela Lei n. 5.692/71, que instituiu a obrigatoriedade do ensino profissional no chamado 2º grau, quando outras disciplinas foram criadas, em pretensa substituição. As disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e Ensino Religioso foram marcadas por um acentuado caráter ideológico de moral e disciplina (PARANÁ, 2008, p. 50).

Ventura (2008), entre os anos de 1964 a 1985 foi forte a representação das Juventudes buscando mudar as regras impostas pela lógica militar, procurando alterar a repressão e a falta de liberdade de expressão, então imposta por aquele período. A representação juvenil era tanto contra o regime que tinha se instalado no país, quanto aos civis que apoiavam aquele modelo de governo.

Estar presente nas manifestações não necessariamente remetia a um partido político, mas uma parcela da juventude que influenciada principalmente pela vitória na revolução cubana, e com modelos revolucionários como Karl Marx, Marcuse e Che Guevara. Esta parcela da sociedade estava revoltada com os tipos de dominações e a ausência de liberdade de expressão e consideração da chamada juventude. Desta forma se organizaram e mostraram a sociedade que eram importantes nos debates e decisões políticas do país.

Em 1968, no Governo Costa e Silva, ainda presenciaram a implementação do ato institucional 5 que, dentre as mudanças que previa, deu plenos poderes ao governo, decretou recesso ao Congresso Nacional, às Assembleias Legislativas e às Câmaras de Vereadores, aumentou os mecanismos de censura à todos os meios de comunicação e arte e instaurou de vez a prática da tortura e à “caça aos comunistas” (NORONHA, 2012, p. 2).

Desta forma, se acentuou a repressão a qualquer forma de liberdade de expressão, dificultando assim, o debate entre a sociedade sobre os rumos que o povo buscava conquistar.

Através dos movimentos estudantis nas instituições secundaristas e universitárias de todo o país e/ou a partir de engajamento com líderes de movimentos ou partidos de esquerda, esta juventude acreditava que a luta – armada ou pacífica – era uma solução possível para o término do regime militar. Existem diferentes visões sobre a eficiência desta luta jovem, onde muitos foram torturados, exilados ou simplesmente desapareceram<sup>11</sup>, porém há hoje algumas ideias pré-concebidas sobre quem eles foram (NORONHA, 2012, p. 3).

Esse período foi permeado por vários problemas sociais econômicos, devido ao enfrentamento da juventude sobre as imposições criadas a partir do regime militar, acirrou-se os conflitos armados e pacíficos, acentuando casos de tortura, exilamentos ou até mesmo o desaparecimentos de muitos indivíduos que não aceitassem as regras impostas naquele contexto.

Falar deste período chamado militar requer uma análise mais detalhada dos fatos que realmente aconteceram e o que isso representou para a sociedade naquele momento histórico. De acordo com Noronha (2012), a participação destes jovens na luta contra o governo autoritário é conhecida através de diversos meios que buscam representar esta juventude. A partir de suas memórias, diversas pessoas tentam contar mais sobre um episódio recente da história do país. Dependendo de quem conta, a história ganha diferentes versões. Grosso modo, de um lado estão os militares e do outro, os civis. Entre os militares há torturadores e aqueles que dizem acreditar que faziam o melhor pelo país. Entre os civis, há aqueles que lutaram pela democracia – e entre estes, muitos torturados – e aqueles que seguiam sem que a ditadura interferisse diretamente em suas vidas. Desta forma, há duas versões: a memória oficial e hegemônica, contada a partir da versão dos militares, e as várias memórias individuais, que lutam por um espaço, e são contadas por aqueles que tiveram alguma outra relação com a ditadura. Estas memórias são representadas em diversos meios, como a televisão, os livros, sítios da internet ou o cinema (NORONHA, 2012, p. 3).

Um importante movimento antes já existente e que ganhou grande repercussão na ditadura militar foi a União Nacional dos Estudantes (UNE<sup>23</sup>), que alguns anos após o Golpe Militar, em 1968, segundo Sperandio (2014):

---

<sup>23</sup> A União Nacional dos Estudantes é uma organização estudantil brasileira, sendo uma das principais representantes de alunos do ensino superior do país, tendo sede em São Paulo, além de subsedes no Rio de Janeiro e Goiás.

Foi o ano que marcou a revolução estudantil. Não foi só um fenômeno que ocorreu no Brasil, mas em vários países, como a França e Estados Unidos, por exemplo, que levantou-se sucessivas ondas de revoltas políticas e sociais e levantando bandeiras por seus ideais. No Brasil, nesse ano, o assassinato por militares do estudante secundarista Edson Luiz, em março de 1968, durante um confronto no restaurante Calabouço, no Rio de Janeiro marcou o início de um endurecimento das repressões militares e um grande descontentamento nos movimentos estudantis. No mesmo ano, aconteceram passeatas, e manifestações estudantis por várias partes do Brasil, como por exemplo, a já citada Passeata dos Cem Mil, ocorrida em junho de 1968. Houve também a invasão de militares no 30º Congresso da UNE, realizado dia 11 de outubro do mesmo ano, em um sítio na cidade de Ibiúna, São Paulo, foram presos cerca de 800 jovens, que foram separados e levados para prisões (SPERANDIO, 2014, p. 10-11).

Com o Golpe de Estado, a disciplina de Sociologia como também de filosofia foram retiradas do currículo escolar básico e substituídas por outras disciplinas como educação moral e cívica, organização social e política brasileira e ensino religioso.

Segundo Vargas (2011), um dos importantes marcos para esta permanência no currículo escolar foi a aprovação da Lei número 11.684, de 02 de junho de 2008, que a partir de muitos debates, entraves políticos e de aproximadamente 40 anos de idas e vindas, no ano de 2001, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, vetou o projeto de Lei 09/2000, aprovado no Congresso Nacional e uma cansativa busca de justificativas e defesas que perdurou até o ano de 2006, com o Parecer número 38 do Conselho Nacional de Educação (CNE), e com embasamento em uma nova interpretação da Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, mantinha a obrigatoriedade novamente da disciplina no ambiente escolar, porém, não definindo em quais séries do ensino médio deveria estar inserido.

O artigo 36 da Lei 9.394/96 da LDB relatava que o currículo escolar deveria ser desenvolvido através de itinerários formativos:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber (BRASIL, 2017).

Desta maneira, a LDB 9.394/96 não deixava claro como esses currículos teriam que ser distribuídos e com essa incerteza na Lei, a inclusão da disciplina de Sociologia e Filosofia não necessariamente seria inserida de maneira

concreta, em todas as séries do Ensino Médio. Esta ausência de especificidade da carga horária aplicada a disciplina, bem como o reconhecimento dessas duas disciplinas, tornou o ensino de Sociologia e Filosofia incerto em muitos currículos distribuídos no Brasil, impossibilitando a manutenção da disciplina específica na maioria das escolas brasileiras.

Foi em com a Lei 11.684 de 02 de Junho de 2008, que alterando o artigo da LDB, finalmente a disciplina de Sociologia e Filosofia pôde contar com uma legislação que desse autonomia para ambas as disciplinas, e incorporadas em todas as séries do ensino médio brasileiro, segundo a legislação:

Art. 1º Os componentes curriculares Filosofia e Sociologia são obrigatórios ao longo de todos os anos do Ensino Médio, qualquer que seja a denominação e a organização do currículo, estruturado este por sequência de séries ou não, composto por disciplinas ou por outras formas flexíveis (BRASIL, 2008a).

Ao incorporar a sociologia nas escolas fizeram com que uma reformulação de currículo fosse pensado, e para isso, diversos cursos para professores foram ofertados no estado de São Paulo, assim como em outros estados, a fim de elaborar propostas programáticas, materiais didáticos e até mesmo algumas pesquisas que poderiam vir a colaborar com o ensino naquele contexto social.

Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 93.94/96)<sup>24</sup>, foi também criado os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), entre outros, buscou-se repensar e recriar o currículo da disciplina de sociologia, principalmente para o ensino médio a partir de diversos segmentos da educação e universidades, porém, a participação desses seguimentos da sociedade participou de forma generalista, impossibilitando um maior detalhamento do documento que estava-se construindo e impedindo que novas interpretações fossem incrementadas.

Abordar especificamente a temática PCNs, requer um olhar reflexivo sobre a prática deste documento no cotidiano escolar. A escola é um lugar múltiplo, com características e realidades distintas, necessitando muitas das vezes de um diagnóstico pedagógico que entenda a realidade social, econômica e acima de tudo, social.

---

<sup>24</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior).

De acordo com Brasil (2001), com relação à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pode-se afirmar que em nenhum momento houve uma construção democrática dos mesmos.

O texto afirma que os PCNs originaram do estudo curricular de estados e municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre currículos oficiais, e do contato com informações relativas a experiências de outros países, como, por exemplo, a Espanha, bem como uma educação em nível nacional, onde participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores. Destes interlocutores, foram recebidos aproximadamente setecentos pareceres sobre a proposta inicial, que serviram de base de referência para a sua reelaboração (BRASIL, 2001).

Esta é uma perspectiva que possibilitou interpretação a partir do documento, elaborado por um ideal neoliberal e baseado em uma política de tirar as responsabilidades do Estado e conseqüentemente, impor ao ambiente escolar a lógica da interação entre várias disciplinas, impondo temas educacionais específicos que a partir de então, poderia ser trabalhado por todos os professores.

Já a partir do olhar de Bonfim et al. (2013) afirma que isto não se realizou desta forma. Pelo contrário. Segundo os autores, na **construção destes** documentos não se pode deixar de lado a categoria do intelectual orgânico [8], que foi representado pela Fundação Carlos Chagas, que iniciou o processo, a influência vinda de outros países, o curto período, entre 1995 e 1996, para consultar a comunidade acadêmica e construir a versão preliminar e, por fim, o baixo retorno desta comunidade acadêmica, apenas setecentos pareceres, se considerar todo o Brasil. Várias opiniões se manifestaram de forma crítica em relação ao processo de elaboração dos PCNs, principalmente, se o documento pretendia ser uma base comum para o ensino fundamental, deveria ter contado com amplo processo de discussão na sua elaboração (BONFIM, 2013, p. 27-52).

Especificamente no ano de 1997 foi marcado pela instalação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a princípio, de 1ª a 4ª série e no ano posterior, do 5ª a 8ª série. Um grande movimento nas escolas ocorreu no sentido de que todas as disciplinas poderiam trabalhar temas transversais como cidadania, ética, política, meio ambiente, dentre outros.

A proposta descrita nos PCNs foram também recebidas por professores e pesquisadores como no mínimo suspeitas por ser imposta por um

governo neoliberal, construída por ideologias capitalistas. De acordo com Costa (2018), na escola, a euforia dos educadores se deu sobretudo, pelo vislumbamento de independente da especificidade de cada disciplina, poderem ser abordados temas do cotidiano escolar que contribuiriam significativamente para a formação do cidadão.

Assim, professores de língua portuguesa, matemática, história, geografia, educação física entre outros, poderiam e deveriam, além dos seus conteúdos específicos abordar como tema de suas aulas, questões de ética e cidadania, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo. Estes tópicos enfocados pelos PCNs como temas transversais levariam o educando a uma consciência de ser e estar no mundo, fazendo-o agir como sujeito no mundo, reforçando a formação de uma cidadania responsável.

Esta nova configuração de ensino não exigiria mais um profissional experiente no assunto, mas sim, um professor que possa juntar ao seu conteúdo, assuntos paralelos a sua aula, ou seja, impor responsabilidades que não são inerentes a sua especificidade de disciplina.

De outro lado a classe acadêmica formada por muitos professores e pesquisadores da área da educação, Costa (2018), nos meios acadêmicos, inúmeros críticos teceram inúmeras críticas aos PCNs, denunciando o caráter político ideológico contido em suas propostas. Talvez a mais incisiva delas tenha sido a organizada pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, em 1997, intitulada "Educação Física Escolar Frente à LDB e aos PCNs: Profissionais analisam renovações, modismos e interesses" (COSTA, 2018, p. 1).

Esta perspectiva de análise teve como objetivo explicar o caráter político ideológico que essa proposta de flexibilização necessita, a maneira com que os profissionais teriam que lidar com a transmissão do conhecimento, desses temas transversais, impondo a responsabilidade do professor a essas temáticas.

Ainda através da reflexão de Carmo, o grupo do CBCE tacha os PCNs de reacionário considerando a proposta de educação apresentada pelos mesmos. Em linhas gerais, resgata a denúncia de Apolônio Abadio do Carmo feita dez anos antes, onde a tendência reacionária "Acredita ser a escola uma instituição que deva zelar pela manutenção da transmissão do saber não importando qual, tudo em benefício do aluno e da sociedade, sem questionar, também, que aluno e que sociedade" (CARMO, 1987, p. 41).

Outro ponto de vista observado em relação ao documento Ferraz: relata que as reformas educacionais e neste quadro os PCNs devem ser entendidos no contexto das reformas do Estado brasileiro que “[...] visam delimitar as novas funções e práticas que o Estado, em seu conjunto, e a sociedade, em sua diversidade, deveriam assumir e aprimorar para serem elementos competitivos e eficientes no jogo de forças da concorrência capitalista” (FERRAZ, 2002, p. 208).

O documento em si retrata a continuação e consolidação de modelo de Estado que estava se configurando nesse cenário social e político. A livre iniciativa, as privatizações e a ausência da participação do estado em políticas para suprir a necessidade da sociedade, e um modelo ainda oriundo da crise do fordismo, pregava a reestruturação do Estado de maneira a diminuir o custo, principalmente com mão de obra e utilizando disso para responsabilizar a sociedade como meio de garantir o lucro do sistema capitalista.

De acordo com Ferraz (2002):

Para a efetivação dessa nova forma de gerenciamento da economia capitalista, não se podia permitir que os Estados adotassem medidas autônomas de decisão, pois a economia encontra-se num tal grau de integração que deve ser orquestrada via uma perspectiva global e não local, daí o papel que cabe aos Estados, principalmente os da periferia do sistema, pois aumenta a dependência em relação aos interesses que estão fora de sua autonomia territorial, além de serem entendidos como estruturas que também competem economicamente nesse mercado internacional [...] Tendo isso como pressuposto, os Estados devem sofrer uma profunda reforma, reduzindo seus gastos e custos, ao mesmo tempo em que se facilitam as condições de exploração e acumulação capitalista, permitindo que as empresas atuem em todas as esferas de potencial de lucratividade. Nesse contexto é que entendemos as atuais reformas que permeiam ao Estado brasileiro [...] (FERRAZ, 2002, p. 212).

A lógica do sistema capitalista nesse panorama, é perceptível que as políticas de Estado promoveram uma série de reformas, e neste caso os PCNs vieram nesta lógica. A responsabilidade dos sistemas de ensino foram induzidos em receber a ideia de incorporar os temas transversais como uma possibilidade de ampliar o conhecimento, a partir da criatividade do profissional, impedindo que a política pública insira profissionais despreparados para trabalhar o tema específico.

Outro documento que norteia o Ensino Brasileiro são as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), e aqui em discussão especificamente as de Sociologia. Segundo os documentos que estabelecem os conteúdos a serem trabalhados com o aluno, as OCNs determinam que não há uma comunidade docente específica que poderia construir um consenso em quais conteúdos seriam

os mais precisos e adequados em trabalhar.

De acordo como está estruturada a pesquisa no Brasil, verifica-se que na sua maioria dentro das universidades públicas, e dada a desarticulação entre a pós-graduação – que faz a pesquisa acontecer – e o sistema formador de licenciados em ciências sociais, uma comunidade docente que produzisse consensos sobre conteúdos, metodologias e recursos deveria se caracterizar também como comunidade científica e a que existe hoje no campo do ensino de Sociologia não é formada por professores de Sociologia do ensino médio, mas somente por professores universitários e/ou pesquisadores em sua grande maioria.

Os professores de Sociologia do ensino médio ainda não participam significativamente da produção científica sobre o seu fazer, dadas suas próprias condições de trabalho e/ou, muitas vezes, da precarização na formação científica (GOMES, 2007, p. 478).

Esta conjuntura se apresenta na maioria das realidades brasileiras. Em alguns casos a comunidade docente está distante da construção científica que vai ser ensinada em sala de aula para alunos de Ensino Médio. No entanto, essas realidades sociais, nas mais variadas formas são distintas muitas vezes daquela passada a partir dos exemplos citados nos livros didáticos ou documentos oficiais de estudo nas escolas. Essa dissociação entre o como se ensina e como se aprende, ocorre resistências gritantes no momento do aluno entender as teorias sociológicas, e posteriormente, buscando refletir como elas podem ser aplicadas em cotidiano.

Ainda segundo Gomes (2007):

Eventos acadêmicos sobre o ensino de Ciências Sociais nos vários níveis podem justamente procurar criar algumas condições para enfrentar este desafio, congregando pesquisadores do ensino de Sociologia no ensino médio, além dos próprios docentes de Sociologia do ensino médio. Vejo este como um ponto extremamente positivo uma vez que o perfil do professor do ensino médio hoje, por uma série de motivos, não é o do pesquisador. No entanto, é ele que está em contato direto com as condições de ensino-aprendizagem e está praticamente em suas mãos (desoladamente dependendo mais dele do que de qualquer estrutura), realizar boa parte da qualidade esperada do ensino de Sociologia neste nível. Então, ele é um ator social fundamental para estabelecer diálogo com a comunidade científica voltada ao ensino de Sociologia, ainda muito tímida comparando-o com subáreas mais tradicionais da Sociologia em termos de investigação científica (GOMES, 2007, p. 478).

Partindo dessa premissa básica, verifica-se a importância da presença do professor que está inserido na escola, estabelecendo que o conhecimento do cotidiano escolar possa contribuir de maneira decisiva sobre as estratégias didáticas, científicas ao público que se pretende atender. Estar disposto a aliar a práxis, demonstrando que os formadores de conhecimento, estão dispostos em adaptar toda e qualquer forma de ensinar, levando em conta a realidade social dos mais diferentes grupos sociais, no caso da presente pesquisa, especificamente as juventudes.

Quando relata-se a situação da pesquisa em Ciências Sociais, aliada ao ensino, Gomes (2007):

Destaca a importância do texto das OCN's para o ensino médio onde diz respeito ao diminuto número de pesquisas na área do ensino de sociologia neste nível, sendo que boa parte das pesquisas existentes tratam mais de "um enfoque sociológico sobre o processo de institucionalização da disciplina" do que propriamente de conteúdo, metodologias e recursos de ensino. Desse modo, afastam-se das questões educativas e curriculares ou relacionadas à história da disciplina, ou seja, do "viés pedagógico". Além de fazer esta constatação, o texto coloca que esta situação é fruto da intermitência da presença da disciplina no ensino médio. Dado importante: "não houve, de modo sistemático, nem debate, nem registros dos processos de institucionalização da disciplina, só mais recentemente". O que é ruim, pois a pesquisa alimentaria o próprio processo, como nas demais disciplinas, diz o documento. Então, é preciso investir-se mais em pesquisa nesta área. É preciso convencer as instâncias de fomento à pesquisa de abrirem editais específicos para tal fim. Tendo tais editais, cria-se a demanda de pesquisadores na área. Do mesmo modo, os programas de pós-graduação têm que ser sensibilizados para, na medida do possível – considerando-se suas competências instaladas e tradições de pesquisa – incentivarem seus docentes a organizarem-se para a abertura de linhas de pesquisa e orientação na área. Tenho certeza de que se isso se tornar critério de avaliação dos programas de pós-graduação, eles não terão alternativa a não ser formarem tais grupos de pesquisa e orientação, mesmo que compulsoriamente. As próprias reitorias das universidades e de outras IES podem também incentivar a criação de grupos interdepartamentais, envolvendo, por exemplo, as ciências sociais, a história e a educação para concorrerem a editais neste campo, de forma a maximizar os potenciais institucionais nesta direção (GOMES, 2007, p. 480).

Nos dias atuais, inda que as pesquisas neste campo tem aumentado, ainda há carências, bem como metodologias ou recursos didáticos de aprendizagem, dificultam ao contrário de outras ciências, como História, Geografia ou Matemática, o debate de metodologias que venham ao encontro das juventudes contemporâneas. Uma das propostas para essa lacuna seria a comunicação efetiva entre as universidades e as escolas na construção de uma base científica, que leve

em conta a realidade de cada sociedade onde está inserida.

Desta maneira qual o objetivo da presença da Sociologia nas escolas? Sempre a Sociologia teve o mesmo olhar para a forma de ensinar?

Outro ponto interessante das OCNs para o ensino médio é a afirmação de que, ao longo da história da disciplina no ensino médio “nem sempre a Sociologia teve um caráter crítico e transformador, funcionando muitas vezes como um discurso conservador, integrador e até cívico”. Então, me parece importante perguntar: na contemporaneidade, que tipo de conteúdo e métodos de ensino de Sociologia no ensino médio poderíamos denominar/categorizar como progressista? O que efetivamente estamos chamando de conservadorismo nesta área? Qual será nosso ponto de referência em relação ao que é progressista e ao que é conservador? Teremos que explicitar isso e criar consensos a partir da pluralidade de perspectivas que se apresentem em conflito, e conviver com a tensão irreduzível (GOMES, 2007, p. 480).

Apesar das restrições em relação as ações que busquem ampliar as discussões da relação da disciplina de Sociologia com a realidade escolar, diversas iniciativas realizadas pelo Laboratório de ensino, pesquisa e extensão de Sociologia (LENPES) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Um exemplo disso, são as jornadas de Sociologia nos colégios estaduais, promovendo amplas discussões sobre diversos temas relacionados a juventudes.

Sendo que essas discussões são fundamentais para fornecer diretrizes para o que se pretende ensinar e construir a base teórica metodológica da disciplina, buscando responder as indagações preliminares com a finalidade de garantir o objetivo do estudo.

Apesar que o cenário brasileiro ainda é desafiante em se construir uma Sociologia embasada na realidade brasileira, muitos pensadores, professores e políticos, universidades, dentre outros, se empenharam de maneira que a resistência em torná-la uma disciplina escolar fica visível, fosse possível no momento que os mesmos insistem em reformar o ensino brasileiro, incorporando as disciplinas tanto de Filosofia como Sociologia na grade curricular do Ensino Médio.

Esta conquista não se concretizou rapidamente mas, foram necessários longos debates e discussões sobre a importância do ensino destas ciências no contexto escolar. Claro que ainda se tem muito a avançar, principalmente sobre as metodologias, conteúdos e principalmente inserir este ensino à realidade social dos indivíduos que recebem estes conhecimentos, entendendo a multiplicidade de realidades sociais que fazem parte do país.

Em meio a implementação e obrigatoriedade da disciplina de Sociologia e Filosofia como disciplina curricular em todas as séries do Ensino Médio através da Lei n. 1.641/2003 e implementada a partir do ano de 2008 de maneira gradativa, em 2016 volta a possibilidade da instabilidade da disciplina como disciplina obrigatória. A proposta da reforma do Ensino Médio proposta pelo então Presidente da República Michel Temer, propõe alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96(LDB) modificando a Lei para: O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local.

Desta maneira, deixando novamente instável a obrigatoriedade de diversas disciplinas curriculares, inclusive da Filosofia e Sociologia, Arte e Educação Física. A **Quadro 1**, busca demonstrar as distinções entre a LDB e a Lei 13.415/2017, confrontando as principais mudanças no texto. Esta comparação nos permite refletir sobre qual ensino está sendo proposto, quais são os objetivos que estão delimitados, ou seja, buscando modificar uma legislação e simplificar a estrutura de disposição das disciplinas trabalhadas.

**Quadro 1** – Comparativo entre as redações para o Art. 36 nas Leis n. 9394/1996 e 13.415/2017

Art. 36, Lei n. 9.394/1996	Art. 36, Lei n. 13.415/2017
<p>Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:</p> <p>I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;</p> <p>II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;</p> <p>III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.</p> <p>IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei n. 11.684, de 2008).</p>	<p>Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:</p> <p>I – linguagens e suas tecnologias;</p> <p>II – matemática e suas tecnologias;</p> <p>III – ciências da natureza e suas tecnologias;</p> <p>IV – ciências humanas e sociais aplicadas;</p> <p>V – formação técnica e profissional.</p>

Fonte: Brasil (1996; 2017).

Destaca-se que a institucionalização da disciplina de Sociologia no Brasil, em seu percurso histórico, a sua presença principalmente no ensino básico, sofreu várias intervenções de políticas educacionais que dificultaram a inserção da disciplina no ambiente escolar de forma concreta.

Após um período que vai de 2008 a 2016 através da Lei 11.684 de 02 de Junho de 2008 que assegura a presença de 2 aulas da disciplina em todas as séries do Ensino Médio, no ano de 2017, novamente as incertezas relacionadas a autonomia da Sociologia como disciplina obrigatória nas três séries do Ensino Médio torna-se presente. Com a promulgação da Lei 13.415/2017 a disciplina ficou novamente vulnerável a itinerários formativos, possibilitando esses conhecimentos serem aplicados como assuntos transversais e inseridos por outras disciplinas.

Assim, o Quadro 2, mostra um recorte da cronologia da Sociologia no Brasil, se atentando em alguns acontecimentos que foram significativos para destacar a Sociologia, como uma disciplina desafiante no contexto brasileiro. Este recorte cronológico não pretende esgotar todas as informações, mas, estabelecer o que foi considerado importante para as discussões e ações afirmativas da importância do saber sociológico no Brasil.

A finalidade básica desta apresentação é buscar relatar os fatos políticos, sociais, acadêmicos, bibliográficos, institucionais, dentre outros, que impactaram na necessidade da Sociologia ser inserida nos mais diversificados ambientes sociais, principalmente no ambiente escolar.

**Quadro 2 – Quadro Cronológico da Sociologia no Brasil**

Ano	Contexto Histórico
1865	É publicada a obra "A Escravatura no Brasil", de F. A. Brandão Júnior.
1872	Um dos precursores da Sociologia no Brasil, Sílvio Romero (1851-1914), publica a sua obra "Etnologia Selvagem".
1883	Outro dos precursores da Sociologia brasileira, ainda muito embrionária, foi Joaquim Nabuco, publica "O Evolucionismo".
1888	Surge a segunda obra de importância de Sílvio Romero, que foi "Etnografia Brasileira". Benjamin Constant, também sobre influência do Positivismo, propõe uma reforma do ensino que introduz a disciplina de Sociologia nos currículos das escolas de 1° e 2° graus.
1890	Benjamin Constant, no início da República brasileira e também sob influência do positivismo, propõe uma reforma no ensino que introduz a disciplina de Sociologia nos currículos das escolas de 1° e 2° graus.
1902	Euclides da Cunha, dá a sua contribuição memorável para o estudo sociológico, com a publicação de "Os Sertões".

1920	Em 7 de setembro desse ano é criada a Universidade do Brasil do Rio de Janeiro e em 1965 adquiriu a atual denominação de Universidade Federal do Rio de Janeiro.
1925	Pela primeira vez a disciplina Sociologia integra os currículos dos cursos de segundo grau de um colégio no país. Ocorreu no tradicional colégio Dom Pedro II, do Rio de Janeiro.
1928	Com a reforma do ensino dada o nome do professor Rocha Vaz, da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e levada a efeito na gestão de João Luiz Alves e intitulada “Reforma de Rocha Vaz”, a disciplina de Sociologia integra os currículos dos cursos das Escolas Normais do Distrito Federal (Rio de Janeiro) e da cidade de Recife.
1931	Com a Reforma de Francisco Campos, então ministro da Educação de Getúlio Vargas, ocorreria certa ampliação do ensino de Sociologia no nível secundário no sentido de se dar mais ênfase a uma formação humanística.
1933	Em 27 de maio é organizado o primeiro curso Superior de Sociologia no Brasil, da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo.
1934	Fundada em São Paulo a Sociedade de Sociologia de São Paulo, posteriormente transformada em Sociedade Brasileira de Sociologia, integrada em sua maioria por cientistas sociais vindos de outros países, para ministrarem aulas Sociologia na recém criada Universidade de São Paulo.
1936	A Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo forma o primeiro sociólogo como profissional.
1938	É fundada a Revista Sociologia, por iniciativa de Emílio Willems e Romano Barreto. Também nesse mesmo ano, é inaugurado o curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Paraná. É criada a União Nacional dos Estudantes – UNE.
1941	É implantado o curso de Ciências Sociais da UFMG. Criado em 1941.
1942	A reforma do ensino de Gustavo Capanema, ministro da educação do Governo de Getúlio Vargas retira a obrigatoriedade do ensino de Sociologia nas escolas de segundo grau, permanecendo apenas nas escolas normais. Mas, a disciplina continua ser lecionada até o golpe de 1964.
1946	São fundadas as Universidades Federal de Pernambuco e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
1948	É fundada em 8 de junho de 1948 por um pequeno grupo de pesquisadores de instituições científicas de São Paulo a Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência – SBPC.
1954	Presidiu o I Congresso e a Sociedade Brasileira de Sociologia. O segundo presidente da SBS foi Florestan Fernandes.
1957	Nesse ano é fundada a Universidade Federal do Pará. Também nesse ano é criado o curso de Licenciatura em Ciências Sociais, (Decreto 43.415) na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).
1961	Surge na Câmara dos Deputados o primeiro Projeto de Lei, de autoria do deputado federal por São Paulo, Aniz Badra, que tenta reconhecer a profissão de Sociólogo e conseguir a sua regulamentação.
1962	É realizado na cidade de Brasília, DF, o II Congresso Brasileiro de Sociologia, promovido pela Sociedade Brasileira de Sociologia, tendo como tema central “Balanço e as Perspectivas da Sociologia no Brasil”.
1964	Com o golpe militar de 1º de abril, a disciplina Sociologia, bem como as demais áreas de ciências humanas (filosofia em especial), são alijadas do ensino de segundo grau no Brasil, passando ao ênfase nas disciplinas de orientação tecnizantes.
1965	É fundada, na cidade de Porto Alegre–RS, a Associação Gaúcha de Sociólogos.
1966	É inaugurada a Unicamp (Universidade Estadual de Campinas). São fundadas a Universidade do Maranhão e a Universidade Regional do Nordeste, em Campina Grande, na Paraíba.

1967	Após uma longa tramitação no Congresso Nacional, o projeto de Aniz Badra com o substitutivo de Brito Velho é aprovado e vai à sanção presidencial, mas é vetado pelo general presidente Castelo Branco. É criado o primeiro curso de mestrado em "Ciência Política", na Universidade Federal de Minas Gerais.
1968	Nesse ano temos no Rio Grande do Sul a criação do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Sociais na Universidade da Região da Campanha -URCAMP (Bagé), ex-FUNBA (Faculdades Unidas de Bagé).
1969	É organizado em São Paulo um grupo para constituir a Comissão Pró-Associação de Sociólogos.
1970	Em 17 de dezembro, realiza-se uma Assembleia de Sociólogos na Escola de Sociologia e Política de São Paulo, que decide oficializar a criação da Comissão Pró-Asesp.
1971	Nesse ano é editada a Lei 5.692 que restringe ainda mais a possibilidade de inserção da disciplina de Sociologia (entre outras) nos currículos das escolas de primeiro e segundo graus no país. A Sociologia deixa de ser disciplina obrigatória para figurar num rol de 104 disciplinas de caráter optativo. A Sociologia, que voltara a ser ministrada na escola secundária desde 1960, é novamente coibida, agora em 1971.
1972	É fundada a Sociedade Catarinense de Sociologia. Também nesse ano temos a criação do Curso de Pós-Graduação em Ciência Política e Sociologia na UFRGS.
1973	Após a criação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), pelo Decreto n. 18.110, de 28 de janeiro de 1970, em 1973.O Departamento de Ciências Sociais na UEL oferece os seguintes cursos de graduação: <b>Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais</b> . Oferece também o curso de Pós-Graduação Lato Sensu, com a <b>Especialização em Ensino de Sociologia</b> e o Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, com o <b>Mestrado Acadêmico em Ciências Sociais</b> .
1975	A quarta tentativa de reconhecimento profissional volta a ocorrer com o deputado Francisco Amaral, do MDB de São Paulo, mas o Projeto não caminha e fica "engavetado" nas Comissões Técnicas da Câmara dos Deputados.
1976	É fundada a Associação dos Sociólogos do Estado do Ceará. Nos seus primeiros anos, a Associação dos Sociólogos do Estado do Ceará, (ASEC) teve como presidente Neuma Lopes, (1982). Mais tarde, já como Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Ceará, foi presidida por Teresa Helena de Paula (1985), entre outros.
1977	É fundada a Associação dos Sociólogos do Estado do Paraná. Esse ano é bastante rico em atividades para os sociólogos.
1979	É apresentado o primeiro Projeto de Lei em plano estadual que obriga o ensino de Sociologia nas escolas de segundo graus as redes pública e particular de ensino. É o PL n. 343 de 27 de junho de 1979 de autoria do deputado estadual do PMDB de São Paulo, Mauro Bragato.
1980	É aprovado pela Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo o PL 343/79 do deputado Mauro Bragato e vai à sanção governamental.
1982	É aprovada pelo Congresso Nacional a Lei 7.044 que altera parcialmente a Lei 5.692/71 que retira a obrigatoriedade da profissionalização do segundo grau, substituindo pelo conceito de "preparação para o trabalho".
1983	O então Ministro do Trabalho Murilo Macedo edita Portaria de n. 3.230 de 15 de dezembro desse ano, que enquadra a profissão de Sociólogo no 31grupo da Confederação Nacional dos Profissionais Liberais – CNPL.
1987	O deputado estadual Luiz Nova, do PCdoB da Bahia, apresenta em 9 de novembro na Assembleia Legislativa baiana o PL n. 7.084 que determina a obrigatoriedade do ensino de Sociologia nas escolas pública desse Estado.
1988	Mais uma vez o sociólogo e deputado estadual pelo PMDB de São Paulo, Mauro Bragato, apresenta novo Projeto de Lei à Assembleia Legislativa do Estado, de n. 630, que determina a obrigatoriedade do ensino de Sociologia nas escolas de segundo grau da rede pública paulista.

1993	O então deputado federal Renildo Calheiros, ex-presidente da Une e do PCdoB de Pernambuco, apresenta proposta de Emenda à Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, que obriga a inclusão da disciplina de Sociologia em todas as escolas de segundo grau das redes públicas e particulares do Brasil.
1996	Nesse ano o presidente da República sanciona a Lei n. 9.394/96, mais conhecida como LDB, cujo artigo 36, inciso III, determina que todos os egressos do Ensino Médio “deverão demonstrar conhecimentos de Sociologia e de Filosofia”.
2003	O Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de Pernambuco interpõe recurso ao Conselho Nacional de Educação, contrário a promulgação da lei 12.142/2002, que determinou a obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.
2006	É apresentado no Paraná o Projeto de Lei 151/06, do deputado estadual Ângelo Vanhoni, que reintroduz a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nas escolas do Ensino Médio no estado. O projeto é aprovado em segunda votação na sessão de 26 de março da Assembleia Legislativa.
2008	O congresso aprova o projeto de Lei n. 1.641/2003, em tramitação, sendo sancionado pelo então presidente em exercício, José Alencar, como Lei n. 11.684/2008, que altera a LDB, tornando obrigatórias as disciplinas de Filosofia e Sociologia nas três séries do Ensino Médio.
2017	Criado a Lei n. 13.415/201 (reforma do Ensino Médio), que altera a LDB 9.394/96 e implementa no Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, retirando a ênfase da obrigatoriedade da disciplina de Filosofia e Sociologia como disciplina curricular.

Fonte: Carvalho (1996).

O Quadro 2 faz um recorte dos principais acontecimentos históricos que marcaram os acontecimentos relacionados a presença da Sociologia no Brasil. O principal objetivo deste recorte é de maneira cronológica, buscar configurar as buscas pela efetivação da ciência Sociologia dentro e forma do ambiente escolar.

Outro ponto a destacar deste resumo, é pontuar as principais leis e decretos que buscaram dar sustentabilidade para que os conhecimentos sociológicos se estruturasse dentro do ambiente escolar, em contra partida, também elucidar as Leis que também procuraram desarticular a construção de uma ciência autônoma na escola.

### 1.3 AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO E A INSERÇÃO DA SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA CURRICULAR NO PARANÁ

A presença da disciplina de Sociologia no Estado do Paraná sempre foi marcada por amplos debates, discussões e seminários no campo acadêmico. As Universidades paranaenses, em especial aquelas que ofertam o curso de Ciências Sociais foram fundamentais para que estas discussões fossem possíveis.

Em destaque, pode-se mencionar que a Universidade Estadual de Londrina (UEL), junto ao curso de Ciências Sociais, buscaram entender a função da disciplina no âmbito escolar, sua importância no cotidiano das juventudes e como isso pode contribuir significativamente para a formação humana do cidadão.

Inseridos nesse contexto de mudanças, reformas, descontinuidades e de crises do modelo tradicional de ensino, que a disciplina de sociologia, ressurgiu e se recoloca novamente nos currículos escolares.

No Estado do Paraná, das Universidades estaduais, a Universidade Estadual de Londrina (UEL)<sup>25</sup>, foi pioneira na implantação do curso superior em Ciências Sociais, datada em 1973, o início deste curso representou um avanço às pesquisas na área e possibilitou se construir vários debates e reflexões de conteúdos na área de ensino, através de pesquisas no ambiente escolar.

Um importante esforço intelectual foi realizado, pois, as bases pedagógicas do ensino de sociologia principalmente para o ensino médio eram deficitárias, justamente pela falta de aplicabilidade da disciplina nesta modalidade, porém mesmo com muitos desafios, os intelectuais se dispuseram em elaborar diversas discussões com o objetivo de formular um currículo que atendesse os objetivos desta disciplina nas escolas de Ensino Médio. Vários encontros em diversas partes do Brasil, em especial nas cidades de Londrina e Curitiba defenderam o retorno da disciplina de filosofia e sociologia. Exemplo disso foi o que ocorreu em Curitiba e Londrina a partir do I Seminário Estadual de Reorganização do Ensino nos níveis Fundamental e Médio em 1983 (SILVA, 2006).

Apesar das discussões feitas a fim de garantir a importância da obrigatoriedade da disciplina nas escolas, ao concluir as propostas de reestruturação do 2º grau no Paraná (atual Ensino Médio) e implementada oficialmente em 1990, a disciplina de Sociologia foi considerada como componente curricular, passando a ser facultativa nas escolas.

Na tentativa de ampliar o debate sobre a presença da Sociologia no ensino médio, a Universidade Estadual de Londrina (UEL), no ano de 1998 promoveu um projeto de extensão denominado “Sociologia no Ensino Médio”, com o objetivo de desenvolver a consciência que a disciplina torna-se papel relevante nas escolas do ensino médio. Este trabalho repercutiu um ano depois, na implantação da

---

<sup>25</sup> A Universidade Estadual de Londrina é uma instituição de ensino superior pública, localizada na cidade de Londrina, Paraná.

disciplina em todas as escolas pertencentes ao núcleo regional de educação de Londrina, mas não foi suficiente para se estender aos outros núcleos regionais de forma uniforme.

Dessa forma, realizou bons trabalhos institucionais, a sociologia ainda, continuou instável e por falta de uma lei nacional não ganhava força assim, como outras disciplinas do currículo escolar.

Com a nova LDB – Lei n. 9.394/96 –, parece que finalmente a Sociologia se torna obrigatória como disciplina integrante do currículo do ensino médio. Em seu Artigo 36, § 1º, Inciso III, há a determinação de que “ao fim do ensino médio, o educando deve apresentar domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. No entanto, uma interpretação equivocada, expressa a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), do Parecer CNE/CEB 15/98 e da Resolução CNE/CEB 03/98, contribui para uma inversão de expectativas: ao contrário de confirmar seu status de disciplina obrigatória, seus conteúdos devem ser abordados de maneira interdisciplinar pela área das Ciências Humanas e mesmo por outras disciplinas do currículo. Em alguns estados essa interpretação é rechaçada, e a obrigatoriedade da Sociologia nos currículos de ensino médio é implementada (BRASIL, 2006b, p. 103).

Mesmo com as inovações da LDB 9.394/1996 mostrando a importância dos conhecimentos relacionados a Filosofia e Sociologia, ambas não se inseriram de maneira independente como disciplina mas, como componente curricular, sendo abordados de maneira superficial e em grande maioria mantendo a mínima presença no cotidiano educacional dos jovens.

É importante ressaltar que:

[...] primeiramente, a disciplina Sociologia e Filosofia tem uma historicidade bastante diversa de outras disciplinas do currículo, tanto em relação àquelas do campo das linguagens como em relação às das ciências humanas, mas, sobretudo das ciências naturais (BRASIL, 2006b, p. 103)<sup>26</sup>.

Outra vez, por uma má interpretação da legislação pertinente, a disciplina foi concebida como parte integrante do currículo, embora de forma interdisciplinar ministrada indiretamente por outras disciplinas da área de Ciências Humanas. Desta maneira novamente o ensino de Sociologia não foi implementado de forma obrigatória em todos os Estados, se tornando outra vez uma disciplina dependente da disposição da escola ou das outras disciplinas.

---

<sup>26</sup> As Orientações Curriculares Nacionais são referências tanto de Currículo como Diretrizes que organizam a estrutura educacional brasileira nos mais diversos aspectos.

Um dos pontos abordados pelas Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) de Sociologia no ano de 2006, é a fragilidade na qual a disciplina se encontrava naquele momento histórico, pois, não se tinha ainda um quadro de professores formados na área específica para que se organizasse um estudo específico das possibilidades de conteúdos a se ensinar. Em 2006 o acervo sobre o ensino de sociologia se baseava em aproximadamente dez títulos, impossibilitando um olhar mais aprofundado de como se trabalhar com a Sociologia no âmbito escolar.

A insuficiência de acervos bibliográficos e metodologias específicas relacionadas ao ensino de Sociologia para o Ensino Médio, tornava distante a disciplina e a realidade da juventude que, muitas vezes com déficit tanto de aprendizagem como de oportunidades sociais, não percebiam a disciplina como importante para a sua formação humana.

Apesar do avanço através da implantação da Sociologia como disciplina obrigatória no ensino médio, que por sinal foi uma grande conquista, as práticas pedagógicas ainda não supriam a lógica e objetivo que propõe a disciplina nesta modalidade, que além de abordar o histórico da sociologia, também busca trazer para a realidade dos alunos, justamente as temáticas que estão inseridos em seu cenário social e a partir daí, incorporá-los no conteúdo da disciplina e assim, aliar a teoria com a prática social.

A partir da implementação das disciplinas de Filosofia e Sociologia, alterando a LDB 9.394/96, a partir da edição da lei 11. 684/2008<sup>27</sup> a disciplina enfim, pôde ampliar autonomia, com isso, possibilitando um investimento maior relacionados a preocupação em desenvolver metodologias eficazes, formação profissional, materiais e pesquisas voltadas a esta área.

O estado do Paraná, lançou em 2012, o Caderno de Expectativa de Aprendizagem de todas as áreas do conhecimento. Antes deste documento, foi publicado as DCE/PR que também elencava uma listagem de possíveis conteúdos a serem abordados tanto na disciplina de sociologia, como nas demais disciplinas. A diferença entre estes dois documentos estava focado no entendimento de que, enquanto as DCE/PR mostrava uma listagem de conteúdos a serem abordados, o

---

<sup>27</sup> No dia 02 de junho de 2008, o presidente em exercício, José Alencar, sancionou a lei 11.684 que determinou a presença da Filosofia e da Sociologia como disciplina obrigatória nas três séries do Ensino Médio Brasileiro.

Caderno de Expectativa de Aprendizagem além de elencar uma lista de conteúdos, ainda detalhava qual a expectativa de aprendizado que cada conteúdo geraria no estudante.

O Quadro 3 apresentado a seguir retrata diretrizes segundo o documento, a construção participativa da comunidade escolar na elaboração do material, porém mesmo servindo como referencial para o trabalho docente, embora requer algumas considerações frente a realidade diversa que o Estado atua.

Antes das considerações sobre o documento é importante sua leitura a fim de buscar pontos que sejam relevantes ou passíveis de críticas, sempre observando a realidade cotidiana dos jovens e o que estas metodologias de aprendizagem representam para os mesmos.

### Quadro 3 – Expectativas de aprendizagem da disciplina de Sociologia

Conteúdo Estruturante	Conteúdos Básicos	Expectativas de Aprendizagem
Processo de Socialização e as Instituições Sociais	Processo de socialização e as instituições sociais: familiares, escolares, religiosas Instituições de reinserção (prisões, manicômios, educandários, asilos, etc.).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conheça o contexto do surgimento do pensamento social e o objeto de estudo da Sociologia.</li> <li>2. Compreenda a organização da estrutura e o funcionamento da sociedade, seus conflitos e contradições, considerando a consolidação do capitalismo.</li> <li>3. Desnaturalize a sociedade em que vivem, percebendo que a mesma é uma construção social, e apresente postura crítica frente à realidade.</li> <li>4. Compreenda a organização e as funções das instituições no processo de socialização dos indivíduos, tendo como base as teorias sociológicas clássicas e brasileiras.</li> <li>5. Compreenda os conceitos trabalhados pelas teorias Funcionalista (Durkheim), Compreensiva (Weber) e Materialista Dialética (Marx).</li> <li>6. Reflita sobre a influência das instituições e grupos sociais na formação da identidade individual e social, reconhecendo as características indenitárias dos grupos sociais do seu local de vivência, bem como a interdependência das ações nas relações sociais.</li> <li>7. Relacione as instituições sociais com a manutenção ou transformação da estrutura da sociedade.</li> <li>8. Perceba que na vida em sociedade existem relações de poder, nem sempre visíveis, que determinam o grupo social ao qual pertencem e a posição que ocupam na estrutura social.</li> <li>9. Identifique e relacione as transformações ocorridas na configuração das instituições sociais.</li> <li>10. Conheça o processo histórico das instituições de reinserção social e analise o alcance de suas práticas, tendo em vista a sua proposta de ressocializar e reintegrar os indivíduos à sociedade.</li> </ol>
Cultura e Indústria	Desenvolvimento antropológico do	<ol style="list-style-type: none"> <li>11. Conheça o contexto do surgimento do pensamento social e o objeto de estudo da Sociologia.</li> </ol>

Cultural	<p>conceito de cultura e sua contribuição na análise das diferentes sociedades</p> <p>Diversidade cultural Identidade Indústria cultural Meios de comunicação de massa Sociedade de consumo Indústria cultural no Brasil Questões de gênero Cultura afro-brasileira e africana Culturas indígenas</p>	<p>12. Entenda que as teorias clássicas e contemporâneas constroem diferentes conceitos de cultura e que estes são instrumentos para análise da sociedade.</p> <p>13. Compreenda o complexo e dinâmico processo de formação e transformação da cultura.</p> <p>14. Compreenda as diferentes culturas como processo de mudanças e adaptações, ressaltando que não existe hierarquia cultural, tendo em vista que cada contexto possui uma lógica própria de compreensão do mundo.</p> <p>15. Entenda o processo de formação da cultura brasileira, reconhecendo a herança recebida das três principais matrizes étnicas: indígena, europeia e africana.</p> <p>16. Identifique e analise a diversidade cultural, étnica e religiosa da sociedade brasileira.</p> <p>17. Compreenda como as identidades são construídas no contato com a diversidade cultural, étnica, religiosa, de gênero e de orientação sexual, apropriando-se do significado de identidade a fim de adquirir consciência do seu pertencimento.</p> <p>18. Compreenda os conceitos de Indústria Cultural, Cultura de Massa e Cultura Popular, bem como a influência destas nas transformações da sociedade.</p> <p>19. Compreenda o impacto provocado pelas tecnologias da informação e comunicação nas transformações dos diversos campos da sociedade.</p> <p>20. Amplie a capacidade de análise e interpretação sobre as influências dos meios de comunicação, resultando no desenvolvimento de atitudes críticas face ao seu papel de consumidor.</p> <p>21. Desconstrua as ideologias preconceituosas e discriminatórias quanto à raça, às relações de gênero, à orientação sexual, à religião e à classe social, presentes no imaginário social, desenvolvendo atitudes e valores para uma sociedade pluralista.</p>
Trabalho, Produção e Classes Sociais	<p>O conceito de trabalho e o trabalho nas diferentes sociedades</p> <p>Desigualdades sociais: estamentos, castas, classes sociais</p> <p>Organização do trabalho nas sociedades capitalistas e suas contradições</p> <p>Globalização e Neoliberalismo</p> <p>Relações de trabalho no Brasil</p>	<p>22. Conheça o contexto do surgimento do pensamento social e o objeto de estudo da Sociologia.</p> <p>23. Compreenda o conceito de trabalho segundo a Sociologia Clássica.</p> <p>24. Compreenda o sentido do trabalho na realidade atual, levando em conta suas transformações nas diversas sociedades ao longo do tempo.</p> <p>25. Compreenda as transformações no mundo do trabalho, geradas por mudanças na ordem econômica, social e política.</p> <p>26. Compreenda as especificidades do trabalho e suas contradições na sociedade capitalista.</p> <p>27. Interprete o fenômeno do desemprego e suas consequências.</p> <p>28. Identifique e interprete a realidade do subemprego e trabalho escravo e suas consequências.</p> <p>29. Identifique as mudanças ocorridas no mercado de trabalho em relação à escolaridade, à etnia e ao gênero.</p> <p>30. Entenda e questione de forma crítica as relações de desigualdades sociais produzidas pelas condições de trabalho na sociedade capitalista.</p> <p>31. Relacione a nova organização do trabalho com o fenômeno da globalização na contemporaneidade.</p> <p>32. Compreenda as relações entre profissionalização e mercado de trabalho.</p>

		33. Identifique e interprete criticamente os indicadores que traduzem as condições de vida da população nos campos socioeconômico e educacional.
Poder, Política e Ideologia	Formação e desenvolvimento do Estado Moderno Democracia, autoritarismo, totalitarismo Estado no Brasil Conceitos de poder Conceitos de ideologia Conceitos de dominação e legitimidade As expressões da violência nas sociedades contemporâneas	34. Conheça o contexto do surgimento do pensamento social e o objeto de estudo da Sociologia. 35. Compreenda o processo de formação do Estado Moderno a partir das teorias que tratam desta questão. 36. Compreenda o papel do Estado segundo as teorias sociológicas clássicas e contemporâneas. 37. Compreenda as transformações do Estado brasileiro. 38. Conheça e analise de forma crítica a formação dos diferentes estados contemporâneos. 39. Identifique os pressupostos teóricos do regime democrático. 40. Conheça e compreenda a organização do sistema político-partidário brasileiro. 41. Interprete as formas de expressão de poder presentes na sociedade. 42. Compreenda as concepções ideológicas que permeiam as relações de poder. 43. Identifique o poder presente nas relações sociais. 44. Interprete as formas de manifestação das ideologias nas diversas ações cotidianas. 45. Compreenda a participação política como um conjunto de ações e práticas individuais e coletivas, bem como as estruturas e os princípios da política contemporânea. 46. Perceba a influência dos meios midiáticos na formação política do indivíduo. 47. Compreenda o processo de despolitização e esvaziamento das democracias contemporânea. 48. Compreenda os diversos significados do conceito de violência. 49. Perceba e interprete o funcionamento da estrutura social que propicia manifestação de violência. 50. Analise criticamente as formas que a violência se apresenta e se estabelece na sociedade brasileira.
Direito, Cidadania e Movimentos Sociais	Direitos: civis, políticos e sociais Direitos Humanos Conceito de cidadania Movimentos sociais Movimentos sociais no Brasil A questão ambiental e os movimentos ambientalistas A questão das ONG's	51. Conheça o contexto do surgimento do pensamento social e o objeto de estudo da Sociologia. 52. Compreenda o conceito de cidadania e o processo histórico em que este foi construído. 53. Compreenda o contexto histórico da conquista de direitos e sua relação com a cidadania. 54. Identifique grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade em nossa sociedade, problematizando a necessidade de garantia de seus direitos básicos. 55. Perceba as possibilidades e espaços de atuação como atores/sujeitos responsáveis pela conquista e garantia de seus direitos. 56. Compare as diferenças nos discursos produzidos pelos atores dos movimentos sociais e pelos veiculados na mídia, a fim de problematizar o papel da comunicação social na formação do cidadão e na ampliação do caráter democrático da sociedade brasileira. 57. Identifique e analise o contexto social que possibilitou a ampliação dos debates sobre questões étnico-raciais, de gênero, de sexualidade, etc. 58. Identifique os princípios norteadores dos

		movimentos sociais contemporâneos no Brasil e no Mundo. 59. Analise a importância dos movimentos ambientalistas na sociedade contemporânea e compreenda seus princípios norteadores. 60. Perceba a importância da sociedade civil organizada na conquista das políticas públicas.
--	--	--

Fonte: Paraná (2012).

O caderno de expectativa de aprendizagem proposta pela secretaria da educação, formulada segundo a Secretaria, com mais de 12 mil contribuições de professores ou envolvidos na área da educação, a princípio, em teoria, preocupou-se em mostrar referenciais que foram elaborados de maneira democrática, ouvindo a sociedade escolar. O importante nessas diretrizes é refletir a forma como se deu esta participação (PARANÁ, 2012), relata que a criação do documento contou com a participação dos professores da rede e dos técnico-pedagógicos dos Núcleos Regionais da Educação (NRE). Quase 12 mil contribuições, debatidas durante a Semana Pedagógica em julho de 2011, foram sistematizadas pelas equipes das regionais (PARANÁ, 2012).

É importante ressaltar que na semana pedagógica são tratados diversos assuntos referentes ao início do ano letivo ou no início do segundo semestre. O documento ser aberto para contribuições neste momento é um tanto quanto ineficaz, já que o aprofundamento dos temas fica inviável e tantas páginas de perguntas com respostas, na sua maioria objetivas, impossibilita construir um real documento pautado nos ritos democráticos.

Importante destacar que não necessariamente participar da formulação do documento significa um comprometimento efetivo mas, remete um empenho em debater de maneira autônoma as discussões que permeiam as temáticas a serem estruturadas como base de ensino. Verifica-se nesse contexto que o investimento na educação do Brasil sofre sérios problemas. Os cursos de formação dos professores, bem como as semanas pedagógicas, não demonstram a realidade mostrada na teoria. A organização desses debates, pouco agrega a participação das universidades neste cenário. Os professores precisam em poucos dias responderem vários questionários construídos ideologicamente, e predeterminados a indução das respostas. Todo esse quadro deixa de forma oculta a ampla discussão entre a comunidade escolar e as perspectivas teóricas dos grupos de estudos, que ocorrem nas universidades sobre o ensino de Sociologia como a

pesquisa em questão.

Mesmo que o documento forneça diretrizes para ser apenas, um sinalizador de conteúdos metodológicos que propõe ser um norteador pela ausência de outros debates no ambiente escolar, que venham complementar e corrigir essas falhas.

Se comparadas com as sociedades tradicionais, Stavenhagen relata que a mudança social era quase que inimaginável e caracterizada por valores dogmáticos representando uma barreira para o pensamento econômico moderno, as sociedades modernas se redescobrem como um corpo complexo, ditado por mudanças frequentes e problemas sociais que configuram um modelo de transformação social. A racionalidade transforma os indivíduos em seres “autônomos” e reflexivos sobre a realidade na qual exige questionamentos constantes (STAVENHAGEN, 1996, p. 122).

A relevância de refletir sobre o que está focado nesse documento é fundamental, tanto para ampliar a qualidade do trabalho oferecido à comunidade escolar, como perceber o aluno com suas singularidades, características e dificuldades. Esta perspectiva de análise impactou nos diversos segmentos da comunidade escolar, seja universidades ou a escola em si, mostraram-se dispostos a debater e construir reflexões que relatem o papel da Sociologia no ambiente escolar.

Dessa forma, assim como outros estados, o Paraná através das Universidades, demonstraram a relevância das ciências sociais dentro do contexto escolar. Estas ações tiveram importantes resultados através de seminário, encontros pedagógicos e jornadas de ensino, que destacavam o pensar sociológico na escola.

O Quadro 4, apresenta um recorte das iniciativas do campo acadêmico e institucional referente as representações da importância do saber sociológico dentro das instituições de ensino. A premissa básica deste recorte em nenhum momento é padronizar ou esgotar as contribuições na defesa da Sociologia, mas é demarcar alguns pontos relevantes sobre a presença da disciplina na escola.

É importante destacar que o recorte abaixo apresentado, dá destaque na criação dos cursos de Ciências Sociais nas Universidades estaduais e federais no Estado do Paraná, e em contra partida, como essas iniciativas contribuíram para um debate eficaz em políticas públicas que levasse a implantar a disciplina de sociologia no ambiente escolar.

Outro destaque é a presença da Universidade Estadual de Londrina (UEL), que representou uma importante instituição de ensino na qual desenvolveu vários debates e ações afirmativas para que a disciplina de sociologia fosse implantada no Brasil, e especificamente, no estado do Paraná.

Também é destacado a Instrução Normativa n. 015/2006 – SUED/SEED que definiu a equidade entre as disciplinas, garantindo no mínimo duas aulas semanais em cada série de maneira gradativa.

Outro ponto também abordado, foi a Lei n. 13.415/17 que novamente torna a disciplina de sociologia, como outras, instáveis dentro do sistema de ensino, deixando o grau de disciplina, para ser componente curricular.

#### **Quadro 4 – Quadro Cronológico da Sociologia no Paraná**

<b>Ano</b>	<b>Contexto Histórico</b>
1938	Criação do curso em Ciências Sociais pela UFPR em fevereiro de 1938.
1973	Criação do curso de Ciências Sociais na Universidade Estadual de Londrina(UEL).
1977	É fundada a Associação dos Sociólogos do Estado do Paraná. Esse ano é bastante rico em atividades para os sociólogos.
1980 a 1983	Marcou um longo ciclo de reformas do sistema de ensino da Educação Básica e os debates e encontros realizados em Londrina e Curitiba, que visavam o retorno do ensino de Sociologia e Filosofia no novo currículo do Ensino Médio, como defendido no 1º Seminário Estadual de Reorganização do Ensino nos níveis Fundamental e Médio, realizado em 1983.
1988	Com a conclusão da Proposta de Reestruturação do 2º grau no Paraná, implementada em 1990 oficialmente.
1991	Foi implantada a proposta de conteúdos e metodologias para a Sociologia da Educação nos cursos de magistério da rede estadual.
1991-1994	A Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), de 1991 a 1994, desenvolveu ações para fortalecer a sociologia; um exemplo é a realização de concurso público para o ensino da sociologia, em 1991.
1996	A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) é promulgada e reabre o debate sobre a inclusão da Sociologia no Ensino de 2º grau, que ganhou âmbito nacional.
1998	Implantação do Curso de Ciências Sociais na Universidade do Centro Oeste do Paraná (UNIOESTE). Foi criado na Universidade Estadual de Londrina (UEL), um projeto de extensão denominado “A Sociologia no Ensino Médio”.
2001	A Sociologia foi retirada da base nacional comum e voltou a compor a parte diversificada do currículo escolar, reduzindo em cerca de 30 a 40% o número de escolas que ofertavam a disciplina.
2002-2003	A disciplina de sociologia se manteve em 50% das escolas paranaenses que, a partir de 2005, recebem professores concursados em 2004.

2008	A obrigatoriedade do ensino da disciplina a partir de 2008, determinada pelo Conselho Nacional de Educação, levou à inclusão da sociologia em todas as escolas de ensino médio do estado. A escola é livre para determinar a série em que a disciplina será ofertada, mas na instrução normativa n. 015/2006 – SUED/SEED é defendido o princípio de equidade entre as disciplinas, de modo a garantir um mínimo de duas aulas semanais para todas as disciplinas nas séries em que são ofertadas.
2017	Aprovação da Lei n. 13.415/17 que novamente deixa as disciplinas de Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física vulneráveis por deixar de entendê-las como uma disciplina, transformando-as em componente curricular.

Fonte: Paraná (2008).

Verifica-se através da instrução n. 015/2006 da SUED/SEED, que finalmente através, do respaldo jurídico que orientava sobre a equidade das disciplinas, normatizando que todas elas deveriam estar presente ao menos duas aulas semanais em todas as séries e de maneira gradativa. Isso representou um marco significativo para o currículo escolar, até então, compreendida como parte dos conteúdos e não de disciplina específica, adotadas por diversas entidades escolares ao dispor de seu currículo do curso de ensino médio. Enfim, todas as escolas foram adaptadas para oferecer em seus currículos, duas aulas semanais, tanto sociologia como as demais disciplinas que eram carentes dessa obrigatoriedade.

Duas universidades públicas se destacaram no Paraná na busca de consolidar os cursos de Filosofia e Ciências Sociais para formar profissionais voltados para a docência. Na Filosofia, fica evidente o papel da Universidade Federal do Paraná<sup>28</sup> (UFPR), que o curso de Filosofia foi fundado em 1938, oferecendo diversos cursos relacionados a área de ensino de Filosofia. Dentre as iniciativas no campo da pesquisa e inovação no ensino estão os projetos de iniciação científica (PIBID) e o PET, buscando valorizar a ação docente.

A princípio, o curso se destinava a preparar profissionais para a licenciatura, porém em 1981, com a criação da lei 6.888 que regulamentou a profissão de sociólogo, foi implementado a habilitação de bacharelado, tendo o foco de formar pesquisadores e no contexto atual representa um referencial metodológico em projetos de pesquisas que tratam desta ciência.

Uma das características que tornam o curso relevante é o objetivo do Departamento em valorizar a Sociologia no ensino médio. No ano de 1994, o departamento criou o curso de especialização no ensino de Sociologia, considerado

<sup>28</sup> A Universidade Federal do Paraná é a mais antiga instituição de ensino com concepção de universidade do Brasil, fundada em 19 de dezembro de 1912, inicialmente com o nome de Universidade do Paraná.

um dos primeiros nesta área na conjuntura brasileira. Porém, foi no ano de 2000 que a partir de uma formação qualificada dos profissionais envolvidos com o departamento, criou-se o curso de Mestrado em Ciências Sociais, com uma linha específica de **ENSINO DE SOCIOLOGIA**.

Com todos esses avanços e progressos para a disciplina de Filosofia e Sociologia, e a busca pela sua efetivação no âmbito escolar, os anos de 2016 e 2017 reviveram novamente um clima de instabilidade em relação a aplicabilidade das disciplinas na escola. Antes mesmo da aprovação da Lei em 2017, vários segmentos da sociedade ao receberem a notícia sobre a reforma do Ensino médio, se opuseram a esta medida, uma vez que muitos pontos poderiam atrapalhar a construção de políticas na educação, voltadas para a valorização da escola pública.

No contexto atual sabe-se dos diversos desafios que a escola pública enfrenta no Ensino Médio. Segundo Krawczyk (2009), quando se trata de refletir sobre o sistema educacional brasileiro, é consensual a percepção de que o ensino médio é o nível de ensino que provoca os debates mais controversos, seja pelos persistentes problemas do acesso e da permanência, seja pela qualidade da educação oferecida ou, ainda, pela discussão sobre a sua identidade. Essa realidade demonstra problemas contemporâneos do ambiente escolar.

Um dos maiores exemplos de protagonismo juvenil no contexto paranaense atual foi o movimento estudantil “Ocupa Paraná<sup>29</sup>”, que se destaca principalmente pelo inconformismo sobre as políticas educacionais promovidas pela medida provisória 746/16 e a PEC do teto dos gastos públicos 241/55 de 2016 proposta pelo Presidente da República Michel Temer.

A reforma do Ensino Médio, foi uma proposta oriunda de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual várias mudanças, as atuais 2400 horas que fazem parte do currículo do Ensino Médio, não poderão ultrapassar a 1200 horas, podendo ser inferior. Essa formação Específica, que ocupará (no mínimo) metade do Ensino Médio, dividida nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica-profissional. Com exceção de português e matemática, a oferta das outras 3 áreas não é obrigatória, ou seja, podendo ser a metade do Currículo do Ensino Médio formado apenas de disciplinas

---

<sup>29</sup> Movimento de ocupação de escolas estaduais e Universidades no Paraná em contrariedade a Medida Provisória 746/16 da Reforma do Ensino Médio e a PEC 241/55 de 2016 que congela os gastos do país por 20 anos.

como o Português, Matemática, e educação Técnica.

Outro ponto polêmico da Reforma é o rebaixamento das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física como disciplina curricular, ficando vulnerável aos itinerários formativos.

Em relação a computação da carga horária da formação técnica, os alunos poderão trabalhar em empresas e contabilizar suas horas como parte da Formação Específica no interior do Ensino Médio. Os alunos poderão fazer “cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais”; “educação à distância” e “educação técnica oferecida por outras instituições” e registrar essas horas como Ensino Médio, tornando isso, um quanto polêmico da eficácia do ensino na escola.

Outra flexibilidade da proposta do novo Ensino Médio, se concentra na possibilidade de indivíduos sem formação superior poder ministrar aulas com notório saber na modalidade técnico profissional.

Em relação a PEC 242/55, gerou-se nova polêmica, já que regula os investimentos principalmente na Educação, Saúde, Serviços Sociais e infraestrutura. Esse quadro caracteriza que em 20 anos os investimentos nessas áreas permanecerão os mesmos, corrigido apenas pela inflação do ano vigente. Na educação, a Reforma do Ensino Médio foi recebida pelos críticos da área como algo no mínimo confuso pois, como esta reforma se configuraria como benéfica na educação, melhorando os investimentos se a própria PEC 241/55 congelaria os recursos nesse período.

Desta forma, a princípio pelos estudantes secundaristas e depois se estendendo por todo estado, a juventude se organizou através do movimento “Ocupa Paraná”, ocupações grande parte dos colégios estaduais, que no auge do movimento atingiu mais de 1000 instituições de ensino das 2.100 no total.

Foi um momento significativo em que os jovens assumiram suas escolas, como forma de expressar seu inconformismo em relação aos rumos e futuros da educação brasileira atual.

Apesar do grande esforço da sociedade, em especial das Juventudes na resistência a essas mudanças contextualizadas, a Reforma do Ensino Médio e a PEC dos gastos públicos foram aprovadas no ano de 2017, causando a insatisfação da comunidade acadêmica e escolar.

No Paraná, em 2016, a adesão da Reforma do Ensino Médio, seguia em análise. No final do ano de 2016, houve em todas as cidades que há Núcleos

Regionais de Educação, uma oportunidade para debates entre, professores, alunos, grêmios estudantis e comunidade escolar, onde o resultado por unanimidade de todos os debates foi em formalizar um documento aos Núcleos Regionais de Educação rejeitando a proposta como estava disposta.

Segundo o Governador Beto Richa (PSDB), em exercício em 2016, em uma entrevista disponibilizada no portal da Secretaria Estadual de Educação, (Portal Paraná em 6 de Outubro de 2016), relata que no Paraná, todas as disciplinas oferecidas seriam mantidas”. Estas informações fornecidas em entrevista, não confirmavam se realmente seriam mantidas as disciplinas na quadro curricular existente.

Até o cenário educacional atual, o Paraná não tem colocado em prática o Novo Ensino Médio em sua nova concepção, no entanto, tem criado esforços para ampliar a oferta da educação em tempo integral, que institui a partir do 6º ano e gradativamente até o Ensino Médio como projeto piloto em algumas escolas de cada Núcleo Regional de Educação, na qual foi instituído as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, segundo o Parecer 03/2018.

## CAPÍTULO 2

### JUVENTUDES E PROTAGONISMO: AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DO JOVEM

Este capítulo tem por finalidade apresentar um panorama sobre as interpretações sobre o termo “juventudes”. A partir das análises e referenciais de diversos autores como Groppo (2000) e Iulianelli (2003), dentre outros, será possível aprofundar a interpretação de juventudes na contemporaneidade, bem como buscar significações sobre suas ações em sociedade.

Sabe-se da importância do papel da juventude no atual cenário para as transformações sociais ao longo do percurso histórico. Desta maneira, será apresentado primeiramente, as conceituações básicas sobre o termo juventudes e após a explanação desse objetivo, o segundo se concentra em relacionar as juventudes com a participação política, buscando entender como esta dinâmica acontece no cotidiano.

Em um segundo momento, através de tais referenciais, irá buscar entender o que os jovens pensam sobre o termo cidadania e também como incorporam isso em seu cotidiano. Outra preocupação é entender como se dá a relação de cultura nessa faixa etária, o que pensam, o que é construído de significados a partir de grupos sociais que se relacionam de formas diversificadas, buscando com isso, uma identidade cultural.

Em outro momento, se buscará entender a dinâmica entre juventudes e família, ou seja, como a instituição familiar interfere e contribui para a construção do jovem cidadão atual. Outro ponto em questão é identificar a relação entre juventudes e violência no contexto brasileiro, como esses atores juvenis veem e interpretam as mais variadas formas de violência em sociedade.

O objetivo do capítulo é procurar analisar a relação entre juventudes, trabalho e educação no contexto contemporâneo, a percepção dos jovens sobre a importância da educação para sua formação profissional e social. Em outro momento, será focado o papel das políticas públicas juvenis para garantir ações afirmativas, seja por gênero, raça ou classe social.

Para melhor compreensão das ações juvenis como acontecem no meio escolar, o capítulo realizará uma explanação do panorama sobre juventudes e socialização e participação política, juventudes na escola, os movimentos sociais de

juventudes, conselhos e conferências juvenis, grêmios estudantis, políticas públicas para a juventude e a participação da juventude nas ONGs e partidos políticos.

## 2.1 Contextualizando a participação juvenil

Falar de juventude nos remete, na maioria das vezes, tratar de um grupo etário dentro de um contexto social. De regra geral, a sociedade interpreta como juventude, geralmente, jovens antes de chegar na fase adulta, sem responsabilidades que são atribuídas pelo grupo social adulto. Segundo Groppo (2000), conceituar juventude se torna mais complexo de que separar um público por faixas etárias, por não significar um grupo coeso de indivíduos, definindo assim juventude como uma categoria social (GROPPO, 2000, p. 7).

Afirma-se assim, que as juventudes estão, a todo instante, em movimento. Movimento de apropriação de saberes, internalização de regras e de conduta, como também constroem o seu dia a dia, sua própria apropriação do conhecimento e de regras, que nesse processo, conseguem entender que precisam desnaturalizarem a fim, de torná-las aceitáveis em suas práticas sociais.

Neste sentido, ao mesmo tempo que as juventudes estão em movimento constantemente, podemos considerá-las como uma categoria social, porém, mesmo tendo este entendimento, segundo Groppo (2000), o critério etário delimita o arranjo de juventude pela faixa de idades – 15 a 21 anos, 10 a 24 anos, de 14 a 19 anos. Apesar de várias tentativas de reconhecer o conceito de juventude e a faixa etária ser negada, não há ou dificilmente conseguiu se chegar em outra definição real.

De acordo com Iulianelli (2003), nesse cenário social, busca-se entender e estudar, por parte de educadores da América Latina, complementando a temática através de amplas discussões sobre o protagonismo juvenil inserido no contexto social.

O que se busca entender não é se o discurso de afirmação das ações juvenis, que nessa perspectiva, são mecanismos para avançar, por exemplo, políticas públicas com a inserção dos jovens no contexto dos movimentos sociais, atribuindo responsabilidades, participação através de organismos multilaterais, por outro lado, busca-se entender o protagonismo juvenil como ações participativas solidárias, direitos e deveres colocados em prática através de maneiras legítimas de pressão social a partir dos conhecimentos adquiridos no âmbito acadêmico.

Mas, inseridos nesse quadro, questiona-se, o que é juventude? As referências que tratam desta temática, não são conclusivas e nem arriscam em estipular, qual período específico da vida pode ser considerado juventude. Afinal quem não se considera jovem, nos dias atuais? Sabe-se que ao longo do tempo, essas configurações de idade e relação entre novo e velho se modificaram de forma significativa. Muito que se caracterizava um indivíduo velho, em décadas passadas, hoje pode ter uma conotação totalmente diferenciada.

Desta maneira verifica-se, nesta perspectiva, como protagonismo juvenil e ação se colocam a partir do próprio sujeito ao buscar melhores condições de vida, maior visibilidade do indivíduo pelo estado, e por consequência, a construção democrática das necessidades exigidas pela sociedade.

Há duas perspectivas para compreender o protagonismo juvenil dentro do contexto social: na visão progressista, o protagonismo vanguardista da juventude se caracteriza como a característica que torna elite geradora da mudança, da transformação, tornando a cabeça pensante do processo de transformação da sociedade. Já na ótica conservadora refere-se aos empreendedores isolados, capazes de motivar por meio da ação geradora que iniciam, incentivando assim que outros indivíduos se aliem às suas iniciativas e propostas (IULIANELLI, 2003, p. 71).

Percebe-se que ao mesmo tempo que os jovens constroem o conceito e significado de juventudes a partir de suas ações cotidianas, as instituições também buscam interpretar e construir um conceito aceitável sobre como se pode caracterizar juventude, em especial direcionado essa responsabilidade ao âmbito educacional, tendo, muitas vezes, uma disputa de sentidos.

Desta maneira, entendemos como juventude uma característica sócio-cultural, onde Mannheim define como juventude, uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuída (MANNHEIM, 1982, p. 8-9).

Em outra perspectiva, também é possível atribuir o conceito de juventude sobre aqueles indivíduos que vivem em comum, compartilhando sensações semelhantes, afetos e pensamentos similares. Desta forma, conceituar juventude requer uma análise social com a finalidade de identificar características que demonstram definições que podem ser associadas com o termo juventude.

No campo da sociologia da juventude, assim como relata Groppo (2000), é fraca quando se define o que seria considerado então “Juventude”, já que dois critérios tentam a delimitar o campo juventude: o primeiro, é o critério etário que identifica juventude através de faixas etárias de idade e o mito da juventude como classe social definida por critérios etários é recriado pela sociologia (GROPPO, 2000, p. 9).

O segundo critério que a sociologia da juventude tenta destacar é a relatividade do critério etário, pois, segundo essa ciência, o indivíduo jovem muda seu comportamento de acordo com a classe social na qual ele está inserido, grupo étnico, nacionalidade, gênero e até mesmo o contexto histórico ao qual pertence. Desta forma, ao mesmo tempo que há consenso entre grupo de sociólogos sobre o conceito de juventudes, também há correntes de pensamentos que dão abertura para outras definições menos objetivas, principalmente em relação a questão etária.

Assim, na sociologia o termo juventude designa um estado transitório, uma fase da vida humana cujo início é muito claramente definido no início da puberdade; quanto ao fim da juventude, varia segundo os critérios e os pontos de vista que se adotam para determinar se os indivíduos são “jovens”.

Mesmo Groppo (2000) divergindo e diferenciando o termo juventude a partir de categorias sociais apresentadas, não desconsidera o termo juventude em um só conceito, pois, a categoria social juventude, é designado a partir de faixas etárias, tem uma importância relevante para entender certas características das sociedades modernas, principalmente, como elas se movem e se transformam.

Pensar na terminologia juventude também é considerar uma diferença de gênero, mesmo tratando de indivíduos que vivem em uma mesma classe social, no mesmo território ou até mesmo ambiente urbano ou rural.

A singularidade das características de juventude traz uma reflexão a tona, na simbologia que a sociedade entende determinados grupos dentro da sociedade. Se ao analisar determinados grupos que possuem uma mesma realidade social como por exemplo, uma classe marginalizada, segundo Groppo (2000) caracteriza uma identidade juvenil de acordo com o reconhecimento e até mesmo explicar as diferenças entre outra classe de jovens, através da adoção de estilos, signos, gostos culturais.

Não é de hoje que se estuda e se analisa as juventudes, porém há que se contextualizá-las historicamente, e a forma e os olhares que se lançam sobre

elas. Segundo Fraga e Iulianelli (2003), a maioria das observações e estudos sobre juventudes foram em relação a marginalidade, criminalidade, ou seja, temas sobre delinquências.

Mas enfim, como se constitui a juventude moderna? Como estão dispostas e como isso faz com que um determinado grupo se movimente dentro do contexto social, transformando e sendo transformados pela sociedade?

Se analisarmos o conceito de juventude no século XIX, até o início do século XX, Groppo remonta um conceito característico das práticas e discursos das instituições sociais oficiais, estatais, liberais, burguesas, capitalistas, noção legitimada pelas ciências modernas. Assim temos a dificuldade de aplicação do ideal de juventude, como uma fase transitória e de aquisição de maturidade social (GROPPO, 2000, p. 18).

Falar do conceito de juventude na modernidade é possibilitar várias interpretações, contradições dos projetos modernizadores, que motivaram criar as faixas etárias preparatórias à modernidade, caracterizando diversos mecanismos e estratégias do mercado. Uma das dificuldades de interpretar o conceito de juventude é delimitar quem pertence a esta configuração, como também as realidades sociais contraditórias, onde as diferenças entre classes sociais, a visibilidade da existência dos estratos sociais, as diferentes etnias, a distinção de gênero, a disparidade entre o urbano e o rural, etc. Essas características deixam os grupos sociais de certa maneira, particulares, com características distintas e práticas avessas a padronização de um grupo.

Na juventude os indivíduos realizam pela primeira vez a absorção consciente de suas experiências sociais, passam a ter realmente uma experimentação pessoal para com a vida. Já na maturidade, as novas experiências sociais recebem, na maioria das vezes, a elucidação racional e reflexiva, sendo julgadas e analisadas pelo indivíduo a partir de padrões de conhecimentos já sedimentados. A resistência dos indivíduos maduros à mudança social é, portanto, muito maior que a dos jovens, pois os adultos já têm seu quadro de referências formado (MANNHEIM, 1982, p. 15).

Assim, percebe-se que o momento caracterizado como juventude permite que os indivíduos estejam construindo sua consciência de vida, e por esse motivo são mais abertos a mudança e as alterações de pensamento, frente a realidade social na qual estão inseridos. Os jovens possuem uma capacidade, energia, transformação, alterações de percursos sociais, já que não viveram, ainda uma normalidade de regras, pensamentos e configurações sociais, na qual os

tornassem seguidores de comportamentos já pré-estabelecidos pela sociedade. Não se quer com essa argumentação, que os adultos não possam mudar sua realidade social, juntamente com as regras sociais na qual estão impostas pela sociedade, mas que os jovens estão construindo suas preferências em vários aspectos, como também suas atitudes, enquanto cidadão, suas identidades sobre o que julgam correto ou incorreto e nesta perspectiva, conseguem construir novas conceituações com mais facilidade, haja vista, que não possuem um rol de regras pré-estabelecidas por seu convívio social.

Pensar em juventude, nos remete um potencial de reconstrução da sociedade, de reinvenção dos comportamentos sociais, na perspectiva de uma reflexão, do que julgamos correto e melhorando o que não se encaixa mais, dentro de um momento histórico diferenciado daquele que foi estabelecido em um dado tempo.

A juventude dentre outras categorias sociais é também parte da sociedade atuante, e precisam ser valorizadas dentro de um contexto histórico específico, pois, representam sinônimo de atuação e transformação de paradigmas sociais, econômicos e políticos. Desta maneira, não devem ser consideradas como grupos desprezíveis mas, valorizadas a fim, de cada dia mais, fazerem parte do contexto social, reinventando os conceitos e resistindo a todas as formas de dominação ideológicas presentes no âmbito social.

Ao comparar a realidade social, as experiências vivenciadas dentro de uma conjuntura específica, as práticas vivenciadas pelos adultos em seu tempo histórico é relativamente diferente, e longe das práticas dos jovens. Assim é necessário, não desconsiderar nenhuma das gerações, mas também não minimizar, a capacidade dos jovens em refletir sobre a realidade social na qual se encontra a sociedade na contemporaneidade.

A juventude é paradoxal, uma ameaça que é impossível neutralizar e que deve ser conquistada. Segundo Mannheim a juventude é uma força em potencial de transformação da sociedade, mas também pode ser, e este é o problema, uma força de conservação (MANNHEIM, 1961, p. 24-25).

Neste contexto, falar de juventudes significa a possibilidade de possibilitar a transformação da sociedade. Essa afirmação, requer reflexão e, ao mesmo tempo, análise pois, nas sociedades antigas, a tendência era a valorização

dos mais velhos, depositando neles a certeza de que por terem vivido mais, as experiências de vida seriam o diferencial no momento de agir e preparar os mais jovens.

Já nas sociedades modernas, a valorização da cooperação dos mais jovens tem sido perceptível, principalmente quando há necessidade de mudar a filosofia social e política de uma sociedade. Para Mannheim (1961), a juventude é reconhecida como “agente revitalizador” da modernidade (MANNHEIM, 1978, p. 91-100).

No âmbito escolar, os jovens buscam seu espaço através de ações afirmativas, defendendo o direito de participar das decisões que vão impactar na sua vida escolar cotidiana. Ser jovem na contemporaneidade é se tornar ator plural, detentores de várias experiências significativas e a todo instante, abertos à experimentação de técnicas inovadoras, e motivados em assumir diversas identidades. Desta maneira, em certas situações, há uma ideologia de olhar o jovem de hoje, de maneira negativa. No ambiente escolar essa afirmação tende a se perpetuar, já que a escola não possui e não se preparou para lidar com estes novos atores, que buscam uma identidade, até então, ainda em processo.

De acordo com Melucci (2004), os jovens são atores plurais, abertos à experimentação e propensos a assumir diferentes identidades, dependendo do contexto e das relações sociais em que estão inseridos.

Não se pode falar de juventudes universais, mas de jovens, que vivem e compartilham experiências, que a todo instante buscam construir sua identidade, a partir de configurações sociais. Também não é possível compreender os jovens, somente a partir de seu contexto social, mas entende-los, a partir dos elementos que os identificam.

Ao pensar na relação entre a juventude e a política, várias dúvidas surgem, de modo a colocar em “xeque esta relação. O que os jovens entendem por política e como essa terminologia se apresenta no cotidiano da juventude?

Quando analisamos o papel da juventude na política, Ribeiro relata que, de maneira sucinta, hoje, a juventude está em alta e a política, está em baixa. Começamos pela política. Pode parecer estranho que ela sofra tal despreço: afinal, em nosso tempo diminuíram as ditaduras, aumentaram as liberdades; mas é que ela aparece, aos olhos da maioria das pessoas, como não levando a lugar nenhum, como pouco fecunda (RIBEIRO, 2004, p. 19).

Conceber a importância da militância política em momentos democráticos, se torna mais complexo aos períodos ditatoriais, já que não se percebe o resultado da participação política, inseridos em um momento de direitos adquiridos. Ao analisar o contexto histórico político do século XV, verifica-se que o regime político se diferenciava do modelo monárquico, onde se centralizava o poder.

Desta forma, no cenário atual, o que se distingue na política é o uso da força, que na contemporaneidade, não mais se caracteriza como um ponto alto de poder, mas a capacidade de governança e capacidade de articulação política.

Mas afinal, como faz sentido em meio a um sistema político democrático perder os cidadãos e em especial a juventude não estar ativamente participando das decisões de seu país? Uma das possíveis respostas pode ser dada a partir de Ribeiro onde define que todas estas conquistas de nosso tempo seriam positivas, fariam da política algo invejável, agora que ela se casou com a democracia. O problema é que, ao mesmo tempo que a política se concentra na democracia, e aumenta o número de pessoas que desfrutam de liberdades básicas no mundo, a política perde em prestígio (RIBEIRO, 2004, p. 22).

No século XVIII, Ribeiro (2004), a busca por querer ser mais velho, fazia com que os jovens usassem perucas dos velhos nobres, aparentando com cabelos brancos, a fim de fazer parecer mais velhos, no qual naquele momento histórico, ser velho era significado de poder. Mas a partir da Revolução Francesa, este papel mudou, e ser novo representou superioridade. Posteriormente, o termo juventude ganhou destaque e representou outra forma de vê-los, sendo que nesse período, concebeu-se uma conceituação de novidade, ou ainda novas ideias.

Na concepção de Ribeiro, relata que desde a metade do século XX, os jovens são disputados por duas forças importantes e também antagônicas: por um lado, a ideia de revolução, que se coloca a esquerda dos partidos comunistas, considerados como acomodados e conservadores, e por isso mesmo, apela aos ícones mais radicais, ainda que do próprio comunismo, como Guevara, Mao Tse-tung, Ho Chi Minh; por outro, a publicidade, que constitui a juventude como destinatária por excelência dos anúncios e propagandas (RIBEIRO, 2004, p. 24).

Nas mais variadas esferas da sociedade, o jovem vem gradativamente, desde a Revolução Francesa se configurando como ator que se destacou no processo de mudança social, adquirindo um status de novo, capaz de construir novas concepções, nunca antes praticada. Este perfil de indivíduo passou a ter importante papel no processo político do período.

Deve se insistir que a juventude atualmente constitui um certo ideal social, que talvez jamais termine. A ideia de liberdade pessoal, em nossa sociedade. O corpo bem cuidado, a saúde, a liberdade até mesmo de desfazer relacionamentos, a possibilidade de sucessivos recomeços afetivos e profissionais: tudo isso tem a ver com uma conversão do humano jovem (RIBEIRO, 2004, p. 27).

Todas essas características dadas ao termo juventude, caracterizam uma faixa etária em transformação, que diferente de antes, não apresenta uma idade certa para começar ou se encerrar, mas que em determinados períodos da vida, se desponta em meio a uma necessidade.

Segundo Ribeiro (2004), há duas fontes para a juventude se adentrar na política, a primeira se refere aos movimentos sociais, que através da ideologia proposta, torna-se possível fazer parte de um modelo de sociedade. A outra fonte é a indignação ética, onde determinados grupos da juventude ao refletirem sobre as realidades políticas já existentes, procuram inovar e com isso, responder aos seus anseios, a partir da participação política.

Mas afinal, como os jovens interpretam e vivem a noção de direitos humanos? Como percebem a participação política, tendo em vista a garantia de seus direitos? Esses questionamentos interferem no cotidiano das juventudes no cenário atual, trazendo a tona a ideia de ser ativo, que não se preocupa apenas em seu interesse particular mas, reconhece a importância da vida em sociedade, aplicando em sua prática cotidiana, diversos mecanismos com a finalidade de garantir uma sociedade mais justa e igualitária.

Verifica-se que a humanidade, em seu trajeto histórico adquiriu muitos resquícios negativos em relação aos direitos humanos, pois uma sociedade gerada, a partir de um modelo escravista, onde até mesmo os conceitos religiosos, promulgavam a ideia de inferioridade, fazendo com que se tornassem herdeiros deste pensamento.

Desta maneira, Benevides diz que essa ideia de superioridade e inferioridade prevalece, no mundo, nos vários casos de discriminação, que vão do preconceito até a eliminação física, por motivos étnicos, geopolíticos, socioeconômicos, religiosos, de gênero dentre outros. Vivemos, no início do século XXI paralelamente à fantástica revolução tecnológica da informação e da comunicação, a barbárie de “faxina ética”, a irracionalidade do fundamentalismo religioso e dos vários terrorismos (de Estados e de grupos), além da crueldade criminosa do capitalismo cada vez mais “selvagem” nesses tempos de globalização (BEVENIDES, 2004, p. 35).

Dentro deste contexto, a juventude está presente, aprendendo a partir das mais variadas instituições sociais, a lógica deste sistema excludente, e que muitas vezes estimula a juventude a se comportarem desta maneira. A atual conjuntura onde ao mesmo tempo que se procura a valorização dos direitos humanos, também de outro lado a sociedade permanece passiva, a todas as práticas anti-cidadãs que ofendem a dignidade da sociedade, e conseqüentemente, interfere na maneira em que a juventude aprende a entender o outro.

Por mais que se busque minimizar os problemas existentes no Brasil, a falta de civilidade em relação aos direitos humanos, ainda apresentam diversos exemplos negativos, quando analisado pela lógica dos direitos humanos: Bevenides (2004) analisa o trabalho escravo e o trabalho infantil, diversas formas de preconceitos e racismo, como por exemplo, de povos do Nordeste, e de certa forma, em determinados estados, com o desejo de tirar os direitos de todos, apenas por ser de um dado território.

Entendemos como direitos humanos como aqueles direitos que são comuns a todos sem distinção alguma de etnia, nacionalidade, sexo, classe social, nível de instrução, religião, opinião, política, orientação sexual e julgamento moral (BEVENIDES, 2004, p. 36-37).

Assim verifica-se, que ter uma consciência voltada para a valorização dos direitos humanos, ante de tudo é importante, que haja uma consciência coletiva sobre estes conceitos, embasados na racionalidade, onde cada indivíduo se configurará como guardião destes conceitos, e por ele mesmo, irá valorizar o respeito em relação a toda diferença, que se constrói em sociedade.

No Brasil, um período muito marcante da valorização dos direitos do cidadão foi a época chamada ditadura militar onde segundo Bevenides relata que a geração jovem que não viveu o regime militar, terá ouvido falar da defesa dos direitos humanos daqueles perseguidos por suas convicções ou por sua militância política, presos, torturados, assassinados, exilados, banidos, e muito até, considerados “desaparecidos” e terminado a parte mais dura do regime militar, é de que todos, e não apenas os “subversivos”, devem ter tratados como titulares de direitos não prosperou como se esperava (BEVENIDES, 2004, p. 42-43).

Desta forma, a noção de subversividade até hoje é reprimida pela sociedade, principalmente na área política. A ideia do opositor ainda se entende, como inimigo e este conceito faz com que a violência, seja a primeira porta para interromper este processo, impedindo que os direitos de expressão sejam interpretados, como sujeitos que estão fora de seu direito.

Segundo Bevenides, ao referenciar o escritor francês Georges Bernanos, onde relata que “a febre da juventude, febre de energia e de amor, é o que pode garantir a temperatura minimamente saudável da humanidade; sem essa febre da juventude, o mundo estaria irremediavelmente doente” (BEVENIDES, 2004, p. 43).

Assim percebe-se, a importância da presença da juventude no processo de conquista dos direitos humanos, e a representação política destes jovens em meio a uma sociedade controlada, e conformada pelas regras sociais vigentes, impedindo que se tenha outra perspectiva de alteração, do curso de uma ruptura da construção de um ideal onde os direitos humanos, sejam quais forem, se consolidem como meio natural de convívio pacífico entre a sociedade.

A essência jovem, aparenta ser dinâmica, identificando como sujeitos transformadores, podem mudar a realidade de uma sociedade, seja a maneira de entender as coisas, ou de agir coletivamente. Desta maneira, dentre as diversas ações políticas da juventude, pode-se destacar, a relação entre ambientalismo e juventude, como eles entendem a importância do seu meio?

Destacando o marco geracional na análise do engajamento político, encontramos na juventude brasileira uma geração que, em seu percurso de sociabilidade política, tem acesso a esfera pública no coração da crise da política. Diferentemente das gerações anteriores, que trazem em suas histórias de vida experiências de participação política baseadas nos ideais revolucionários socialistas, na ação sindical, e na organização dos trabalhadores ante o conflito de classes, a inquietude política dos jovens encontra hoje outro ambiente de recepção. Da valorização da cultura, das identidades e do meio ambiente como novos espaços de expressão política (CARVALHO, 2004, p. 55).

Hoje, principalmente os jovens adquiriram novas preocupações, que não deixam de ser importantes, haja vista, a relação da cultura e das identidades, um cenário no qual se configuram um campo complexo, para essa fase da vida, chamada juventude.

A juventude, ao inserirem no campo ecológico e considerarem o tema ambiental, constroem uma identidade tanto individual a partir de estilo de vida e ao mesmo tempo podem agir pensando no coletivo, ao contribuírem com o todo social. De acordo com Carvalho são diversos os caminhos pelos quais os jovens podem se aproximar dos valores ecológicos, identificando-se em diferentes níveis com os ideais do sujeito ecológico, uma vez que não se trata de uma identidade totalizante. Esse acercamento dos ideias ecológicos pode assumir de modo não-excludente as formas da adesão a uma luta, uma ação, a um modo de vida ou a um interesse intelectual (CARVALHO, 2004, p. 71).

No contexto atual, com toda forma de meios sociais, os jovens em suas múltiplas características e maneiras de interpretar o seu meio, pode levar a diversas expressões ao movimento ambientalista, pois como sabemos, a razão pela qual este jovem vai se engajar nesta perspectiva, vai depender de sua escolha, primeiramente individual e posteriormente coletiva.

O conceito de juventude é bem elástico: dos 18 aos 40, todos os adultos são jovens. A juventude é um estado de espírito, é um jeito de corpo, é um sinal de saúde e disposição, é um perfil do consumidor, uma fatia de mercado onde todos querem se incluir (KEHL, 2004, p. 90).

Somente a partir deste conceito, pode-se ver a complexidade em datar um período específico, que o ser humano pode ser considerado jovem, já que depende de diversos fatores, não só a idade mas, saúde, disposição para se protagonizar e ainda, capaz de ver as coisas como inacabadas, e possuir a motivação para tentar mudar a realidade em dado momento. Chega o momento onde as pessoas devem exigir de si mesmas, que é necessário ser jovem, como se deve ser jovem e participar de um grupo e ser aceito pela sociedade.

Mas este conceito do prestígio de juventude é novo no Brasil. Segundo Kehl (2004), “o Brasil de 1920 era uma paisagem de velhos”, escreveu Nelson Rodrigues em uma crônica sobre sua infância na rua Alegre. “A época não suportava a mocidade”. Inferindo aos sinais de respeitabilidade e seriedade que todo moço tinha pressa em ostentar. Homens e mulheres eram mais valorizados ao ingressar na fase produtiva/reprodutiva da vida do que quando ainda habitavam o limbo entre a infância e a vida adulta chamado de juventude ou, como se tornou depois da década de 1950, de adolescência (KEHL, 2004, p. 90).

A noção valorizada de juventude tomou proporção nas últimas décadas, mudando conceitos e interpretações do que é denominado de novidade, novo ou mesmo com capacidade de inovação, e é nessa perspectiva, que a temática juventude ganhou representatividade nos mais amplos campos da sociedade, seja na política, no âmbito escolar ou mesmo nos movimentos sociais contemporâneos. Esta nova valorização ao novo trouxe desafios e também grandes oportunidades para esta camada da sociedade, denominada juventudes e proporcionou um olhar mais específico, crítico e amplo, sobre quais responsabilidades essa parte da sociedade é capaz de gerir e promover mudanças sociais significativas.

Buscando entender esta nova valorização, do novo dentro do contexto social, várias interrogações surgem, a partir do papel da família na construção desta juventude, e como ela molda-se de alguma forma, as características simbólicas dessas ações.

Os jovens caracterizam-se precisamente pela busca de outros referenciais para a construção de sua identidade fora da família, como parte de seu processo de individualização, perante o mundo familiar e social. Necessitam falar de si no plural, recriando “famílias” fora de seu âmbito familiar de origem, através dos vários grupos de pares, seja em torno de música (rock, rap), de outras atividades culturais, esportivas ou de outras formas de expressão dos jovens no espaço público (SARTI, 2004, p. 123).

A essa parte da sociedade chamada juventudes, nos mais variados aspectos, transcende a estrutura familiar tradicional, ou seja, necessita de famílias no plural, onde várias significações e ressignificações sociais, são importantes para sua constituição como ser humano, e que apenas na família, não é suficiente para que todas as ansiedades humanas sejam atendidas. Fora desta família, o jovem também através de expressões artísticas, esportivas que existem no espaço público, servem de referência para uma abordagem de sujeito, mais generalizada. Desta forma, concebe-se que ser jovem nos dias atuais, também não se limita as regras simbólicas tradicionais da família, mas que o todo acaba, inserindo o indivíduo há uma certa característica, muitas vezes alheia à tradicional.

Com esta mudança no olhar do jovem, segundo Sarti a relação dos jovens com a família joga um papel fundamental a forma como esta incorpora esses “outros”, estranhos ao meio familiar, que o jovem traz para casa, porque ele neles se reconhece, sendo parte essencial da busca de sentido para a sua existência pessoal. A disponibilidade e a definição dos limites para deixar entrar, aceitar e lidar com esses outros do mundo jovem serão determinantes das relações na família nesse momento de sua vida (SARTI, 2004, p. 123-124).

Fica claro, que deve-se estar sempre atenta a essas interações, que entrar na vida do jovem, além da concepção de família, é necessária para que a própria família saiba lidar com fatos novos, gostos e experiências, até então não presenciadas no cotidiano. Sabe-se também, da interferência dos meios de comunicação, que a todo instante está referenciando padrões sociais, dos mais variados públicos, e isso de certa forma, ganha representatividade na vida da juventude, padronizando preferências e aguçando novos comportamentos, que na família não necessariamente era prática. Quando a família abre espaço para outras referências, sem deixar o sistema simbólico familiar de lado, proporciona uma segurança ao jovem, que sabe que todas as suas incertezas do momento em sua vida, pode ser equilibrado com outras perspectivas de olhares sociais, a partir do equilíbrio entre o novo e o tradicional.

Destaca-se que a passagem da adolescência para a vida adulta, de certa forma, em nossa sociedade, há muitos rituais de passagem, ou seja, o jovem não assimilar que está passando para outro momento, onde suas decisões vão falar mais alto, dali para frente e suas interpretações sobre o mundo terão que ser construídas, principalmente a partir dele mesmo. Ao mesmo tempo, esta mudança de atitude não fica clara, nem para o jovem nem para a família, já que tudo está no campo imaginário e subjetivo, ao contrário de outras sociedades, que utilizam marcas físicas para marcar a transição entre juventude e fase adulta, como exemplo as sociedades tribais.

Esta fase da vida se constitui uma das mais complexas, Sarti entende entretanto, que para outra forma de projeção que se refere à tendência a localizar no jovem o indesejável na família, eximindo o mundo do adulto de nelas se incluir. Grande parte da dificuldade de lidar com as questões juvenis, sobretudo aquelas ligadas à sexualidade, as escolhas, ou indagações existenciais, tem a ver com o fato de que tocam em pontos difíceis para os pais, em suas próprias vidas (SARTI, 2004, p. 125).

Portanto, encarar esta afirmação não é tarefa fácil e exige da família, certa maturidade para entender que muitas vezes, o problema maior é entender o próprio eu da família e isso, se torna um desafio em compreender as atitudes de questionamento dos jovens.

Estes questionamentos sobre juventude e família, assim como a relação de compreender o momento na qual as juventudes e agora chamada de adolescência passa, certamente mostra a importância de segundo Sarti em perguntar como a própria família define seus problemas, suas necessidades, seus anseios e quais são os recursos de que ela mesma dispõe para lidar com suas questões, particularmente em relação aos jovens (SARTI, 2004, p. 126).

O problema maior é buscar entender primeiramente a dinâmica familiar, buscando acima de tudo, entender quais os valores que representam a marca desta instituição, a partir daí, poder resignificar o papel da família na vida da juventude, quais contribuições e mecanismos de consciência coletiva, que se pode estimular, deixando assim, que o confronto de ideias flua de forma, que perspectivas se relativizem e proporcionem a abertura para o diálogo entre os todos envolvidos, a partir da família.

Por outro lado, quando analisamos o conceito de juventude na lógica do trabalho e educação no Brasil, e invocamos a um conceito de classe social, segundo Frigotto os sujeitos jovens (ou as juventudes) teimam em ser uma unidade do diverso econômico, cultural, étnico, de gênero, de religião, etc (FRIGOTTO, 2004, p. 181).

Desta maneira, quando se pensa a partir desta lógica, se sobrepõe muito cuidado de intervenção social, considerando-se um público característico de uma juventude dependente de uma forma de sobrevivência precoce, remete a um conceito de classe social.

Os jovens a que nos referimos nesta análise têm “rosto definido”. Pertencem à classe ou fração de classe de filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, no campo e na cidade, em regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas. Compõe esse universo aproximadamente 6 milhões de crianças e jovens que têm inserção precoce no mundo do emprego ou subemprego (FRIGOTTO, 2004, p. 181).

Esta característica por muitas vezes, não por escolha própria mas, por necessidade de uma origem social, que impedem agir de maneira diferente e em sua grande maioria, torna o cotidiano dos jovens um tanto quanto complexo. Essa grande parcela de jovens que vivem nesta perspectiva, moram em bairros populares ou favelas de médias e grandes cidades, trabalhando para pequenos latifundiários ou com a própria família em minifúndios, e tendem a sofrer um processo de adultização frente as necessidades sociais, na qual estão inseridos, ao contrário dos

jovens de classe média, que estende sua juventude pela oportunidade de começar o trabalho, um pouco depois.

Na perspectiva de Frigott, nem mesmo Karl Marx, referência de crítica ao caráter anti-social e anti-humano do capitalismo, deixa de reconhecer seu caráter civilizador enquanto modo de produção social que necessita, para constituir-se nas relações de trabalho e na afirmação de sua ideologia, romper com o regime de escravidão e com o poder absolutista. A inserção de crianças e jovens no mundo do trabalho, sua exploração e uma escola diferenciada aparecem desde o início (FRIGOTTO, 2004, p. 195).

Não é possível desconsiderar, que a lógica do sistema capitalista nega a oportunidade igualitária para todos, e ao contrário, imprime uma marca de desarticulação de bens e serviços, a uma dada camada da sociedade, para que outra sobressaia. Destacando-se que isso, fica visível quando o sistema educacional brasileiro passa por diversas desigualdades, seja em qualidade do ensino, estruturas físicas de escolas públicas com privadas, considerando-se que para o trabalho assalariado, a população não necessita de conhecimento, além daquele necessário para executar uma determinada tarefa operacional.

Pensar em um protagonismo como uma práxis histórica, se baseia em princípios norteadores básicos, levando em conta a lógica política pedagógica, proporcionando ao jovem um reposicionamento objetivo, subjetivo e resignificando a juventude como categoria social, detentora de relações sociais entre os pares de forma a contribuir para a construção do pensamento social. É possibilitar que os jovens construam suas lógicas de pensamento e que esses pensamentos possam ser colocados em debate como possibilidades de colocar em práticas determinadas atitudes e regras sociais.

O primeiro princípio é a concepção de homem como ser histórico, que constitui sua subjetividade a partir das determinações econômicas, políticas, sociais e culturais da sociedade onde vive, produto e produtor do mundo, que, ao engendrará-lo, engendra em si mesmo sua própria transformação. Internalizando os significados apreendidos nas e pelas relações sociais, e transformando-os em sentidos subjetivos, a partir da síntese com seus conhecimentos, suas experiências e emoções, o homem incorpora o social a seu patrimônio interno, constituindo sua subjetividade e conformando a representação que faz de si mesmo e do mundo, sua leitura da realidade, seus interesses, suas vivências psíquicas, sua forma de se relacionar com as pessoas, de se colocar e agir na sociedade (STAMATO, 2009, p. 5).

Por outro lado, o segundo princípio diz que o jovem, torna-se formador de sua própria identidade, pois ele é capaz de transformar sua forma de

viver, agir e olhar a sociedade, e colocando-o como ator principal do processo de mudança social.

Outro princípio Stamato (2009), ainda é entender que a sociedade participativa, na construção de um processo do princípio crítico, envolvendo por si só, um panorama do que se entende como certo para dada sociedade.

Stamato o protagonismo juvenil, enquanto práxis social, alicerçada na psicologia sócio histórica, resgata a historicidade e a dimensão social da juventude, abrindo possibilidades concretas de ressignificação e de constituição de subjetividades. Potencializando o empoderamento do jovem, favorece a transformação das relações do adolescente com a sociedade e a superação de estereótipos e preconceitos, desnudando a alteridade presente nas diferentes juventudes, e possibilitando a construção de singularidades na coletividade (STAMATO, 2009, p. 6).

Mas quais saídas para o protagonismo juvenil nesse cenário social? Especificamente no âmbito escolar? Que tipo de autonomia a juventude pode alavancar, ou seja, as forças por melhorias na sociedade? Essas questões a princípio, não se explica apenas com teoria. As práticas exercidas pela juventude no cotidiano, norteia este debate e contribui de forma significativa para identificar um grupo específico, que luta das mais variadas formas, por melhorar seu dia a dia e conseqüentemente, o mundo em sua volta.

Estas análises sobre o conceito de juventudes, assim como, estão inseridas no contexto participativo em sociedade, é de fundamental importância que o ambiente escolar esteja receptivo para a aceitação da participação dos jovens na construção do seu dia a dia. Não podemos também deixar de participar nas orientações institucionais para que estes jovens se sintam representados e capacitados em lidar com a responsabilidade de ser componente reflexivo nas mudanças e afirmações sobre os direitos e deveres que constitui uma democracia.

Participar das decisões não significa simplesmente estar presente nos movimentos de mudança ou afirmação, é necessário estar ciente de suas responsabilidades e consciência de que as decisões buscadas poderão impactar não somente o indivíduo, mas, um grupo ou sociedade.

## 2.2 Uma Construção Contemporânea da Ideia de Protagonismo Juvenil

O termo utilizado para definir protagonismo juvenil, se torna nas

últimas décadas um pouco tanto diverso. Buscar entender como se estrutura essa dinâmica da atitude protagonista da juventude, nos dias atuais requer uma concepção ampla.

Se não o mais importante, Costa (2001), é o referencial para a ideia de protagonismo juvenil na década de 1990, formulou um conceito específico de protagonismo juvenil, e através de suas análises foi possível demonstrar como este grupo se relaciona entre si, e em algum momento da sociedade, formulou tendências e meios de pensamento que acabou ditando a prática social de dada sociedade.

Na sua obra “a presença da pedagogia”, teoria e prática da ação socioeducativa, traz conceitos específicos de protagonismo juvenil:

O termo Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação educativa é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] o cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla (COSTA, 2001, p. 179).

Abordar a temática protagonismo no meio escolar, ou com um viés de ação educativa, proporciona uma reflexão, que não necessariamente a iniciativa de tornar-se independentes em suas ações, não cabe apenas ao indivíduo, mas, que se tenha um espaço favorável, estimulador para que esses indivíduos possam ser envolvidos em situações problemas reais, do cotidiano da escola e no meio social. Este olhar construtivo da identidade social, do indivíduo torna um grupo mais participativo, proporcionando uma formação voltada aos interesses dos mesmos autores, que estão produzindo o conhecimento.

Ainda sobre o conceito de protagonismo juvenil Costa (1999), em uma reportagem ao jornal radical define o termo protagonismo como:

A palavra protagonismo juvenil vem do grego. Proto significa o primeiro, o principal. Ago significa luta. Protagonista no grego significa o principal lutador de um torneio. O teatro se apropriou dessa palavra como o ator principal de uma trama. O protagonismo juvenil é um tipo de ação de intervenção no contexto social para responder a problemas reais onde o jovem é sempre o ator principal. Nessa concepção, educar é criar espaços reais para que os jovens possam empreender a construção do seu ser em termos pessoais e sociais (COSTA, 1999).

Desta maneira, protagonizar considera-se especificamente, no sentido de analisar as juventudes, como o ato de se colocar-se como ator principal, do processo de construção de um pensamento autônomo, a partir de espaços educacionais que proporcionem estes embasamentos e oportunidades para que os mesmos se sintam seguros, em construir um pensamento independente e consciente da realidade atual, e posteriormente, possível intervenção e mudança das ações dos espaços públicos em dado momento da sociedade.

Este modelo de ação educativa, torna o educando mais inserido no contexto, tanto a nível de conteúdo específico, que ele estuda no dia a dia, como também conseguem refletir sobre os problemas reais, nas quais se deparam a todo instante. Um verdadeiro laboratório de casos reais tornam os espaços mais propícios para que os atores do conhecimento, se motivem para elaborarem respostas que eles mesmos estão interessados em receber.

Diversos autores na sua especificidade, buscam levar o conceito de protagonismo juvenil, dentre eles, segundo Souza (2006), o protagonismo nada mais é do que um discurso neoliberal, onde diversos atores sociais se organizam para tratar de interesses, sendo eles os responsáveis pela sua condição social, sua forma de trabalho, lazer, educação e inclusão na sociedade.

Outro conceito relevante, também é citado por Klein (2004) que, na mesma linha de pensamento de Souza, relata que a ideia de protagonismo juvenil é um fenômeno, que tem um discurso de certa forma, da classe dirigente e serve para desresponsabilizar o estado de seu papel das políticas públicas, de inserção dos jovens na vida social, responsabilizando os indivíduos em assumir determinados papéis na solução de problemas de cunho público.

Ao contrário à ideia de Souza e Klein, Gandolfo (2005) mostra que o protagonismo juvenil de certa maneira é espontâneo, e de interesses dos próprios jovens, na sua particularidade e ao mesmo tempo na consciência coletiva, buscam resolver seus problema de forma autônoma, assim como Iulianelli (2003) confirma que protagonizar faz parte de um modelo pedagógico-político, que define em sua coletividade, a construção da autonomia das ações desenvolvidas.

No entanto, falar de participação do jovem em sociedade e no ambiente escolar, pode ser remetido a partir da década de 1920 e 1930, segundo os

pensamentos teóricos de Dewey<sup>30</sup> (1859-1952), com a perspectiva, que a criança deveria desenvolver seu pensamento, a partir de suas próprias análises e observações sociais, e não continuar com a ideia de reproduzir os ensinamentos prévios. A ideia de participação social está inclusa na constituição federal de 1988, onde preza como fundamentais objetivos:

- I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II – garantir o desenvolvimento nacional;
- III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (OLIVEIRA, 1990).

Desta forma, já nos preceitos constitucionais brasileiros, a ideia de participação e liberdade, para que todos possam ser indivíduos ativos na construção da sociedade, já proporcionava respaldo, para a iniciativa da participação da juventude no contexto social.

Com a promulgação em 1990 da Lei 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que assegura que as crianças e adolescentes sejam sujeitos de direitos e deveres. Ainda neste ano, durante a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, das Nações Unidas, foi assumido o compromisso do Brasil para assegurar à infância e à adolescência os direitos à sobrevivência, ao desenvolvimento, a proteção e à participação; abertura democrática que asseguraram aos adolescentes, a participação social nas discussões de ações de políticas públicas (SILVA, 2009, p. 35).

Este documento em forma de lei, busca assegurar o incentivo e a liberdade do jovem, em participar nas mais variadas esferas públicas, motivando-os em fazer parte das decisões que lhes são pertinentes, e que contribuem para o bem estar da sociedade. Em consequência disto, houve uma ampla abertura para que os conselhos nacionais e estaduais deste seguimento, formulassem diretrizes eficazes que abrangeria o papel do jovem nos processos decisórios, e proporcionando a ampliação da participação política dos jovens, a partir de suas perspectivas e concepções de mundo.

Apesar do grande ganho que esta lei trouxe, por mais que várias legislações e acontecimentos (**Quadro 5**) buscaram assegurar a importância do papel do jovem no contexto político, poucas leis, conseguiram efetivar a segurança

---

<sup>30</sup> Dewey escreveu extensivamente sobre pedagogia, onde é uma referência no campo da educação moderna. Dewey tinha fortes compromissos políticos e sociais, expressados muitas vezes em publicações do jornal The New Republic.

no direito da participação política do jovens nas esferas públicas.

O objetivo deste quadro é destacar algumas contribuições significativas entre a década de 1940 a 2013, que conseguiram deixar a tona a importância de reconhecer a juventude no cenário mundial, e especificamente nacional. As ponderações aqui apresentadas não são as únicas existentes, mas consideradas marcos teóricos para a luta dos direitos dos jovens na participação política do país.

**Quadro 5 – Legislações e acontecimentos em prol aos adolescentes ao longo das décadas de 1940 a 2013**

<b>Ano</b>	<b>Marco Legal</b>	<b>Considerações</b>
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos (10/12/1948)	Dispõe sobre a garantia da não violação e o exercício pelo cidadão, de um elenco de direitos considerados básicos à vida digna.
1959	Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente (20/11/1959)	Dispõe sobre os Direitos a cuidados e assistência especial para crianças e adolescentes, visando o gozo de seus direitos em seu próprio benefício e no da sociedade.
1988	Constituição da República Federativa do Brasil (05/10/1988)	Destinado a assegurar o exercício dos direitos à vida, à educação, à saúde, à moradia, ao lazer, à segurança, à proteção, à dignidade, ao respeito e a convivência familiar, com atenção especial à criança e ao adolescente.
1988	Lei voto facultativo para maiores de 16 anos e menores de 18 anos	Com a Constituição de 1988, o voto foi aberto aos analfabetos e maiores de 16 anos e menores de 18 anos, embora, facultativo.
1989	Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (20/11/1989)	Proclama que os Estados se comprometem a tomar todas as medidas, a fim de assegurar a proteção e cuidado coma criança e o adolescente, necessário ao seu bem estar, ratificando a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente.
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei Federal n. 8069/1990 (13/08/1990)	Lei federal que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, como cidadão e sujeito de Direito.
1990	Conferências Municipais, Estaduais e Nacionais sobre a Criança e o Adolescente	Instância criadas a partir do ECA, para a garantia dos direitos da criança e do adolescente, que se organiza em 3 eixos: promoção dos direitos, controle social e defesa dos direitos.
1990	Encontros Estaduais e Municipais do Movimentos de Meninos e Meninas de Rua	Teve como objetivo a denúncia da negação dos direitos básicos de cidadania, como educação, saúde e convivência familiar, como forma de combater a violência contra crianças e adolescentes.
1990	Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”, em Jomtien, Tailândia (março/1990)	Resultou na elaboração de um documento sobre as necessidades básicas de aprendizagem e as metas a serem atingidas relativas à educação básica.
1990	Conferência de Cúpula sobre os Direitos da Criança, em Nova Iorque (setembro/1990)	A convenção exigiu que famílias, sociedades, governos e a comunidade internacional empreendam ações visando o cumprimento dos direitos de todas as crianças de maneira sustentável, participativa e não discriminatória, onde crianças e adolescentes mais pobres, vulneráveis e

		negligenciados, tenham prioridade absoluta na destinação de recursos e forças.
1992	Conferência de Cúpula sobre o Meio Ambiente, a Rio-92	Consagra o conceito de desenvolvimento sustentável, estabelecendo acordos internacionais que respeitem os interesses de todos e protejam a integridade do meio ambiente global, e o sistema de desenvolvimento. Teve como objetivo estabelecer uma nova e justa parceria global, através da criação de novos níveis de cooperação entre os Estados e setores importantes da sociedade.
1993	Conferência Mundial dos Direitos Humanos, em Viena	Enfatiza a importância de incorporar a questão dos direitos humanos nos programas educacionais, e solicitam aos Estados que assim procedam.
1994	Conferência sobre População e Desenvolvimento, no Cairo	Tem como proposta de ação, o acesso universal aos serviços de saúde reprodutiva, educação universal, redução da mortalidade materna e infantil, e redução na taxa de infecção por HIV.
1994	Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, na Salamanca, Espanha	Compromete-se com a garantia do acesso na escola regular (conceito de escolas inclusivas para todos).
1995	Conferência sobre Desenvolvimento Social, em Copenhague	Contém compromissos que buscam a promoção dos países do mundo a criar um ambiente econômico, político, social, cultural e jurídico, que permita o desenvolvimento social como: a erradicação da pobreza através da cooperação internacional, o emprego como prioridade básica das políticas de governo, respeito aos direitos humanos (proteção, igualdade, participação, diversidade), equidade entre homens e mulheres, acelerar o desenvolvimento econômico e social na África e países com menor nível de desenvolvimento.
1995	IV Conferência sobre os Direitos da Mulher, em Beijing, Pequim	Chamou a atenção para a feminização da pobreza, a violência contra as mulheres e sua exclusão das esferas...
1996	Conferência sobre os Assentamentos Humanos, em Istambul	Estabelecer diretrizes políticas e compromissos com os Governos ,no sentido de melhorar as condições de moradia nas áreas urbanas e rurais, além, da completa realização do direito a uma habitação adequada.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB – Lei n. 9394/1996)	Regulamenta o direito à educação, também como direito público subjetivo de todo cidadão.
1997	Evento Mundial sobre a Fome, em Roma	Compromisso dos Estados em reafirmar o direito de todos terem acesso a alimentos seguros e nutritivos, em consonância com o direito a uma alimentação adequada, e com o direito fundamental a todos, a não sofrer a fome.
2001-2003	Fórum Social Mundial, em Porto Alegre	Permitiu a articulação de linhas políticas, princípios éticos e valores filosóficos defendidos por organizações emergentes em todo o planeta, apontando para uma nova globalização e um novo modelo de desenvolvimento humano.
2004	Fórum Social Mundial, Índia  Conferência Nacional da Juventude  Comissão Especial de Políticas Públicas para a Juventude	Permitiu a articulação de linhas políticas, princípios éticos e valores filosóficos defendidos por organizações emergentes em todo o planeta, apontando para uma nova globalização e um novo modelo de desenvolvimento humano.  Conferência Nacional de Juventude, organizada pela Comissão Especial de Políticas para a Juventude da Câmara dos Deputados.  Apresentação do Relatório Final da Comissão Especial de Políticas Públicas para a Juventude. A Comissão

		recomendou a apresentação de projetos de lei, criando o Plano Nacional de Juventude e o Estatuto da Juventude, bem como Proposta de Emenda à Constituição (PEC) caracterizando o jovem na Carta Magna. Em 25 de novembro de 2004, a Comissão apresentou o PL 4529, que viria a se tornar, em 2013, a Lei n. 12.852, que instituiu o Estatuto da Juventude
2005	Criação da Secretaria Nacional da Juventude	O então presidente Luiz Inácio Lula da Silva envia ao Congresso Nacional a Medida Provisória (MP) n. 238, criando a Secretaria Nacional de Juventude, o Conselho Nacional de Juventude e o Projovem.
2006	Lei 11.129	Em 30 de junho, a MP n. 238 é convertida na Lei n. 11.129.
2007	Atualização das Políticas Nacionais da Juventude	Acontece a primeira atualização da Política Nacional de Juventude. Seis programas de diferentes Ministérios, incluindo o PNPE (Programa Nacional do Primeiro Emprego), passam a integrar o Projovem (que se chama, a partir de então, de Projovem Integrado e é constituído de quatro modalidades: Projovem Urbano, Projovem Trabalhador, Projovem Adolescente e Projovem Saberes da Terra)
2008	1ª Conferência Nacional da Juventude	É realizada a 1ª Conferência Nacional de Juventude, organizada pelo Governo Federal
2010	Inserção do termo “Jovem na Constituição”	É aprovada a Emenda Constitucional n. 65, que insere o termo “jovem” na Constituição
2011	Projovem administrado pelo Ministério da Educação 2ª Conferência Nacional da Juventude	O Projovem deixa de ser executado na Secretaria Nacional de Juventude e passa para o Ministério da Educação. O Projovem Integrado é descontinuado. É realizada a 2ª Conferência Nacional de Juventude em Brasília
<b>2013</b>	Criação do Estatuto da Juventude	O Estatuto da Juventude é aprovado pelo Congresso Nacional. Em agosto é sancionado pela presidenta Dilma Rousseff

Fonte: Silva (2009).

Embora, seja deficitária ainda, as legislações que buscam assegurar a liberdade e participação da juventude nas esferas públicas, as legislações citadas no Quadro 5, foi uma forma de assegurar que as juventudes brasileiras pudessem se inserir no campo social e reconhecesse seu papel dentro das políticas públicas, mostrando que as configurações atuais de juventudes estão de alguma forma, buscando espaço nos mais variados âmbitos sociais.

Apesar de verificar, uma certa delimitação de idade em cada momento histórico, do que se entende por juventude, é necessário entender que no meio social esta configuração pode se manifestar de forma diferenciada. A juventude ao longo de seu percurso tem se alterado das mais variadas formas e características. No mesmo tempo, em que se entende por juventudes, uma faixa etária na qual o indivíduo se enquadra, também temos que considerar, que de acordo com o momento, esta conotação pode se modificar, mas, mesmo assim, mantendo as características na qual entende-se por movimentos da juventude.

Outra questão que pode-se considerar é que as instituições sociais também incorporam este conceito de maneiras distintas e, justamente por esses motivos, o reconhecimento de juventudes não é unânime, porém com certas características, que levam a entender que determinado movimento é atribuído a juventude.

### 2.3 Participação política das juventudes no ambiente escolar

Abordar a temática juventudes e participação política nos mais variados aspectos da contemporaneidade, principalmente no âmbito escolar, se torna fundamental, como importante meio de inserção dos jovens em atitudes protagonistas. A estrutura educacional nas últimas décadas tem se esforçado em promover ao longo da formação humana, um ambiente adequado para a atenção e participação política no cotidiano das juventudes no ambiente educativo.

No entanto também se percebe ainda, a dificuldade que os jovens apresentam ao utilizarem esse espaço público, para se expressar da forma que consigam externalizar o que pensam e percebem da realidade onde estão inseridos.

Vários autores buscam estudar a temática da relação entre juventude e escola, dentre eles destacam Carrano (2000); Camacho (2004); Dayrell (2001); Peregrino(2007) e Spósito (2001). Segundo Costa (2010) e partindo dos estudos desenvolvidos por esses autores, podemos detectar a dificuldade que os jovens encontram para expressar sua maneira de ser e agir em seu cotidiano escolar (COSTA, 2010, p. 94).

Vários são os aspectos, que levam estes jovem sentirem-se desconectados com a realidade das práticas escolares na atualidade. Segundo Costa (2010), estudos publicados em 2009 pelo Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (FGV), baseados em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostram que 40,1% dos jovens de 15 a 17 anos abandonam a escola por desinteresse; 27,1% saem por razões de trabalho e de renda e, finalmente, 21,73%, por motivos diversos.

Dessa forma, pode-se constatar e refletir, que há um problema a ser resolvido, um público jovem que não reconhece a escola como um local de participação, interação, espaço para amplos debates sobre consciência política, para o enfrentamento dos problemas sociais que convivem em seu cotidiano. O ambiente escolar por mais que buscou, ao longo dos anos reconhecer a diversidade humana,

que se estruturou nas últimas décadas, ainda assim, reconhece a dificuldade em tratar os assuntos científicos na perspectiva do cotidiano dos jovens, com todos os desafios políticos, sociais, econômicos dos atores principais que são os alunos.

Nesta perspectiva, Carrano afirma que a escola sinaliza dificuldades de lidar com a diversidade que caracteriza esta juventude, sendo a homogeneidade muito mais desejável à cultura escolar do que a noção de heterogeneidade quer seja ela de faixa etária, de gênero, de classe, de cultura regional ou étnica (CARRANO, 2000, p. 16).

As particularidades que a escola pública possui são infindáveis e complexas, cada uma com especificidades distintas, que requer um olhar singular e aguçado, porém com amplas possibilidades, de utilizar recursos e vivências que devem ser trazidas para o ambiente escolar, assim, como afirma Costa (2010):

Para compreendermos as relações estabelecidas entre jovens e escola, torna-se fundamental aprofundarmos-nos nas necessidades juvenis e nos problemas enfrentados por eles na esfera educacional; ao se caracterizar o período da vida denominado juventude, deve-se observar que essa fase da vida não é estática, é uma fase na qual se torna impossível generalizar todos os fatos que envolvem esses jovens devido à singularidade e à complexidade da realidade vivenciada por esses sujeitos na sociedade. Essa, por sua vez, se renova ao vislumbrar nos jovens a capacidade de se tornarem sujeitos inseridos em uma determinada realidade histórica e social, na qual não há um modelo a ser seguido para se caracterizar o que é “ser jovem” na sociedade (COSTA, 2010, p. 96).

Procurar entender essas particularidades entre esses atores que vivem e se relacionam com diferentes realidades faz com que seja possível lançar um olhar mais observador e crítico, para que não se tenha uma perspectiva de padronizar a juventude mas, compreender que são compostos por indivíduos em fase de constante mudança, de diferentes realidades históricas e sociais, e que não se configura como algo certo o enquadramento para se inserir em determinada idade da vida pode ser considerado jovem ou não.

Ao mesmo tempo que as juventudes são diferentes, entendemos que no ambiente escolar elas se inter-relacionam com uma variedade de diversidade, com diferentes realidades familiares, sociais, econômicas, tornando-as mais acessíveis a essas diferenças de certa maneira, criando uma identidade mais generalizada de indivíduo. Assim como relata Novaes no entanto, os jovens que procuram as escolas públicas, hoje, embora suas heterogeneidades apresentam “características comuns e vivenciam diferenças importantes em decorrência das classes sociais distintas, das relações de gênero, de estilo de vida, do local onde moram” (NOVAES, 2000, p. 47).

Segundo Carrano (2007), os jovens se sentem desmotivados a vivenciar conteúdos estipulados e padronizados pelo currículo escolar e que fogem do contexto real de seu cotidiano, assim ele relata que:

Além das dificuldades de acesso e permanência na escola, os jovens enfrentam a realidade de instituições públicas que se orientam predominantemente para a oferta de conteúdos curriculares formais e considerados pouco interessantes pelos jovens. Isso implica em dizer que as escolas têm se apresentado como instituições pouco abertas para a criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extraescolar (CARRANO, 2007, p. 60).

A deficiência por práticas educacionais voltadas ao incentivo da participação das juventudes no contexto escolar, torna-se frequente na maioria das realidades brasileiras, em sua grande maioria de forma tímida, impedem que os jovens sejam preparados para relataras suas realidades sociais, enfrentamentos sobre a violência, ausência do papel do Estado nas políticas públicas, dentre outras. Essa realidade impede que as juventudes sejam protagonistas de amplas discussões na sociedade, dos debates a partir de suas próprias experiências, e passando a viver uma realidade acadêmica que não responde aos seus verdadeiros anseios.

Na perspectiva de Peregrino, podemos compreender as diversas maneiras de ser jovem nos espaços escolares, que os diferenciam uns dos outros nas maneiras de se expressar e apreciar a vida em meio às múltiplas possibilidades que caracterizam o termo juventude, como, por exemplo, roqueiros, funkeiros, forrozeiros, punks, pagodeiros; revolucionários, conformistas, “rebeldes sem causa”, militantes; “aviões”, trabalhadores, estudantes, estagiários; tatuados, modernos, clubbers, darks; “mauricinhos”, “patricinhas”, “favelados”, “manos”, “minas”, “sangues” [...]. Inumeráveis expressões de inumeráveis condições de vida (PEREGRINO, 2007, p. 1).

Entender os jovens da maneira que os constituem, é perceber a realidade desafiante que eles vivenciam, e a capacidade de organização desses grupos em meio diversificados que os perseguem mas, que ultrapassam as barreiras, e se instituem como comunidades expressivas na sociedade.

### 2.3.1 Os Movimentos Sociais de Juventude no Meio Escolar

Os movimentos sociais envolvendo a juventude no contexto brasileiro, também são oriundos dos movimentos envolvendo mudanças políticas e sociais em épocas de grandes conflitos no país. Um dos movimentos significativos que é importante destacar, foi o movimento estudantil ocorrido no meio urbano, com caráter específico composto por um público em sua grande maioria estudantes, mostravam através de suas reivindicações, que o jovem também poderia participar das discussões e mudanças políticas que envolvem o país.

Nesta perspectiva, verifica-se que houve intervenções significativas da juventude desde o período colonial no Brasil, segundo Nascimento (2002), as manifestações e discussões envolvendo os estudantes no país não se caracterizam uma temática particular ao século XX, tendo em vista que, desde o período colonial, os estudantes se mobilizavam, mesmo que esporadicamente, através de algumas oportunidades, mesmo que de forma tímida e fragmentada, para se posicionarem frente a determinadas contingências políticas e sociais nesse período.

A juventude ao longo da história brasileira sempre buscou sua autonomia, dentro do contexto social, seja no âmbito escolar ou na rua, possibilitou-se construir um modelo de juventude pautada na participação, discussão de temas pertinentes a sua faixa etária.

Mas, foi com a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 11 de Agosto de 1937, que segundo Duarte (2016), no início da ditadura Vargas, pode-se verificar uma organização mais sistematizada do movimento estudantil brasileiro, em decorrência do processo de urbanização e, por conseguinte, da constituição de uma classe média urbana que passava a ter outra perspectiva de desenvolvimento e de consumo, em contraposição aos modelos rurais, que caracterizavam hegemonicamente o Brasil até a década de 1930. A partir de 1942, os estudantes esboçaram uma reação ao populismo fascista de Getúlio Vargas, em várias campanhas de opinião contra os regimes nazifascistas.

A redemocratização do regime veio com a deposição da ditadura em 1945, colocando fim ao Estado Novo, período a partir do qual os estudantes passam a ter um importante papel na consolidação do sentimento nacionalista brasileiro, principalmente por meio da defesa do patrimônio territorial do país e do petróleo, com a campanha o petróleo é nosso, iniciada por Getúlio Vargas e culminada na criação da Petrobrás em 1953 (DUARTE, 2016, p. 886).

Já entre os anos de 1950 e 1955, Duarte (2016), a UNE se organizou juntamente com a União democrática Nacional (UDN), que representava um movimento de direita e por consequência, desconfigurou a essência do movimento em parte. Porém, um grupo ligado à igreja Católica e ao partido Comunista Brasileiro tinha a mesma lógica da então União Nacional dos Estudantes. Com a resistência, conseguiu derrotar a UDN e reestruturar as lutas estudantis, nos modelos criados em 1950 pela UNE.

O período que abrange as décadas de 1960, 1970 e início de 1980, Duarte (2016) relata a radicalização das juventudes, inseridos em um período da ditadura militar no Brasil, tornando se um importante momento para organizar-se contra o regime adotado na época, e servindo de referência para o enfrentamento de ideias e ações, em prol da extinção daquela realidade movida ao militarismo.

Desta maneira o movimento estudantil, se construía a partir de outros movimentos, permeado pela lógica do pensamento voltado a liberdade de expressão, como o tropicalismo, os movimentos camponeses e feministas.

Importante ressaltar que os movimentos da juventude, não se estruturam somente a partir dos movimentos estudantis. Vários outros movimentos também tornaram os jovens protagonistas, como o Movimento das Diretas Já em 1984, e o movimento “Carapintadas” em 1992, reivindicavam ética na política e pelo Impeachment do então presidente da república Fernando Collor de Melo.

No entanto, ganharam destaque no final da década de 1990, os movimentos da juventude que embora, não eram considerados os mais importantes dos movimentos revolucionários mas, um que chamava a atenção as discussões pertinentes ao cotidiano político, tem perdido motivação e cedendo lugar para uma atitude mais individualizada, perdendo a ideia de luta coletiva para o atingimento de objetivos coletivos. Contextualiza-se aí um mundo globalizado, onde a lógica do capital se caracteriza como ferramenta principal, para desarticular toda e qualquer consciência de projeto coletivo para a sociedade.

Segundo Bourdieu (1998), verifica-se um mundo fragilizado e de precariedades, que assombra os conscientes e inconscientes de todos os trabalhadores neste cenário:

Constata-se claramente que a precariedade está hoje por toda a parte. No setor privado, mas também no setor público, onde se multiplicaram as posições temporárias e interinas, nas empresas industriais e também nas instituições de produção e difusão cultural, educação, jornalismo, meios de comunicação etc., onde ela produz efeitos sempre mais ou menos idênticos, que se tornam particularmente visíveis no caso extremo dos desempregados: a desestruturação da existência, privada, entre outras coisas, de suas estruturas temporais, e a degradação de toda a relação com o mundo e, como consequência, com o tempo e o espaço (BOURDIEU, 1998, p. 120).

Nesse período, as pessoas procuravam soluções para seus problemas diários, mas, de forma individualizada, neste período vivencia-se no país, um momento de precariedade, sejam nos setores públicos ou privados, que caracterizavam as lógicas de pensamentos muitas vezes descontextualizados da realidade coletiva, trazendo o descompasso entre os interesses individuais e coletivos.

Esta nova configuração de organização social trouxe visíveis descontinuidades e desconexões, ao abordar os movimentos da juventude, e de acordo com a evolução desses movimentos, buscaram se inserir em mais movimentos sociais, encontrando dificuldades para serem reconhecidos e valorizados, por uma sociedade que procura não considerar a força jovem no contexto social.

Verifica-se que na conjuntura atual, o perfil de juventude foi modificado de acordo com o percurso histórico. Os jovens de hoje, segundo pesquisas, se afastaram do sistema político atual, não reconhecendo o formato de se fazer política justamente por não se sentirem inseridos nele, mas não significa que não buscam se informar sobre política.

A rejeição aos partidos como forma de organização política, ou mesmo a vinculação a domínios não institucionalizados de ação coletiva não necessariamente representam uma despolitização. Essas atitudes podem, ao contrário, acenar para uma confrontação com elites políticas e com o poder regulador das instituições (SILVA; CASTRO, 2013, p. 14-15).

Esta nova postura pode demonstrar essa realidade que a juventude de hoje não reconhece o modelo de política atual, distante na maioria das vezes dos anseios e representatividade do povo.

### 2.3.2 O Espaço é Nosso: as Ocupações nas Escolas de Ensino Médio no Paraná

O ano de 2016 foi marcado fortemente por protagonismos juvenis no ambiente escolar. Posteriormente, a exemplos de ocupações em escolas no estado de São Paulo, onde os alunos reivindicavam principalmente a manutenção das escolas já existentes, em decorrências de argumentações a favor do fechamento de escolas por todo o estado.

No estado do Paraná houve através do movimento “Ocupa Paraná”, uma marcante presença de jovens do Ensino Médio, que a partir de um objetivo ocuparam mais de 1000(mil) colégios estaduais e universidades no Paraná.

É importante ressaltar as causas ou motivos que levaram esses jovens terem a iniciativa de doarem seu tempo para uma causa coletiva. Seria essa ocorrência, um exemplo de protagonismo juvenil no ambiente escolar?

Para responder esta pergunta, se faz necessário entender o contexto na qual levou esse movimento ter repercussão nacional. Poucos documentos científicos foram feitos a partir desta temática, já que foi um fenômeno novo, porém que representou uma mudança de paradigma, perante a participação da juventude nas escolas do Paraná.

O contexto que se deram as ocupações da juventude nas escolas públicas do Paraná, antecede vários contratempos de políticas do estado frente a área da educação. Seja em relação as estruturas das escolas, corpo docente ou ainda, as questões econômicas e legislativas sobre o cotidiano escolar.

Este panorama, a Educação pública no Estado do Paraná vem sofrendo constantes ataques com sucateamento da infraestrutura das escolas estaduais, a redução de recursos financeiros para custeio das universidades públicas, o confisco dos recursos previdenciários de professores e demais funcionários estaduais, dentre outras violências institucionalizadas, que culminaram no “Massacre do Dia 29 de abril de 2015”, que teve repercussões em todo país e até mesmo no exterior: por conta do Projeto de Lei 252/2015 que promovia mudanças no Paraná Previdência, com o saque pelo Governo de 1,9 bilhões de reais, os professores ocuparam sistematicamente durante os meses de fevereiro a abril, a Assembleia Legislativa do Paraná aonde as votações vinham ocorrendo. Nas manifestações contra o saque do recurso das aposentadorias dos servidores, houve muito confronto com a polícia militar. Os professores, alunos e demais funcionários públicos acabaram sendo atingidos por balas de borracha, spray de pimenta, gases e bombas de efeito moral jogadas por helicópteros, deixando mais de 300 feridos (LAVORATTI et al., 2017, p. 3).

Esta dura realidade imposta pelo Estado, vem em seu percurso, impactado em grande descontentamento, como também na qualidade dos serviços públicos prestados à população na esfera educacional. A educação paranaense neste aspecto tem sofrido ao longo dos anos, uma descontinuidade de investimentos que não suficiente mas, importante para melhorar o dia a dia das escolas.

No ano de 2016, com a Presidente da República Dilma Rousseff deposta do cargo, o então Presidente da República Michel Temer, tem levado ao congresso nacional duas mudanças que interfeririam diretamente nos investimentos e a maneira com que estava sendo estruturado a educação média no Paraná.

Na Educação dois grandes projetos mobilizaram professores e estudantes contra os ataques ao Ensino Público: primeiro a Medida Provisória 746/2016<sup>31</sup> que prevê a Reforma no Ensino Médio, alterando a Lei de Diretrizes de Bases e Educação e a segunda é o Projeto de Emenda Constitucional/PEC-241<sup>32</sup> (55) que limita os gastos sociais, congelando por 20 anos os investimentos em educação, saúde, assistência social entre outras políticas públicas (LAVORATTI et al., 2017, p. 3).

A Medida Provisória 746/2016 foi recebida pelos críticos da área de maneira negativa, pois além, de alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, construiu um modelo novo de ensino médio, sem bases concretas de como seria estruturado. Essas incertezas e outras mudanças visíveis de maneira arbitrária, fez com que a comunidade estudantil se organizasse em prol de impedir esta aprovação.

Outra medida polêmica que aconteceu nesse cenário de descontentamento, da comunidade estudantil foi o Projeto de Emenda Constitucional 241 e depois, 55 no senado que limitava os gastos de diversos setores por 20 anos, dentre eles, da educação. Outras ações do governo com objetivo de minimizar os gastos públicos propunha fechamentos de turmas, e escolas, deixando a estrutura da educação ainda mais comprometida.

---

<sup>31</sup> A Medida Provisória n. 746/2016 recebeu 570 emendas na Câmara dos Deputados. No entanto, apenas aquelas relativas à inclusão das disciplinas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia na Base Nacional Comum Curricular contribuíram para a modificação do texto original, sendo aprovada em 13 de dezembro de 2016 e, em razão do sistema bicameral do processo legislativo brasileiro, foi remetida ao Senado Federal, sendo aprovada, nessa Casa Legislativa, em 8 de fevereiro de 2017, seguindo para sanção presidencial.

<sup>32</sup> A PEC n. 241/2016 foi aprovada na Câmara dos Deputados no dia 26 de outubro com a votação esmagadora de 359 votos favoráveis e 116 contra, sendo remetida ao Senado Federal sob o n. 55/2016. A PEC n. 55/2016 foi aprovada em 29 de novembro de 2016, em primeiro turno, com 61 votos favoráveis e 14 contrários.

Desta maneira, o movimento Estudantil Secundarista que se configurou como um dos maiores movimentos unificados de luta pelo direito a uma Educação pública e de qualidade. Em outubro de 2016 iniciam-se as ocupações das escolas estaduais em todo o Estado, com enfoque principal: nas medidas que foram encaminhadas pelo governo Temer em relação às mudanças no Ensino Médio e a PEC-241 (55) (LAVORATTI et al., 2017, p. 4-5).

Nos outros estados brasileiros, neste período também aconteceram ocupações em escolas de outros estados, mas, no estado do Paraná representou 90% de todo o país. Isso caracteriza a representatividade da organização da juventude paranaense, construindo uma organização ativa na luta pela garantia da educação pública, e a melhoria da qualidade dos serviços prestados. As ocupações nas escolas públicas funcionaram de forma pacífica, pois havia um cronograma em cada escola, onde os alunos teriam que seguir: seja na limpeza, como na organização da cozinha e oficinas de ensino, que acontecia periodicamente dentro da organização do movimento. Chegou o momento que uma parcela dos pais, também se envolveu com o cotidiano dos jovens, buscando auxiliá-los de maneira presente em atividades culturais e de organização.

Houve toda uma mobilização dos estudantes, professores para organização das oficinas, das atividades realizadas, e o apoio das Universidades Estaduais, com quase todos os cursos a disposição e dos projetos de extensão. Foram organizadas a cada dia, reuniões deliberativas e informativas sobre o que estava se passando. Uma enorme coletividade e participação dos alunos para a limpeza geral das escolas, as refeições. Existiu de fato uma total cumplicidade de todos que aderiram as ocupações. Estudantes das Universidades fizeram uma cobertura jornalística alternativa, apoiaram a criação de blogs e páginas do Facebook, dando visibilidade ao movimento (LAVORATTI et al., 2017, p. 5-6).

A utilização das redes sociais foi uma questão marcante para o movimento, mostrando a legitimidade da forma com que a juventude se utiliza desses recursos tecnológicos, em prol da comunicação entre os alunos de outras escolas que estavam no mesmo objetivo.

### 2.3.3 Os conselhos e conferências da juventude

A redemocratização da política brasileira favoreceu significativamente as entidades, nas mais variadas singularidades. Dentre as novas maneiras das instituições públicas se organizarem, destacam-se os conselhos e

conferências participativas, buscando dar voz a sociedade sobre seus anseios nos mais diversificados temas sociais.

De acordo com Figueiredo e Lemongi (2001) o retorno da democracia, com a construção da constituição de 1988, marcou um novo período histórico no Brasil, a princípio a retirada das censuras e das violações de direitos civis. A nova caracterização de Constituição promoveu nas instituições e sociedade, uma nova maneira de fazer política no país, alterando também, a forma como a sociedade organizou os meios de participação.

As três conferências nacionais da juventude contribuíram significativamente no processo de inserir os jovens nesta perspectiva, de procurar valorizá-los e desenvolver políticas públicas nacionais específicas para seus anseios, objetivos e necessidades, pois no contexto brasileiro existem aproximadamente 50 milhões de jovens e merecem políticas públicas eficazes nessa faixa etária.

Através desta nova Constituição o Estado ofereceu duas formas de participação do cidadão: o voto direto, onde os parlamentares como representantes do povo fariam as proposições, pautas de reivindicações, através da participação do cidadão nas conferências municipais, estaduais ou nacionais. Dentre as possibilidades de organização, a segunda possibilidade abrir assim, meios de organização de conselhos e conferências da juventude, para tratar especificamente desta área, proporcionando que a juventude participe da construção de diversos temáticas de seus interesses.

Esses novos sentidos da representação favoreceram, em especial, na atuação dos novos movimentos sociais advindos da fase de redemocratização, como os segmentos sociais que passaram a demandar por mais reconhecimento e espaços na política, a exemplo dos jovens. Eis que, no que se refere à juventude, notadamente há um histórico de mobilizações pela institucionalização de espaços que favorecessem a vocalização de preferência dos próprios jovens. Fruto de todo esse processo histórico, tem-se a partir de 2005 a consolidação dessas mobilizações com a institucionalização de espaços de participação, como o Conselho Nacional e a Conferência Nacional de Juventude, objeto de estudo do presente trabalho (SANTOS, 2017, p. 2).

O ano de 2005 foi determinante para o início do processo de participação da juventude, a partir da institucionalização de eventos. Um exemplo disso, foram os Conselhos Nacionais e as Conferências Nacionais da Juventude, podendo assim, se expressar de maneira autônoma, sobre as perspectivas dessa

camada da população expressiva realmente almeja e necessita.

A partir destas conferências pôde-se analisar o impacto das produções legislativas, e o quanto as atividades parlamentares levaram em conta este debate prévio, podendo então, verificar a grande participação da juventude nas últimas décadas, principalmente quando se aborda o tema ambiente escolar como a UNE<sup>33</sup>, UBES<sup>34</sup>, DCEs<sup>35</sup> e os Grêmios Estudantis<sup>36</sup>.

O regime militar no contexto brasileiro (1964 a 1984), se destacou a participação da juventude, esteve concentrada principalmente na classe média, tendo em mente que poderiam fazer grandes transformações na sociedade, seja na forma de pensar ou mesmo agir, considerados como grande potencial de organização. Como identificado por Abramo (1997), no período correspondente à ditadura militar, os jovens estiveram diretamente relacionados à atuação dos estudantes da classe média politizados. Esta geração ficou fortemente marcada como uma categoria portadora da possibilidade, de transformar a sociedade em vários aspectos. O engajamento deste período rendeu visibilidade aos jovens, enquanto segmento social mobilizador e organizado. Porém, não constituindo um segmento social a ser atendido. No entanto, a representação dos jovens dos anos 60 até 80 foi um foco na questão específica do segmento juvenil, buscando se opor ao regime autoritário que se instalou naquele momento, buscando a defesa pela democracia e a garantia dos direitos de todos os cidadãos brasileiros.

Mas foi no ano de 1990, que o Brasil procurou dar ênfase na participação da juventude através de uma nova configuração (TOMMASI, 2005). Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reconhecendo a juventude como uma categoria de indivíduos, destacando-se em compreender os

---

<sup>33</sup> A UNE é a entidade máxima dos estudantes brasileiros e representa cerca de seis milhões de universitários de todos os 26 Estados e do Distrito Federal. A entidade funciona como um espaço e um veículo de lutas sociais e bandeiras do movimento estudantil do Brasil. A UNE lutou, por exemplo, pela aprovação do Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional, uma batalha pelo investimento de 10% do PIB em educação pública. Quer a regulamentação do ensino superior privado e se posiciona contra a desnacionalização da educação.

<sup>34</sup> A UBES atua em diversas frentes para canalizar as reivindicações dos estudantes brasileiros: nas ruas e nas redes; nas escolas públicas e privadas; no ensino fundamental, médio, pré-vestibular e técnico; em todas as esferas de governo e ao lado de diversos movimentos sociais do campo e da cidade.

<sup>35</sup> As Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE).

<sup>36</sup> Grêmios estudantis são organizações sem fins lucrativos que representam o interesse dos estudantes e que têm fins cívicos, culturais, educacionais, desportivos e sociais. O grêmio é o órgão máximo de representação dos estudantes da escola.

jovens como sujeitos, que podem participar ativamente das decisões importantes, que em sua grande maioria até então, era interesse de indivíduos adultos. E indo além do ECA, buscou-se ampliar a lógica de participação desta nova categoria, estendendo e incluindo os jovens superiores a 18 anos.

Desta forma Abramo (1997) relata que:

[...] as figuras juvenis mais em evidência são os jovens pobres que aparecem nas ruas, divididos entre o hedonismo e a violência: meninos de rua, jovens infratores, gangues, galeras, tribos; e, principalmente, jovens em “situação de risco” (risco para si próprios e para a ordem social), dos quais aqueles envolvidos no tráfico, matando e morrendo muito cedo, são uma das imagens mais dramáticas e ameaçadoras dos nossos tempos (ABRAMO, 1997, p. 33).

Assim, a partir desta abertura da representação dos jovens no cenário do cotidiano, Abramo (2003) foi possível que grande parte da juventude oriunda dos bairros populares mostrassem através da criatividade e da arte, expressões e reflexões sobre a realidade vivida nas mais diferentes regiões brasileiras. Um exemplo disso foi o Hip-Hop.

Vários órgãos internacionais promoveram importantes reuniões pautadas sobre a importância da participação da juventude nas questões políticas, e ao mesmo tempo, Santos (2017) relata, que essas redes e espaços de interação proporcionaram um nível de mobilização permanente das organizações, e movimentos de juventude no sentido da implementação de suas pautas, pois os jovens passaram a ter um canal constante de diálogo. Ainda nesta linha, vale lembrar, que por ocasião da realização da primeira edição do Fórum Social Mundial, em 2001, fora criado o Acampamento Intercontinental da Juventude.

O AIJ foi criado com objetivo de agregar jovens de várias partes do mundo para discutirem possíveis soluções para um mundo melhor, onde pessoas de diferentes classes sociais, sexualidades, etnias e crenças pudessem conviver em harmonia. A partir desse espaço surgiram diversas articulações nacionais da juventude, a exemplo do MHHOB<sup>37</sup>, que foi instaurado em 2002 após realização do 1º Fórum Nacional de Hip-Hop, e também o Levante Popular da Juventude, que surgiu a partir do FSM<sup>38</sup> de 2005 (SANTOS, 2017, p. 9).

---

<sup>37</sup> O MHHOB MUNDI, é um espaço de construção e reflexão, que estamos propondo a comunidade de ativista e militantes do hip-hop e dos movimentos de lutas anti-capitalistas. Reivindica a autonomia e a Legitimidade como bandeiras, caminhos para que a voz da juventude da periferia se faz ouvir.

<sup>38</sup> O Levante Popular da Juventude nasceu de uma articulação de movimentos e organizações intergeracionais, como MST, Via Campesina e Consulta Popular.

Assim, como outras redes nacionais da Juventude foram criadas para integrar temas de interesse do brasileiro. Um exemplo disso foi o REJUMA<sup>39</sup>, iniciada em 2003 devido ao I Encontro da Juventude para o Meio Ambiente, promovido pelo ministério do meio ambiente.

Um importante intercâmbio de participação da juventude do país são as Conferências Nacionais da Juventude, na qual jovens de todo Brasil buscam relacionar vários temas de implantação de políticas públicas destinadas ao público juvenil.

Segundo Brasil (2008), a I Conferência Nacional de Juventude ocorreu em Brasília, no período de 27 a 30 de abril de 2008, e contou com a presença de 2,5 mil participantes. Esta etapa nacional foi precedida de 841 conferências municipais realizadas em todos os 26 estados e no Distrito Federal. Também foi contabilizada a ocorrência de 690 conferências livres, espalhadas por todo território nacional, com diferentes temas e formatos em debates e discussões, ampliando ainda mais o conjunto de proposições que foram levadas à etapa nacional. Ao final foram envolvidos mais de 400 mil pessoas de todo país.

Desta primeira conferência, foram elaboradas mais de 4 mil<sup>40</sup> propostas através das conferências livres, conferências estaduais e da consulta nacional aos povos e comunidades tradicionais. Dessas, mais de mil<sup>41</sup> tratavam especificamente da educação, sendo relacionada por trabalho e cultura, respectivamente (BRASIL, 2008).

O tema educação foi amplamente discutido nesta conferência, haja vista, o grande desafio do país em enfrentar de frente os problemas que ainda, precisam ser sanados, como qualidade de ensino, infraestrutura das instituições escolares e ainda, na formação dos professores.

A edição da II Conferência Nacional da Juventude (ROCHA, 2015), ocorreu em dezembro de 2011 e aproximou aproximadamente 3 mil participantes, porém mobilizou a média de 550 mil jovens de todo o país, gerando assim, 26 proposições divididas em 5 eixos temáticos.

As duas conferências, foram importantes no contexto brasileiro para colocar a juventude em um patamar de representatividade buscando unificar as

---

<sup>39</sup> Rede da Juventude pelo Meio Ambiente e Sustentabilidade.

<sup>40</sup> 4.500 propostas oriundas das etapas anteriores.

<sup>41</sup> 1.087 propostas versavam sobre educação, 506 proposições eram sobre trabalho e 449 sobre cultura.

diversas concepções de jovens de todo o país.

A primeira edição da Conferência Nacional de Juventude representou o marco da agenda pública nacional aos jovens e a segunda edição veio a consolidar todo este processo que teve início ainda no final dos anos 1990, conforme apontado anteriormente. De uma edição para outra, nota-se praticamente a reprodução das mesmas proposições, apenas com a inclusão de especificações. Assim, as duas etapas reuniram um conjunto de 48 proposições sobre os mais variados temas em que os jovens formularam propostas para o atendimento de suas demandas por políticas públicas (SANTOS, 2017, p. 21).

#### 2.3.4 Os Grêmios Estudantis e Juventudes no Ambiente Escolar

Uma das características basilares dos Grêmios Estudantis são a inserção desses movimentos nos movimentos sociais, principalmente contra a ditadura militar, período que se estendeu entre 1964 a 1984, quando os direitos de expressão e participação cidadã em sua grande maioria foi gravemente reprimida.

O Grêmios Estudantil é a instância colegiada que representa os alunos na gestão democrática da escola pública. As instâncias colegiadas se configuram em espaços de representação, importantes para a participação da comunidade escolar e local na gestão escolar democrática. Além do grêmios, o Conselho Escolar, o Conselho de Classe e a APMF são espaço de representação e participação nos processos decisórios da escola. A conquista destes espaços advém da luta intensa pela participação na organização da educação brasileira, especialmente no decorrer dos anos 80, no final do século XX, período marcado por pela transição de um governo ditatorial para um regime democrático (PAVÃO; CARBELLO, 2013, p. 2).

Os Grêmios Estudantis funcionam como estâncias colegiadas, ou seja, são representantes dos discentes e que buscam assegurar a participação dos jovens nas atividades do cotidiano escolar, integrando os alunos na participação democrática das decisões que abrangem o interesse do âmbito escolar.

Dentre os papéis atribuídos ao Grêmios é a responsabilidade em elaborar projetos de eventos culturais, artísticos, esportivos, participação de conselhos de classes, e reuniões que são pertinentes ao ambiente escolar. Certamente o papel dos Grêmios estudantis são essenciais para a ligação entre escola, família e alunos, justamente por integrar os anseios dos jovens dentro da política de participação democrática na estrutura educacional.

De acordo com o estatuto do Grêmios estudantil do Paraná, entende-se pelas atribuições específicas, Representar condignamente o corpo discente,

Defender os interesses individuais e coletivos dos alunos do Colégio, incentivar a cultura literária, artística e desportiva de seus membros, promover a cooperação entre administradores, funcionários, professores e alunos no trabalho Escolar buscando seus aprimoramentos, realizar intercâmbio e colaboração de caráter cultural e educacional com outras instituições de caráter educacional, assim como a filiação às entidades gerais UMES (União Municipal dos Estudantes Secundaristas), UPES (União Paranaense dos Estudantes Secundaristas) e UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas) e lutar pela democracia permanente na escola, através do direito de participação nos fóruns internos de deliberação da Escola.

O Grêmio Estudantil é considerado o órgão máximo dos representantes dos estudantes, e tem a finalidade de garantir a participação democrática dos alunos no ambiente escolar, a fim de buscar a melhoria do ensino e qualidade dos serviços públicos prestados. Segundo Veiga (2007) o papel do Grêmio Estudantil, além de representar os interesses dos alunos, também tem o papel de incentivar os jovens a interagirem com outros movimentos sociais, principalmente com outros movimentos estudantis.

Dentro do Movimento Estudantil, no nível superior, se destaca a UNE (União Nacional dos Estudantes) que reúne todos os Diretórios Acadêmicos (DA) ou Centro Acadêmicos (CA) de cada curso das universidades, Diretório Central dos Estudantes (DCE) entidade que representa o conjunto dos universitários e as UEEs, União Estadual dos Estudantes de cada estado brasileiro. No nível secundário, se destaca a UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas) (PAVÃO; CARBELLO, 2013, p. 4).

É necessário a articulação com outras entidades que prezam pelos mesmos objetivos – neste caso, a educação promove um intercâmbio, a fim de garantir a troca de conhecimentos, e interação sobre as notícias que estão acontecendo no cotidiano.

### 2.3.5 As Políticas Públicas Voltadas Para a Juventude

As políticas públicas<sup>42</sup> voltadas para a juventude no Brasil ocorreram de maneira tímida, quando comparamos aos anos anteriores a 2003, quando o então atual presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência. Para Sposito e Carrano (2003), este período que se estendeu por vários anos, tem tornado um campo propício para que a participação da juventude pudesse participar do desenvolvimento de políticas públicas nessa área.

Ao abordar o ambiente escolar com as políticas públicas, percebe-se que muito se tem ganhado. Várias políticas públicas em prol da valorização da presença do jovem nas discussões, e debates sobre temas sociais que envolvem a sociedade de maneira direta ou indiretamente. Desta maneira, verifica-se a partir da década de 2000, um avanço nas políticas que facilitaram a inserção da juventude nos espaços públicos, considerando-os também como atores do processo de decisão das políticas públicas, envolvendo a sociedade.

De acordo com Abad (2002), a evolução das políticas públicas, principalmente na América Latina, ocorreu devido a exclusão dos jovens no processo de participação dos assuntos relacionados a política. Este motivo tem levado muitos grupos, principalmente relacionados a escola, em buscar mecanismos de resistência, a fim de garantir que os mesmos possam estar presentes nos debates das políticas públicas, envolvendo seus interesses e da sociedade como um todo. Esta ausência de reconhecimento por parte da sociedade organizada serviu de motivação para os grupos da juventude em se apropriar de meios que mostrassem que a juventude também pode, e deve estar presentes nas decisões que envolvem os rumos do país.

---

<sup>42</sup> As Políticas Públicas são um conjunto de decisões, planos, metas e ações governamentais (seja a nível nacional, estadual ou municipal) voltados para a resolução de problemas de **interesse público** – que podem ser específicos, como a construção de uma ponte ou gerais, como melhores condições na saúde pública. Através de grupos organizados a sociedade faz seu apelo aos seus representantes – vereadores, deputados e senadores, membros do poder legislativo, e estes mobilizam os componentes do poder executivo – prefeitos, governadores e até mesmo o Presidente da República, para que atendam as solicitações da população.

Na década de 1990, estudar a juventude e criar políticas públicas voltadas a essa parcela da população era em grande maioria relacioná-los como um grupo de risco social. Isso se confirma quando Sposito e Carrano (2003), problemas reais, identificados principalmente na área da saúde, da segurança pública, do trabalho e do emprego, dão a materialidade imediata para se pensar as políticas de juventude sob a égide dos problemas sociais a serem combatidos. Nesse processo é possível reconhecer que, em muitas formulações, a própria condição juvenil se apresenta como um elemento problemático em si mesmo, requerendo, portanto, estratégias de enfrentamento dos “problemas da juventude”. Isso se expressa, por exemplo, na criação de programas esportivos, culturais e de trabalho orientados para o controle social do tempo livre dos jovens, destinados especialmente aos moradores dos bairros periféricos das grandes cidades brasileiras (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 6).

Para se ter uma ideia, entre os anos de 1995-2002 foi um período de ausências de políticas públicas voltadas para a Juventude, nos registros parlamentares não constam praticamente dados relacionados a essa temática.

Ao buscar análises de registros federais sobre o tema, Sposito e Carrano (2003), é importante ressaltar a baixa atividade coordenadora do governo federal no período 1995-2002, em relação a seus programas e projetos. Nenhum órgão da administração federal demonstrou capacidade de concentrar e publicar informações acerca das políticas de juventude. Nesse sentido, um dos primeiros diagnósticos se relaciona com a constatação da ausência de registros sobre a avaliação e o acompanhamento gerencial das políticas. O Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão demonstrou algum esforço na avaliação do desempenho de programas e projetos agrupados em torno dos macro objetivos ministeriais do Plano Plurianual (2000-2003), mas o que foi divulgado não foi suficiente para a percepção do conjunto das ações realizadas e seus resultados na área da juventude (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 6).

Os resultados das análises de projeto envolvendo o tema Juventude, não caracterizaram ações afirmativas avaliadoras necessárias, para que o tema fosse considerado um assunto de pauta, e representasse um conjunto de discussões afirmando assim, o reconhecimento da importância do tema, segundo os órgãos políticos e medindo a eficácia e funcionalidade dos programas.

A partir dos resultados de uma pesquisa buscando analisar as políticas públicas e programas sociais voltados para as Juventudes, Sposito e Carrano (2003) relatam que foram encontrados 30 projetos ou programas sociais, envolvendo este segmento de indivíduos e 3 ações não governamentais com abrangência nacional: Programa de Capacitação Solidária, Projeto Rede Jovem e Programa Alfabetização Solidária, que surgiram por iniciativa do Programa

Comunidade Solidária<sup>43</sup>.

No Quadro 6, explanam-se os 18 programas federais em destaque por pasta ministerial, considerado ações em prol das Juventudes, e principalmente, com grande participação no desenvolvimento de políticas, que viessem ao encontro do público jovem do país.

Esses programas proporcionam participação juvenil nos acontecimentos cotidianos da sociedade. Sempre atrelados a educação, uniam os estudantes em prol de atividades voltadas a socialização, esportes, intercâmbio, trabalho, conscientização, saúde, tecnologia, espaços educacionais, dentre outros. Estas políticas buscavam a efetividade na cobertura de políticas voltadas para o jovem, tirando-o das mais variadas realidades sociais, bem como vulnerabilidade através dos registros das instituições de acompanhamento social que orientam e acompanham a realidade dos jovens brasileiros.

**Quadro 6 – Programas Federais por ministério, voltados para as políticas públicas em prol das Juventudes entre 1995-2002**

Ministério da Educação	Programa de Estudantes em Convênio de Graduação (PEC-G)	O programa é destinado a cidadãos estrangeiros, entre 18 e 25 anos de idade, com ensino médio completo, preferencialmente os que estejam inseridos em programas de desenvolvimento socioeconômico acordados pelo Brasil por via diplomática. Tais programas definem o compromisso do aluno de regressar ao seu país e contribuir com a área na qual se graduou, sendo desenvolvido em parceria com o Ministério das Relações Exteriores.
	Projeto Escola Jovem	O objetivo geral incidia sobre a implementação da reforma e a ampliação da oferta de vagas para o ensino médio. O Projeto iniciou em março de 2001, apontando como um de seus desafios, a construção de uma escola para jovens e jovens adultos, que preservasse sua identidade com os jovens e superasse os baixos rendimentos escolares.
Ministério do Esporte e Turismo	Jogos da Juventude	O programa Jogos da Juventude, criado no ano de 1995, sofreu uma interrupção em

<sup>43</sup> Dos 30 programas estritamente governamentais, cinco se localizavam no Ministério da Educação, seis no Ministério de Esporte e Turismo, seis no Ministério da Justiça, um no Ministério de Desenvolvimento Agrário, um no Ministério da Saúde, dois no Ministério de Trabalho e Emprego, três no Ministério de Previdência e Assistência Social, dois no Ministério de Ciência e Tecnologia, dois no Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República, um no Gabinete do Presidente da República (Projeto Alvorada) e, por último, um de caráter interministerial especificamente voltado para a integração das ações de 11 projetos/programas focados em jovens, localizado no Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão (Programa Brasil em Ação).

	<p>Olimpíadas Colegiais</p> <p>Projeto Navegar</p>	<p>1999, sendo retomado em 2001. Visa à promoção da prática de atividades esportivas entre os jovens na perspectiva do denominado esporte de rendimento. A competição é utilizada como meio de descoberta e aprimoramento de novos talentos para o desporto nacional.</p> <p>Criado no início de 2000, tem como público-alvo: adolescentes de 12 a 14 anos e jovens de 15 a 17 anos. Seus objetivos são, o fomento do desporto escolar, o intercâmbio sociodesportivo no país e o desenvolvimento do potencial esportivo brasileiro.</p> <p>Destinado a adolescentes de 12 a 15 anos, residentes em comunidades ribeirinhas, lacustres e costeiras, o Projeto Navegar teve início em 1999. Seu objetivo principal é difundir e democratizar o acesso a esportes náuticos, priorizando os adolescentes moradores em áreas de risco social e matriculados na rede pública de ensino. Em 2002, era registrada a existência de 37 núcleos do Projeto, em 18 estados.</p>
Ministério da Justiça	<p>Serviço Civil Voluntário</p> <p>Programa de Reinserção Social do Adolescente em Conflito com a Lei</p>	<p>Criado em dezembro de 1997, é destinado aos jovens de 18 anos que optaram por não se alistar no serviço militar obrigatório, e também aos que foram dispensados. É concebido como “um rito de passagem para a maioridade”, com ênfase em dois aspectos: a preparação do/a jovem para o trabalho e para a cidadania, entendida como uma participação social solidária, em uma sociedade democrática. As atividades desenvolvidas organizam-se em torno dos direitos humanos, da qualificação profissional, da elevação da escolaridade e da prestação de serviços à comunidade. 14 Participaram do programa, 2.500 jovens beneficiados com recursos do Plano Nacional de Segurança Pública, somados a 22.000 jovens beneficiados com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), repassados às secretarias estaduais de trabalho e emprego e a organizações não-governamentais.</p> <p>Desenvolvido no Departamento da Criança e do Adolescente, da Secretaria de Estado de Direitos Humanos, atua em âmbito nacional, sendo dirigido a adolescentes em conflito com a lei, que cumprem medidas judiciais socioeducativas não-privativas da liberdade. Sua missão é articular e estimular os esforços do sistema socioeducativo, instituído pelo Estatuto da Criança e do Adolescente</p>

	Promoção de Direitos de Mulheres Jovens Vulneráveis ao Abuso Sexual e à Exploração Sexual Comercial no Brasil	Essa ação, criada em 1999, integra o Programa de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, e tem como objetivo, promover os direitos das jovens, especialmente daquelas em situação de risco, visando eliminar a violência cometida contra elas. O público alvo compreende, assim, as jovens brasileiras violentadas sexualmente nos primeiros anos de vida, e as meninas que trocam “favores” sexuais, pela própria sobrevivência.
Ministério da Saúde	Programa de Saúde do Adolescente e do Jovem	As iniciativas na área de saúde remontam a 1989, quando o Ministério da Saúde voltou-se para a saúde do adolescente, com a criação do Programa Saúde do Adolescente (PROSAD). Em 1999, foi criada a Área de Saúde do Adolescente e do Jovem (ASAJ), no âmbito da Secretaria de Políticas de Saúde.
Ministério do Trabalho e do Emprego	Jovem empreendedor	Esse programa foi criado no segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, destinando-se à capacitação profissional e posterior financiamento de jovens de nível técnico, em fase de conclusão de curso ou recém-formados, com idade entre 18 e 29 anos, interessados em dirigir o próprio negócio. Teve focalização regional, limitando-se às áreas de atuação do Banco Nordeste (Norte do Espírito Santo, Minas Gerais e estados do Nordeste), responsável por seu desenvolvimento.
Ministério da Assistência e previdência social	Centros da Juventude  Agente Jovem de desenvolvimento social e humano	Os centros deveriam funcionar como polos de distribuição de informações sobre programas, projetos e serviços nas áreas de saúde, educação, cultura, capacitação para o trabalho, esporte, proteção, justiça e assistência social. Teriam como objetivo, estabelecer conexões entre a oferta e a demanda desses serviços, apoiando a juventude local na busca de soluções para os seus problemas. A informação, o esporte e a cultura são apontados como o tripé de sustentação da agenda das atividades.  Os jovens destinatários do programa, deveriam ser alfabetizados e carentes, vivendo em famílias cuja renda per capita não ultrapassasse meio salário mínimo. Os municípios habilitados a participar do programa, deveriam ser capitais dos estados – isso em função do diagnóstico da maior concentração de jovens, e da maior prevalência de problemas, envolvendo essa faixa etária – e possuir menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), em relação à média regional.
Ministério da Ciência e Tecnologia (CNPq)	Prêmio jovem cientista	Criado em 1981, o prêmio destina-se a graduados em curso superior, que têm menos de 40 anos, estudantes de escolas

	Prêmio jovem cientista do futuro	técnicas e/ou curso superior com menos de 30 anos de idade. O objetivo é estimular a revelação de talentos, investindo em estudantes e profissionais que procuram alternativas para problemas brasileiros.  Criado em 1999, destina-se exclusivamente a alunos do ensino médio. Concebido nos moldes do Prêmio Jovem Cientista, apresenta a pesquisa como uma fonte de aprendizagem e produção de conhecimento.
Presidência da república comunidade solidária	Programa capacitação solidária  Rede Jovem	Concebido como alternativa para enfrentar o problema de desemprego dos jovens de baixa escolaridade, implementado a partir de 1996, focaliza suas ações na capacitação profissional de jovens de 16 a 21 anos, provenientes de famílias de baixa renda, residentes nas grandes regiões metropolitanas.  O Projeto Rede Jovem foi uma iniciativa do Conselho da Comunidade Solidária, e do Ministério da Ciência e Tecnologia, com o objetivo de identificar o que seus formuladores definiram como “as condições propícias que subsidiem iniciativas do Estado e da sociedade civil, para integrar jovens, especialmente aqueles em situação de risco social, de forma sustentada e permanente, como protagonistas, por meio da informática, da internet, valorizando e fortalecendo suas formas de expressão, criatividade e participação na sociedade”.
Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão	Brasil em ação/ grupo Juventude	O Programa Brasil em Ação, criado em 2000, no Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, também denominado Grupo Juventude, foi um programa-piloto de coordenação de grupo de programas de atendimento à juventude (jovens na faixa etária de 15 a 29 anos), abrangendo seis ministérios.

Fonte: Sposito e Carrano (2003).

#### 2.4 UM OLHAR INVESTIGATIVO DO PORQUÊ ESTUDAR A PARTICIPAÇÃO JUVENIL: ALIANDO A FORÇA JOVEM NAS MUDANÇAS SOCIAIS

O século XX marcou um novo olhar perante a participação da juventude nas questões sociais, e intervenções nas decisões políticas nos mais variados aspectos. O jovem começou a ser visto e interpretado, como parte ativa na participação social e também meios para intervir em sociedade.

Para isso, a forma de entender o jovem e aceitá-lo como meio importante, reconhecendo que ele também faz parte das transformações sociais que

dia a dia são construídas pela sociedade, acabando com aquela ideia, principalmente na década de 1980, onde se tinha uma ideia construída por diversos países, que juventude ativa representava por muitos, sinal de delinquência, ameaça e perigo.

Para Boghossian e Minayoa participação dos jovens na elaboração e implementação de projetos, programas e políticas que os afetam tem figurado cada vez mais no discurso dos diversos setores sociais que estabelecem como foco de atenção a juventude, como as organizações internacionais, os governos, as universidades e as entidades da sociedade civil. Percebe-se, nesse contexto, a grande diversidade de propostas direcionadas a “estimular a participação juvenil” e a abertura de espaços para essa participação, desenhando-se o desafio de problematizar seus objetivos e estratégias, seus avanços e principais entraves (BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009, p. 412).

Nas últimas décadas, a atenção dos setores sociais, tem buscado valorizar e reconhecer o papel da juventude nas intervenções políticas, culturais e sociais, entendendo que essa camada da sociedade, possui potencialidades estratégicas de intervenção nas decisões políticas, que estão em curso. Considerar o jovem, nas tomadas de decisões e mais ainda, na participação ativa nas lutas sociais, tem tornado importante para que os mesmos ganhassem representatividade e meios para representar as decisões importantes na mais variadas esferas sociais.

Desta forma, contrariando os pensamentos anteriores que segundo Cardoso e Sampaio essa interpretação quase sempre conviveu na literatura com outra perspectiva que vê os jovens como potencialmente ameaçadores, perigosos ou delinquentes. Bastante recorrente ao longo do século XX, até meados dos anos 1980, essa última perspectiva levou governos e autoridades a considerar os jovens como objeto de intervenções, visando socializá-los e integrá-los (CARSOSO; SAMPAIO, 1995, p. 414).

Desta maneira, diversos órgãos sociais e instituições se debruçaram em estudar este assunto, e perceber que a juventude não se caracteriza como uma ameaça à ordem social, mas em sua maioria, oportunidades de força social, a partir de lutas e recorrências sociais, para aumentar a eficácia das organizações sociais e políticas. Boghossian e Minayo (2009) relatam que Investigadores da Escola de Chicago, com estudos sobre as gangues urbanas nos EUA, a partir da década de 1930, são citados como um marco dessa tendência, buscando entender como se organizava e representava uma comunidade específica, com representatividade de ações que tornava-se real na sociedade.

Em referência Cardoso e Sampaio (1995) e Sposito, 2000) eles tinham como foco os comportamentos juvenis considerados desviantes, trabalhando em conhecer e entender a dinâmica destes comportamentos juvenis, a fim de compreender como os mesmos inter-relacionavam com o meio social, para compreender e intervir nesse segmento populacional.

Assim, a partir desta perspectiva, buscou-se por influências, principalmente dos estudos sobre juventudes e com o viés educacional, focando a princípio, para a juventudes pobres, oriundas das periferias urbanas, com o intuito de prevenir e solucionar determinadas atitudes, nas quais envolvia riscos o que chamavam de “situações irregulares”. Era um novo viés de entender a dinâmica do jovem, agora por uma consciência acolhedora e reconhecadora dos problemas sociais na qual eles estavam inseridos.

Em contraponto das teorias do desvio social, principalmente a partir de 1980, muitos grupos juvenis buscavam alertar a sociedade a partir de outra lógica de interpretação, onde buscavam alterar aquela imagem pronta de que eram entendidos como grupos de desvios de condutas sociais, mas, muito mais que isso, que eram parte da sociedade, que como diversos movimentos sociais buscavam espaço e voz, a fim de que seus anseios fossem ouvidos, e colocados como parte de reflexão, para as discussões coletivas em sociedade.

Assim os grupos juvenis, foram aos poucos ganhando representatividade e principalmente no campo da educação, levado a seguimento de grande importância, tanto para buscar entende-los, como auxiliá-los a produzir através de suas representatividades espaço na sociedade.

Desta maneira, os amplos programas de incentivo, e valorização da presença da força juvenil como protagonistas de debates e discussões sobre os problemas cotidianos, segundo Boghossian e Minayo (2009), a partir de um amplo programa de estudos, pesquisas e seminários sobre a juventude realizado no Brasil, o Projeto Juventude<sup>44</sup>, destaca-se a produção de consensos significativos, entre os mais diversos atores sociais vinculados ao tema (BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009, p. 412). Estes seminários colocavam que a juventude se constrói, como um grupo

---

<sup>44</sup> Pesquisa quantitativa e qualitativa realizada entre 2003 e 2004, com diferentes segmentos juvenis de todo o país (jovens rurais, de periferia, universitários, partidários, trabalhadores e outros), que articulou um extenso diálogo nacional (grupos focais, seminários, encontros), reunindo os mais relevantes atores sociais envolvidos com a temática. Apresenta um diagnóstico da juventude brasileira e recomendações para as políticas públicas.

singular, que possui necessidades próprias, e ao mesmo tempo diverso que necessitam de responsabilidades distintas, sempre ligadas a igualdade de direitos universais, como mostra o elemento norteador do instituto cidadania:

A compreensão da juventude como uma condição singular em relação a outros segmentos populacionais [...] que a realidade dos jovens é marcada por ampla diversidade; que as diferentes situações exigem respostas diferenciadas, porém referidas à igualdade de direitos que são universais (INSTITUTO CIDADANIA, 2004, p. 19).

Esta interpretação, em conformidade com a perspectiva do Instituto Cidadania, mostra o verdadeiro papel de tratamento em considerar o papel da juventude na construção da sociedade, entendendo-a, como uma condição específica da sociedade, porém, marcada por grande diversidade, como demandas diversas, com entendimento variado a partir das respostas para isso, porém tratada com igualdade de direitos, sempre buscando a lógica dos direitos universais do ser humano.

Estes debates envolvendo a juventude, fez com que este segmento, buscasse seu espaço e representatividade, para expor seus anseios e necessidades, muitas vezes entendidas, a partir de sua lógica e necessidade.

Neste momento, foi necessário buscar políticas públicas em prol de desenvolver discussões, projetos que focassem em políticas, de valorização do papel das juventudes no meio social, porém um dos maiores desafios, consiste em inserir a juventude na formulação de ideias, construindo e assegurando o protagonismo deste público, na ação das formulações de estratégias para o país.

Importantes referenciais teóricos e metodológicos para a temática juventude, pode ser atribuída por Mannheim (1973), buscando valorizar a participação da juventude, para revitalização das relações sociais. Para o autor, as maneiras próprias destes jovens pensarem, discutirem meios propícios de intervenção nos modelos tradicionais das relações sociais.

Outro ícone da construção da ideia de juventude no contexto brasileiro, foi Marialice Foracchi (1977), que buscou focalizar suas pesquisas nas lutas sociais dos universitários nos anos de 1960. Mas Sposito (2000), também relatou a crise da falta de participação e mobilização estudantil, concebida pela forma tradicional de ações do sistema político.

A partir desses problemas enfrentados Boghossian e Minayo (2009) mostra que pesquisadores da participação juvenil como Múxel (1997); Mische (1997) e Sposito (2000) têm apontado que é preciso encontrar categorias, métodos e referenciais de análise que possam dar conta da compreensão de novas modalidades da participação juvenil (BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009, p. 416).

Como poderia desta maneira, dimensionar a participação do jovem no engajamento político, e participação nos movimentos sociais? Essa resposta foi tema de amplas discussões e empenho, para entender duas realidades: como a juventude participa dos movimentos sociais, ou se não, o que leva os mesmos não participarem?

A maioria dos artigos relacionados a língua inglesa mostra o pouco engajamento dos jovens em questões políticas. Um exemplo disso é a baixa participação da juventude nas eleições. Essa constatação, Boghossian e Minayo (2009) mostra que resultado semelhante foi encontrado em pesquisas nacionais como a de Weiselfisz (1998), realizada em Brasília, e Minayo et al. (1999), no Rio de Janeiro. Combinando abordagens quantitativas e compreensivas, ambas relacionaram as perspectivas de jovens, familiares e profissionais de educação sobre cidadania, juventude e violência. Esses estudos revelaram que realmente os jovens demonstram aversão às formas tradicionais de como a política é exercida (greves e passeatas, campanhas eleitorais, movimentos estudantis, partidos políticos) (BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009, p. 416).

Segundo o estudo de Boghossian e Minayo (2009), um certo paradigma relacionado as formas tradicionais de viver política nos dias atuais. É como se a política realizada não se adaptasse ao tempo em curso, e isso transformasse a participação do jovem, ínfima comparada a décadas passadas. O modelo de se fazer política atual segundo os estudos, não atraem a juventude contemporânea, que reconhece como um modelo ultrapassado, e sem perspectiva de engajamento social.

Mas por outro lado, percebe-se também que temas abordados nas redes sociais, e discutidos por meio da escola, família, são de certa maneira, mais debatidos pela juventude. Assim Minayo et al. (1999) esclarece, que o perfil da juventude em sua grande maioria, prefere ver os problemas sociais, a partir de um sujeito externo, que observa e cria juízo de valor, de diversificadas temáticas cotidianas e que representam meios de conflitos de ideias, buscando assim, meios para superá-los. Essa análise ao mesmo tempo, que contribui para o pensamento social, impede que a participação em movimentos cotidianos sejam ativamente aplicados, ficando sempre, na esfera do julgamento e raramente no campo da ativa participação da juventude, na construção de participação ativa e concreta das

transformações significativas da sociedade.

Pensando nos campos de participação da juventude nos espaços públicos (BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009), percebe-se a ausência de ativismo participativo, nos ambientes escolares. Por mais, que muitas propostas sejam implantadas no meio escolar, como podemos citar os conselhos de juventude, ou ainda os grêmios estudantis, essas ações ainda, representam muito no campo teórico, mostrando que em muitos casos, isso não se configura na prática do corpo escolar.

A partir dos dados levantados, é importante considerar que a participação juvenil ao longo das décadas, tem apresentado comportamento distinto. A participação da juventude nos espaços públicos, nem sempre significa que esses jovens possuem uma consciência política, de modo a entender os motivos nas quais estão inseridos naquele contexto. Vemos muito hoje, outras configurações de participação das juventudes nas questões políticas, alheias em muitos casos as maneiras tradicionais de participação.

Atualmente há uma configuração de juventude, que se for analisado pela idade, tem se alterado consideravelmente. Isso não necessariamente, pode ser entendido como algo positivo, já que prolongar a vida jovem, não significa que os mesmos serão ativamente participantes das lutas sociais. Desta forma, não é a delimitação da idade que determina o indivíduo, como atuante nas questões políticas e sociais, mas é necessário, o discernimento de que antes de tudo, seja necessário a capacidade de entender a importância do conhecimento prévio para promover a participação de maneira responsável.

## CAPÍTULO 3

### A PRESENÇA DA SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO ESCOLAR

O capítulo em questão, apresenta reflexões sobre a presença da Sociologia como disciplina curricular nas escolas públicas de ensino médio, e como essa ciência pode interagir, assim como as demais, na construção do conhecimento investigativo, principalmente nas caracterizações dos fenômenos sociais do cotidiano.

A proposta investigada é buscar compreender como as idas e vindas da disciplina no ambiente escolar, desafiou a institucionalização da sociologia nas escolas de ensino médio.

A problemática a ser investigada é: que papel a Sociologia tem ao ser inserida como uma disciplina específica no currículo escolar? É óbvio que a prática em sala de aula, requer referenciais, metodologias e adaptações, afim de aliar a teoria sociológica com o cotidiano desses atores, visto que a conotação científica, muitas vezes apresenta, grande distância entre o ensinar e o aprender, tornando assim, a prática em sala de aula distante da realidade social dos próprios alunos. Mas como trabalhar as teorias, de forma que promova o entendimento da realidade social na qual está inserido, considerando que grande parte dos alunos atendidos na escola pública brasileira, advém de classes populares? São esses questionamentos que se procura apresentar neste capítulo. Como forma de análise, é buscar nos próprios jovens o entendimento dos mesmos, sobre como consideram as conceituações sociológicas, para intervirem na estrutura educacional na medida que promovem ações protagonistas, a fim de garantir a participação estudantil nas políticas públicas de educação no cenário brasileiro.

#### 3.1 DENTRE IDAS E VINDAS, AS POSSIBILIDADES DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Enfim a Sociologia, está reinserida efetivamente nas Escolas de Ensino Médio desde 2008, e agora? Quais os rumos a serem delineados para sua consolidação? Principalmente a partir de 2008, com a Lei 11.684, essas perguntas continuam à tona e percorrem os mais diversos seguimentos da educação, em especial o ramo das Ciências Sociais. Ao contrário de outros momentos, assim como em outros países, no Brasil, a disciplina de Sociologia e Filosofia se tornaram

obrigatórias no Ensino Médio, porém, essa obrigatoriedade não necessariamente significa resolver os problemas didáticos pedagógicos, que a longa descontinuidade da disciplina se perpetuou nas escolas brasileiras.

Retrocedendo algumas décadas, a inserção do ensino de sociologia na escola secundária brasileira se inseriu no momento em que especialistas da área concluíram que a presença da sociologia nos cursos secundários seria a maneira de divulgar os conhecimentos desenvolvidos até então nesta área. De acordo com Fernandes a difusão dos conhecimentos sociológicos poderá ter a importância para o ulterior desenvolvimento da sociologia. Mas o que entra em linha de conta, no raciocínio dos especialistas, não é esse aspecto pragmático. Salienta-se, ao contrário, que a transmissão de conhecimentos sociológicos se liga à necessidade de ampliar a esfera dos ajustamentos e controles sociais conscientes na presente fase de transição das sociedades ocidentais para novas técnicas de organização do comportamento humano (FERNANDES, 1976, p. 106).

Ainda segundo Fernandes (1976):

O ensino das ciências sociais no curso secundário seria uma condição natural para a formação de atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre os meios e os fins, em qualquer setor da vida social (FERNANDES, 1976, p. 106).

Mesmo com a lógica da ampliação das investigações e a divulgação dos trabalhos realizados por especialistas nas áreas das ciências sociais, a presença desta área de conhecimento no ambiente escolar, poderia proporcionar o entendimento das lógicas sociais, embasados nas análises tanto teóricas como de campo, a fim de proporcionar a interpretação de forma racional das mais variadas relações sociais.

O ensino secundário preenche no sistema educacional brasileiro uma função educativa auxiliar e dependente. Seu objetivo consiste em preparar os educandos para a admissão nas escolas de nível superior. Por sua natureza e por seus fins, tem sido descrito como um ensino aquisitivo, de caráter humanístico-literário, de extensão enciclopédica e de ação propedêutica, mais preso à tradição acadêmica herdada do passado, que as necessidades intelectuais impostas pelo presente (FERNANDES, 1976, p. 112).

Retomar ensinar Sociologia nas escolas de ensino médio, após décadas de processos de desmotivações, e descontinuidades da disciplina específica que, substituída por disciplinas como Moral e Cívica, Organização Social

e Política Brasileira e Ensino Religioso focadas ao Tecnicismo<sup>45</sup>, em um período de ditadura Militar representou segundo Vargas (2011), a limitação de experiências didático-pedagógicas e conseqüentemente, uma restrita produção de materiais e pesquisas ao encontro do ensino de Sociologia.

Esta ausência histórica no currículo escolar, reflete não apenas na falta de professores formados e especializados em Sociologia, bem como de materiais didáticos, para desenvolver os conteúdos sociológicos, mas na sua legitimidade da mesma no meio escolar. Estar presente na escola e fazer parte de uma exigência legal, não faz a disciplina se consolidar como componente curricular, mas, há a necessidade de que a comunidade escolar entenda sua importância na construção de um currículo, que valorize uma formação mais humana, preocupada com as relações sociais que se constituem, bem como, procurar desnaturalizar saberes, até então entendidos, como certos e imutáveis.

Uma das causas dessa realidade, pode-se basear pela formação universitária que segundo Vargas (2011), a formação de cientistas sociais está pautada principalmente no bacharelado, e as licenciaturas se constituindo como complementação de formação na maioria das universidades brasileiras. Essa fragilidade de pesquisas, no que tange a área de ensino da sociologia na educação, colabora para a desvalorização das licenciaturas e a formação de professores nas universidades, facilitando assim, a ausência de tradição e estímulos no ensino das ciências sociais.

No Paraná, como em outros estados brasileiros, há um aumento significativo de professores que lecionam Sociologia, possuidores de licenciatura em Ciências Sociais ou Sociologia. Vale lembrar, que essa realidade foi conquistada na última década, com a aprovação da Lei n. 11.684/2008, que insere de maneira obrigatória o ensino de Filosofia e Sociologia nas escolas de Ensino Médio.

O Quadro 7 mostra a quantidade de professores que atuaram em 2013 na disciplina de sociologia no Ensino Médio, mostrando sua formação pautada em bacharelado ou licenciatura.

---

<sup>45</sup> Foi uma linha de ensino, adotada por volta de 1970, que privilegiava excessivamente a tecnologia educacional e transformava professores e alunos em meros executores e receptores de projetos elaborados de forma autoritária e sem qualquer vínculo com o contexto social a que se destinavam.

**Quadro 7 – Professores do Ensino Médio da Rede Estadual, segundo a área de formação na graduação, 2013 – Paraná**

Área de formação acadêmica	Licenciatura	Bacharelado	Total
Ciências Sociais/Sociologia	640	44	684

Fonte: Seed/Sude/Diplan – Coordenação de Informações Educacionais.

É importante destacar, que mesmo com uma maioria do quadro de professores licenciados para a atuação nas escolas, e ministrando a disciplina de Sociologia, há uma grande defasagem de professores efetivos, pertencentes a um quadro de carreira no magistério. Isso geralmente, acaba impactando um reflexo de incerteza quanto a continuidade de metodologias trabalhadas, devido uma grande rotatividade de professores em um curto espaço de tempo.

Não menos importante, é fundamental refletir que mesmo com a obrigatoriedade da disciplina nas três séries do ensino médio (duas aulas semanais), a quantidade de aulas, ainda é insuficiente para se trabalhar o conteúdo de maneira aprofundada, com isso, na maioria das vezes, os assuntos sociológicos são abordados superficialmente.

A sociologia pensada como disciplina curricular necessita se relacionar com o trabalho pedagógico e em consequência, com a realidade escolar. Assim como toda ciência, a sociologia também é nitidamente relacionada com o ensino, e a pesquisa, pois, se trata de um ramo social e devido a isso, necessita atrelar a ciência com a prática social a partir do cotidiano do aluno a fim de entender os fenômenos sociais mais abrangentes (PARANÁ, 2008, p. 42).

Pensar em sociologia no contexto escolar, ainda preocupa a maioria dos pensadores, principalmente a respeito de um programa específico, para se pensar o ensino na área de sociologia. Devido a constante instabilidade decorrente de fatores históricos, na qual a disciplina tem enfrentado, não se construiu uma concepção de currículo que contemple tanto a realidade da juventude, como as diferenças regionais que precisam ser levadas em conta.

Mesmo com muitas incertezas, e avanços referentes a presença a Sociologia na escola, mediação das práticas pedagógicas necessárias para o aprendizado, se tornou importante, para que o ensino desta ciência pudesse estar presente no currículo escolar de jovens, que se deparam com a sociologia pela primeira vez, na primeira série do ensino médio e terão ao fim, presenciado no

currículo escolar das três séries, toda ou ao menos a maioria dos temas, que envolve a sociedade. Para isso, é fundamental que um olhar, além dos muros da escola, seja considerado, já que os jovens trazem características de interação no meio social para o ambiente escolar. Isso se torna indispensável, na medida em que o uso de teorias científicas sociológicas ajudam os professores analisarem os “Saberes Escolares”, como afirma Leal e Yung (2015).

No entanto, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM), há a preocupação de que o professor de ensino médio, desenvolva em seus alunos, a capacidade de ver a realidade em que o educando vive com outro olhar, além do senso comum. Para isto, é importante que os mesmos, juntamente com a equipe escolar, considere as vivências e realidades distintas, que a escola possui, aproveitando essas manifestações de lógicas, estruturas e significados sociais, que os alunos trazem para dentro do ambiente escolar, e que isso sirva de situações problemas, para ligar as teorias sociológicas com o meio escolar.

A maioria do público atendido pelas escolas públicas, chegam na escola com padrões pré-estabelecidos pela sociedade, entendendo que determinados fenômenos sociais são naturais, imutáveis. Essa perspectiva, se faz necessária na contextualização de uma educação que proporcione aos jovens, a capacidade de desnaturalização e estranhamento dessas certezas, buscando incentivá-los através da ciência, pela busca de respostas das causas e resoluções dos problemas que os cercam.

Não existe saber na ausência da relação do saber. Para explicar tal relação, o autor recorre à relação do sujeito com a razão, presente na filosofia clássica. Dessa forma, percebe-se que por sujeito de saber “entendo aqui o sujeito que se dedica (ou pretende dedicar-se) à busca do saber” (CHARLOT, 2000, p. 75).

Vargas (2011), busca salientar em seu artigo, os dois tipos polares de práticas pedagógicas, que geralmente são atribuídas ao meio escolar no que tange o ensino de sociologia no ensino médio, considerados assim como tipos ideais, Weberianos: 01 – Por um lado, busca-se ensinar embasados nas práticas pedagógicas participativas, enfocando as temáticas do cotidiano dos alunos. Para isso é necessário, que os professores tenham um forte referencial teórico para sugerir, materiais, metodologias, práticas educativas dentre outras estratégias. 02 – Por outro lado, há na escola práticas pedagógicas tradicionais, de caráter

acadêmico, baseados em conteúdos sistematizados historicamente construídos.

Abordada sociologia no ensino médio, é buscar compreender a relação entre três fatores: a finalidade intelectual da disciplina, as orientações curriculares e a sua utilidade instrumental no ensino médio, como afirma Leal e Yung (2015). Tratar dessas três relações, possibilita entender a relevância da presença da disciplina na escola de ensino médio, e que ao mesmo tempo, desafiam os educadores da área de ciências sociais, que ao contrário, das ciências exatas ou biológicas, possuem múltiplas possibilidades de interações, ensaios práticos através dos laboratórios físicos, que estão na própria escola. Na Sociologia, não se constitui muitas vezes desta forma, já que é preciso fazer análises das relações sociais, e dos fenômenos que interferem no dia a dia dos indivíduos, seja na sua vida social ou econômica.

Cabe desta forma, também aos professores de Sociologia, utilizar o cotidiano dos jovens, analisando suas rotinas e meio social onde vivem, para aliar através das teorias sociológicas, como embasamento para verificar as relações ou até mesmo pesquisas, utilizando a realidade escolar onde atua. Utilizar a realidade cotidiana dos jovens que estão na escola, pode proporcionar um vasto campo de análise do encurtamento de diferenças, e meios de entender os porquês das dificuldades e possibilidades.

Assim como toda disciplina, há a necessidade de apropriação do saber de forma dinâmica, proporcionando ao aluno um saber prático, e que o utilize no seu dia a dia, havendo cada vez mais, o empenho em transformar o ensino em uma maneira de problematizar os conceitos, embasados nos problemas sociais vivenciados em determinada comunidade, na qual a escola está inserida, mesmo que para isso haja o empenho da comunidade escolar, de transpor o ensino, além da escola, trazendo as vivências cotidianas dos alunos para serem debatidos e explanados em sala de aula.

Assim como toda atividade humana, é necessário uma utilidade prática, para que uma ação tenha força motivacional, com a disciplina de sociologia não pode ser diferente. Como as teorias sociológicas abordadas em sala de aula, estão servindo de base conceitual para a resolução de problemas sociais dos alunados? Esta é uma questão essencial para que os mesmos se sintam interessados e dispostos a transformar sua realidade (CHARLOT, 2005, p. 77).

A presença da disciplina de sociologia em sala de aula, pode oferecer aos alunos, uma visão ampla da realidade social na qual convivem, e proporcionando com isso, um entendimento investigativo das possibilidades e alternativas de mudanças no meio onde está inserido.

Verifica-se a importância da sociologia no cotidiano escolar, baseada em fatos e problemas, esta ciência proporciona uma vasta interpretação dos acontecimentos que tanto influenciam o contexto social do jovem.

A lei 9.394/96 tem papel fundamental para o desenvolvimento da educação no Brasil. Ela além de regulamentar os procedimentos e normas para um bom funcionamento do ensino, retrata a importância da construção da cidadania do educando e a sociologia neste momento se faz presente no tocante que, somente construiremos indivíduos pensantes sobre a sua realidade com disciplinas das áreas humanas e em especial através da disciplina de sociologia (BRASIL, 2000, p. 318).

A ideia aqui, não é responsabilizar a disciplina de Sociologia como sendo a única, que proporcione uma reflexão crítica em virtude da sua especificidade, porém, também é ela, que contribui para um olhar investigativo dos fenômenos sociais, nos mais variados âmbitos de atuação.

É nessa perspectiva, que a ciência intitulada Sociologia se faz presente de forma expressiva nas escolas de ensino médio, como também, nas outras etapas e modalidades de ensino. Destaca-se que uma análise histórica dos acontecimentos de uma sociedade, é fundamental para as mudanças de atitudes, transformações de realidades sociais, e muito mais, da vida dos indivíduos. Essa afirmação não requer dizer que isso é unânime, já que verifica-se também que, muitos acontecimentos se repetem no decorrer de um período. Essas constatações proporcionam reflexões críticas, sempre embasado em uma realidade, que embora, mesmo negativa, pode caracterizar possibilidade de mudança, mas que em alguns momentos, os fatos se repetem. Desta maneira, a Sociologia tem papel, fundamental a partir da visão dialética, lançando um olhar investigativo dessas causas, buscando mostrar caminhos para a superação desses problemas.

Mais do que buscar de forma autônoma, a disciplina de Sociologia no ambiente escolar, é necessário que seja incorporado nos currículos de ensino médio, seja a partir de um olhar sensível, de maneira intelectual e humana no processo de formação do cidadão brasileiro.

Segundo Enricone:

Aprender a ensinar é um processo complexo que envolve fatores cognitivos (quase sempre mais enfatizados, quando não tornados exclusivos), afetivos, éticos e metodológicos. Somam-se a estes fatores os desafios de construir conceitos e desconstruir outros, já instalados. Além do conhecimento específico da disciplina, e dependendo dele, há o conhecimento pedagógico do conteúdo, entendido conhecimento relacionado a teorias de aprendizagem e desenvolvimento humano (ENRICONE, 2005, p. 26).

A formação do professor e sua experiência no ensino de sociologia, se faz essencial para que os conteúdos, sejam traduzidos de forma elaborada para um público, que detém determinadas necessidades sociais.

Uma nova metodologia de trabalhar com as Ciências Sociais, se insere nesse cenário, com um olhar mais próximo, ou seja, atento às necessidades de um grupo, e isso faz da sociologia uma disciplina prática, no sentido dos fenômenos sociais como: a violência, pobreza, condições sociais de sobrevivência, fatores econômicos, políticos e sociais, na qual determinado grupo vive, tornando os referenciais teóricos científicos de certa maneira, mais representativa na sala de aula. É necessário acima de tudo, que os educadores de sociologia, tenham um olhar à realidade cotidiana das juventudes, buscando a partir da realidade social vivenciada por eles, meios para inserir as ciências sociais.

Ser professor não é tarefa fácil, pois, requer um olhar reflexivo sobre os comportamentos e atitudes de indivíduos, das mais variadas culturas e comportamentos sociais. Ensinar vai muito além, de passar conteúdos de forma tradicionalista, mas, lidar com anseios, realidades sociais distintas, e transformar tudo isso, em recursos e metodologias com objetivo de melhor compreender tais realidades.

Nas ciências sociais, em especial a sociologia, há um papel fundamental para o entendimento de realidades sociais vividas na escola, e através disso, possibilitar a interpretação do mundo que o cerca.

A verdade é que investigar a Sociologia no ensino médio constitui uma tarefa bastante complicada, se considerarmos que sua história é marcada por uma grande intermitência nos currículos oficiais, tanto que o seu processo de amadurecimento e desenvolvimento, no que se refere a conteúdos, recursos e metodologias, pode ter sido historicamente atrapalhado pelos hiatos de sua presença nas grades curriculares (CARVALHO, 2010, p. 15).

Ao buscar respostas aos problemas decorrentes da ausência da sociologia no âmbito escolar, especificamente no ensino médio, não é tarefa fácil, pois, requer tanto pesquisa empírica, como também uma abordagem investigativa, sobre o contexto histórico do ensino no Brasil.

Mas afinal, quais justificativas levam a luta pela permanência da sociologia nas escolas? Por que se afirma a contribuição da disciplina de sociologia na formação dos estudantes? Que justificativas defendem esta ciência intitulada sociologia, para ser compartilhada no ambiente escolar para alunos de ensino médio?

Responder estas perguntas ainda traz alguns paradigmas, mas, ao mesmo tempo proporciona um questionamento, sobre a real contribuição que esta ciência tem para oferecer aos jovens, que vivenciam das mais variadas maneiras os diversos problemas históricos em suas vidas, e que se perguntam, por que isso ocorre desta maneira? Qual a lógica deste sistema desigual?

### 3.2 O currículo na formação do jovem protagonista

Através destes questionamentos, percebe-se que ao longo do percurso histórico, várias concepções de currículos se apresentaram na vida dos estudantes e as mesmas configuraram, a maneira com que o jovem pudesse expressar seu cotidiano tanto escolar, quanto social.

Para entender as concepções de currículos, segundo Silva podemos identificar quatro “modelos de Currículos” que ao longo das últimas décadas vem se mostrando através das reformas da educação brasileira e que distinguem um do outro de várias maneiras: Currículo Clássico-Científico, currículo tecnicista (regionalizado), currículo das competências (regionalizado), e o currículo científico. Ainda Silva, segundo o quadro 01 e 02 abaixo, mostra em que momentos da escola esses modelos foram e continuam sendo gestados (SILVA, 2007, p. 280).

O **Quadro 8**, faz um panorama das abordagens educacionais dos tipos de escolas, bem como suas metodologias curriculares a partir da lógica do currículo clássico científico, regionalizado tecnicista, regionalizado por competências e por fim, currículo científico. Já no **Quadro 9**, busca-se entender a lógica dos currículos objetivando a formação do sujeito atrelado aos modelos educacionais. Sendo que cada modelo procura formar o cidadão de perspectivas diferentes, com lógicas distintas de um modelo para outro.

**Quadro 8** – Modelos curriculares, tipos de escolas, de ensino médio, Sociologia

<b>Modelos Tipos</b>	<b>Currículo Clássico-Científico</b>	<b>Currículo regionalizado tecnicista</b>	<b>Currículo regionalizado competências</b>	<b>Currículo Científico</b>
Escola	Liberal Republicana Dual	Liberal Autoritária Profissionalização obrigatória	Neoliberal, Pluralista Flexível Fragmentada Diversificada	Liberal Republicana ou Escola unitária (Socialista)
Ensino Médio	Livresco Elitista Dual	Tecnicista Desvaloriza as disciplinas tradicionais Formação para o imediatos	Generalista Desvaloriza as disciplinas tradicionais Formação para o imediato Empregabilidade Adaptabilidade	Formação integrada Valoriza as disciplinas, as ciências Transcende o imediatos
Sociologia	Curso Normal; Aspirantes ao ensino superior	Não há espaço É transformada em estudos sociais, moral e cívica, OSPB	Temas transversais Conteúdos variados Em outras disciplinas ou módulos	Disciplina científica

Fonte: Silva (2007).

O currículo escolar possui certas lógicas na construção do sujeito, cada modelo curricular abrange certas características que envolve um sistema de ensino. No Quadro 8, o currículo clássico científico se caracteriza por uma escola liberal republicana dual. O Ensino Médio é caracterizado por livrescos elitistas dual. A disciplina de sociologia era apresentada nos cursos de Normal, aspirantes ao ensino superior. Onde o currículo regionalizado era tecnicista, caracterizando por uma escola liberal autoritária e a profissionalização era obrigatória, o Ensino Médio é tecnicista, desvaloriza as disciplinas tradicionais e o objetivo é a formação para o imediato. Neste modelo de escola, a disciplina de sociologia não tem espaço, é transformada em estudos sociais, moral e cívica e OSPB.

O currículo regionalizado por competências era neoliberal, pluralista, flexível, fragmentado e diversificado, o Ensino Médio, é generalista e desvaloriza as disciplinas tradicionais, visando o aprendizado imediato, a empregabilidade e a adaptabilidade. A disciplina de sociologia é apresentado por temas transversais, conteúdos variados em outras disciplinas ou módulos.

Em contrapartida, o currículo científico, era pautado na escola liberal republicana ou escola Unitária. O Ensino Médio nesta escola é pensado a partir de uma formação integrada, valoriza as disciplinas e as ciências transcende o imediato. A sociologia neste escola, se torna uma disciplina específica.

**Quadro 9** – Modelos curriculares, tipos de escolas, de ensino médio, Sociologia

<b>Modelos Ensino</b>	<b>Currículo Clássico-Científico</b>	<b>Currículo regionalizado tecnicista</b>	<b>Currículo regionalizado competências</b>	<b>Currículo Científico</b>
	Conteúdos científicos Pesquisa de campo, experiências práticas	Ideologização Afastamento dos conteúdos científicos Memorização	Regionalização dos conteúdos Tecnologias de motivação e criação de autoestima	Conteúdos fundamentados na ciência e no trabalho. Para desenvolvimento soc., econ. e pol.
	Manuais traduzidos ou escritos por pensadores brasileiros Consagrados	Livros didáticos de estudos sociais e de educação moral e cívica/escritos por pessoas sem formação na área	Livros didáticos e paradidáticos modernos escritos por experts de cada assunto	Livros didáticos de ciências sociais precisam ser elaborados
	Construção da modernidade e da nação	Desenvolvimento econômico da nação e do civismo	Modernização na globalização Inserção do país na economia mundial	Construção de um socialismo democrático, baseados nas classes populares ou democracia republicana
	Formação da elite capaz de liderar o país	Formação do capital humano, treinamento de mão-de-obra	Formação do empreendedor	Formação do ser humano unilateral. O cidadão transcende o imediato

Fonte: Silva (2007).

Na escola de currículo tradicional científico, os conteúdos apresentados são pesquisa de campo e experiências práticas. Os manuais são traduzidos ou escritos por pensadores brasileiros consagrados e é fundamentado na construção da modernidade e da nação, destinado para a formação da elite, capaz de liderar o país.

No currículo regionalizado tecnicista, a ideologização está presente, há afastamento de conteúdos científicos, estando pautado na memorização. São caracterizados por livros didáticos de estudos sociais e de educação moral e cívica, escritos por pessoas sem formação na área. Está configurado para a formação do capital humano, e treinamento de mão-de-obra.

No currículo regionalizado por competências, o currículo está pautado na regionalização dos conteúdos, tecnologia de motivação e criação de auto-estima. Os livros didáticos e para didáticos são modernos e escritos por entendedores do assunto. Está atrelado na globalização e na inserção do país na economia mundial. O objetivo é a formação do empreendedor.

Por último, o currículo científico tem por base a apresentação de conteúdos fundamentados na ciência e no trabalho, objetivando o desenvolvimento social, econômico e político. Os livros de ciências sociais necessitam de elaboração, é necessário a construção de um socialismo democrático, baseado nas classes populares ou democracias republicanas. O objetivo é a formação do ser humano unilateral, onde o cidadão transcende o imediato.

Na década de 1971, o Ensino Médio estava voltado para a formação das elites e para as profissões chamadas nobres como, medicina, engenharia e direito, nas atividades artísticas, e a preparação para o trabalho era direcionada para os filhos dos trabalhadores, crianças geralmente pobres e abandonadas. Este tipo de Currículo Técnico-Científico era considerado dual, pois, tinha dois objetivos, um na formação da elite e o outro a formação da mão-de-obra da classe trabalhadora (SILVA, 2007, p. 280).

Um exemplo da análise do currículo técnico – científico , foi o estudo da dissertação de Meucci (2000), sobre os manuais de Sociologia, mostra o empenho de cientificar o pensamento sobre a realidade social brasileira, dentre outros autores.

Ainda Silva relata que diante do currículo tecnicista, principalmente nos governos militares o currículo deixa de ser pensado de maneira científica, principalmente nas áreas de ciências humanas e naturais, agrupando estas áreas na perspectiva de aplicabilidade tecnológica imediata. Os alunos não precisavam mais aprender os fundamentos, mas, a prática dos conteúdos de forma imediata e com isso as ciências sociais foram ideologizadas. (SILVA, 2007, p. 280).

Para teorizar estas análises, Bomeny (1980) analisou o ensino de Educação Moral e Cívica através do governo de José Sarney, no estado do

Maranhão e demonstrou a forte ideologia sobre um Brasil tropical, cheio de belezas naturais, sem conflitos e isso retratava um novo modelo ideológico de identificar o Brasil, o que não se concretizava nesse contexto.

Desta maneira, várias defesas foram realizadas, a fim de incluir a disciplina de sociologia no currículo escolar, iniciando nesse cenário, uma nova oportunidade para os defensores, que almejavam tornar a disciplina, como componente específico na grade curricular.

O currículo por competências, basicamente volta a ideia de regionalização<sup>46</sup>, e por isso, algumas disciplinas deixam de ser obrigatórias e de maneira específica, incorporadas em outras disciplinas, ou mesmo trabalhadas como projetos, ao longo das atividades escolares. Neste momento, rompe-se com a perspectiva de currículos científicos, e algumas disciplinas como exemplo: a sociologia e a filosofia são desvalorizadas, e ensinadas de maneira fragmentada em outras disciplinas.

Essas reflexões históricas do currículo brasileiro, ao longo das últimas décadas, é perceptível que houve grandes descontinuidades pedagógicas da disciplina de sociologia na escola, possibilitando compreender, as lacunas deixadas por estas faltas de adoção da disciplina na grade curricular.

Assim como Mota, defende que pensar em educação nos permite refletir a partir dos pensamentos de Paulo Freire<sup>47</sup>, Miguel Arroyo<sup>48</sup> e Moacir Gadotti<sup>49</sup> que vincula o a ideia de escola como um processo global do conhecimento, buscando a problematização como meio de interagir com o sujeito que busca de alguma forma, fontes de interpretar e problematizar seus próprios anseios cotidianos (MOTA, 2005, p. 29).

---

<sup>46</sup> A divisão de regiões implica na distinção de áreas a partir de características e/ou semelhanças em comum. E muitos são os fatores que determinam essa regionalização, a exemplo da localização geográfica, esta que possui relação direta com a organização o espaço.

<sup>47</sup> Paulo Reglus Neves Freire foi um educador, pedagogo e filósofo brasileiro. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica.

<sup>48</sup> Miguel Gonzáles Arroyoé formado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (1970) e doutor em Educação pela Stanford University nos Estados Unidos (1976), é professor Titular Emérito na Faculdade de Educação da UFMG.

<sup>49</sup> Moacir Gadotti nasceu em Rodeio, Santa Catarina, em 1 de outubro de 1941, é um dos mais respeitados educadores brasileiros. É licenciado em Pedagogia (1967) e em Filosofia (1971). Fez Mestrado em Filosofia da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP, 1973), Doutorado em Ciências da Educação na Universidade de Genebra (Suíça, 1977) e Livre Docência na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 1986). Em 1991 prestou concurso para Professor Titular na Universidade de São Paulo. Foi professor de História e Filosofia da Educação em cursos de graduação e pós-graduação em Educação e Filosofia de diversas instituições, entre elas a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a Universidade Estadual de Campinas e a Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Desde 1988 é professor na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Vários estudos e formulações de currículos, proporcionaram à disciplina de Sociologia, um currículo principalmente pautado na percepção do cenário social da sociedade. Mas mesmo assim, vários apontamentos ainda permeiam o campo científico e escolar, na percepção das necessidades do meio escolar, sempre buscando ampliar as possibilidades de dar “vida”, a esta ciência nas escolas de Ensino Médio.

As Ciências Sociais quando bem assistida, possibilita na formação dos cidadãos, uma atitude mais reflexiva, capaz de interpretar sua realidade antes somente reproduzida. Fernandes relata porém, que não é apenas com teorias sociológicas que os indivíduos construirão sua autonomia, mas, com metodologias adequadas que irão estimular ao senso crítico e autônomo, percebendo sua realidade e os mecanismos de dominação que sobrevive em plena atualidade (FERNANDES, 1976, p. 106).

Uma das maneiras de oferecer a liberdade, e a segurança dos indivíduos, não é tornando os mesmos dependentes, onde toda racionalidade não está à disposição dele, mas sim de outros, oferecendo a eles, a capacidade de refletir, de escolher seus caminhos de maneira independente, sem adestrá-los, de forma que consigam, através de observações de suas realidades sociais, não aceitar tudo passivamente, como um fato natural ou normal mas, entender a maneira pela qual a sociedade foi dominada historicamente, por uma pequena parcela de indivíduos, porém com grande poder de persuasão. Isso fará com que os indivíduos, tenham mais consciência dos porquês, dos mais variados problemas sociais existentes na sociedade no contexto atual.

Mas como tornar isso possível nas escolas? Como vencer a barreira de ensinar sociologia, apenas de maneira teórica e distante da realidade social, na qual esses atores estão inseridos?

Para isso, a comunidade, intelectuais e professores da área de sociologia, têm buscado na medida da possibilidade, maneiras de ligar teoria e prática dos conhecimentos sociológicos, ao trabalhar com o público de ensino médio, assuntos relacionados ao seu cotidiano.

Um exemplo disso foi o GAES<sup>50</sup> (Grupo de Apoio ao Ensino de Sociologia), administrado pela Universidade Estadual de Londrina no Paraná. Os

---

<sup>50</sup> Grupo de Apoio ao Ensino de Sociologia. OGAES, em sua versão digital, disponibiliza materiais para aulas de Sociologia no Ensino Médio com a finalidade de colaborar com os professores e alunos em suas experiências de ensino-aprendizagem.

objetivos desta ação da universidade, iniciou em 2002, com objetivo de trazer os jovens mais próximos dos assuntos cotidianos da cidade.

**Quadro 10 – Equação 1 objetivos do grupo de apoio ao ensino de sociologia – GAES**

<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Principais Atividades ou Conteúdos</b>
Possibilitar o desenvolvimento de pesquisas e de grupos de estudos sobre o ensino de Sociologia, a realidade socioeducacional, a formação de professores, entre outros temas, buscando amadurecer as possibilidades epistemológicas de ensino de sociologia, vislumbradas nas primeiras fases do Laboratório.	Assessoria e organização de Semanas de Sociologia para alunos e professores do Ensino Médio, das Escolas Públicas da Rede Estadual de Londrina;
	Sociedade, Cultura e Meio Ambiente;
	Leitura de Imagem;
	A imagem da Sociedade Brasileira, através de filmes;
	Desigualdade Social e democracia no Brasil: produção de materiais voltados para o ensino de sociologia no ensino médio;
	Organização e Edição de Catálogo Comentado, para professores do Ensino Médio em Sociologia.
	Cursos de formação, eventos, debates, grupos de estudo e produção de material didático.

**Fonte:** Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/gaes/pages/historico.php>. Acesso em: 03 out. 2017.

O projeto GAES, constituiu-se em um grupo de apoio ao ensino de sociologia, buscando elaborar metodologias e conteúdos que proporcionassem o aprimoramento dos conteúdos de sociologia no ensino médio. O grupo de apoio iniciou suas atividades no de 1990, e buscando integrar a participação de professores do departamento de ciências sociais da Universidade Estadual de Londrina – UEL, na qual vários artigos foram publicados e podem ser acessados ou impressos diretamente pelo usuário. Este mecanismo de compartilhamento de conhecimento relacionado as ciências sociais, tem contribuído para que novas metodologias e teorias fossem aplicadas no cotidiano escolar através, de pesquisas que envolvam a educação.

Outro exemplo, tão importante é o projeto LENPES – Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia, que é constituído pelo departamento de ciências sociais da Universidade Estadual de Londrina – UEL, através de ações de ensino, pesquisa e extensão, a fim de contribuir para a formação inicial e continuada de professores de sociologia, buscando propiciar novas metodologias de ensino da disciplina de sociologia, para alunos de ensino médio e na educação superior. Este projeto tem como vários objetivos, buscar a minimização das diferenças socioeconômicas de jovens, tendo embasamento metodologias de ensino que

busquem aproximar a educação básica, a universidade através de alunos, professores, pais e responsáveis. Este projeto tem sido aplicado em diversos colégios da cidade de Londrina, Rolândia e Ortigueira no Paraná, buscando estudar o fenômeno de evasão escolar, que se torna um questionamento na maioria das cidades brasileiras.

Abordar o ensino, pesquisa e extensão tem feito deste projeto uma possibilidade de aprimorar as metodologias, sempre buscando a vivência prática do cotidiano escolar, a fim de elaborar estratégias de ensino, que visem minimizar as discrepâncias entre as diferenças socioeconômicas existentes no cenário escolar.

Outro objeto de estudo desenvolvido pelo LENPES, é a análise das caracterizações de juventudes no ensino médio, haja vista que na maioria das escolas, o momento é de crise, relatado nos exames de avaliações da qualidade de aprendizagem no ensino médio, contextualizado no alto nível de evasão escolar, decorrente de diversos fatores, dentre eles, o Bullying, a gravidez na adolescência, na qual estão presentes na sociedade e tem grande impacto no âmbito escolar. Diante disso, a expectativa do projeto é buscar minimizar as consequências destas variáveis na vida acadêmica dos jovens de ensino médio.

O **Quadro 11**, apresenta um demonstrativo dos objetivos gerais e específicos do projeto LENPES em escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Londrina, afim de aprofundar os conhecimentos científicos sobre os estudantes de Ensino Médio.

**Quadro 11 – Objetivo geral e específicos do projeto LENPES**

Objetivo Geral	Objetivos Específicos
Aprofundar o conhecimento científico acerca do perfil dos estudantes do Ensino Médio das escolas públicas da rede estadual dos municípios do NRE/Londrina, para propor, através do ensino de Sociologia, melhorias na qualidade da Educação Básica.	Investigar como se processam as articulações entre os conhecimentos metodológicos ministrados na licenciatura de ciências sociais, com a prática de ensino observada nas escolas públicas;
	Pesquisar estratégias que contribuam significativamente para a melhoria da qualidade da formação inicial e continuada dos professores de Sociologia/Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina, através produção de materiais didáticos e da pesquisa sociológica, com as escolas públicas de Ensino Médio da região;
	Oportunizar a produção e a disseminação dos fazeres/saberes científicos dos profissionais que atuam na disciplina de Sociologia, do NRE/Londrina, egressos do curso de graduação em Ciências Sociais da UEL;

	Conhecer melhor o universo sócio educacional de alunos e de professores de escolas públicas, na tentativa de minimizar os índices de desigualdades sócio educacionais entre as juventudes;
	Desenvolver metodologias de ensino e materiais didáticos inovadores, que levem em conta a percepção dos alunos do Ensino Médio sobre os conteúdos sociológicos, de forma a assessorar os egressos das Ciências Sociais, formados na Universidade Estadual de Londrina, através da complementação de estudos de temas específicos da área;
	Elaborar modelos de estágio curricular diferenciados no Curso de Ciências Sociais,[habilitação licenciatura], como forma de ampliar a interação com a comunidade escolar, e com os municípios na perspectiva de formar professores mais comprometidos com a superação das desigualdades sociais;
	Desenvolver pesquisa ação com escolas públicas da região acerca do perfil das juventudes do Ensino Médio, de forma que possa contribuir a atualização das Propostas Político Pedagógicas destas instituições;
	Desenvolver a produção de materiais didáticos, sobretudo para as aulas de Sociologia no Ensino Médio, que promovam a diversificação e enriquecimento da disciplina, bem como ampliar, o interesse dos jovens e dos adolescentes pela área, colaborando para a discussão e o aprofundamento teórico/prático de temas que enriqueçam metodologicamente a formação de alunos, pais, funcionários e de professores das escolas da rede pública;
	Atualizar a revista Eletrônica do Lenpes/Pibid, intitulada “Ensino de Sociologia em Debate”, com a produção de artigos científicos de estudantes e professores da universidade e das escolas de Educação Básica;

**Fonte:** Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/juventudes-no-ensino-medio-um-estudo-sociologico-em-escolas-publicas-da-regiao-de-londrina.php>. Acesso em: 03 out. 17.

Proporcionar aos alunos a possibilidade de pensar de forma reflexiva sobre o seu meio social, bem como suas ações, para que os problemas das mais variadas formas sejam superados, é um dos objetivos básicos buscados, através deste projeto, aprofundando temáticas, que vinham de interesse daquele público participante, tornou a disciplina mais interessante e enriquecedora. Isso se apresenta como um desafio ao projeto, haja vista que o grau de complexidade frente a realidade social apresentada nas escolas.

O professor de sociologia, em alguns momentos, percebe dificuldade de trabalhar com a disciplina no ensino médio, e muito disso se justifica pelo fato de, por várias décadas, a escola não dispor de um currículo que conseguisse abranger esta

disciplina de maneira condizente com a necessidade, tanto do público a ser atendido, como também, os conteúdos propostos em determinados possíveis currículos. Mas por outro lado, são vários os exemplos de professores que conseguem atingir o objetivo da aprendizagem através de práticas educativas que transformam o olhar do discente, proporcionando a ele, a ampliação do olhar frente a realidade social na qual ele convive.

A partir da ausência de uma estrutura curricular formalmente criada, foi discutida ações que poderiam evidenciar possibilidades de elaborar um currículo capaz de ser cobrado em vestibulares e que tenham uma sequência de conteúdos afim, se não todos, mas uma grande maioria dos alunos obtivessem conhecimentos necessários e suficientes para realizar uma avaliação do nível de complexidade de um vestibular (LIMA et al., 2012, p. 9).

Nesta lógica, no ano de 2003, fez com que a Universidade Estadual de Londrina, (UEL), através do departamento de ciências sociais buscasse alternativas, no sentido de elaborar um vestibular que contemplasse algumas disciplinas, que até então não se tinha cobrança das respectivas habilidades, como Arte, Filosofia e Sociologia.

A iniciativa da Universidade Estadual de Londrina em cobrar em seus vestibulares conteúdos abrangendo áreas como a sociologia, até então não cobradas, fez com que diversos setores da educação pública, ou privada tivesse a preocupação em desenvolver um currículo que contemplasse, ao menos o mínimo de conteúdos que viessem de encontro, com o que seria exigido pela universidade em seus futuros vestibulares.

Esta mudança representou significativamente, um “despertar” para que o currículo de sociologia fosse repensado de maneira que incorporasse metodologias, conteúdos e temas, até então nunca abordados, como também, fez com que certa sintonia de conteúdos metodológicos fosse construído, com a finalidade de atender as necessidades tanto dos discentes, como da instituição de ensino superior, na qual era lembrada pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Estas reflexões de como apresentar um currículo foi de grande valia para o campo da sociologia, afinal, tanto os alunos como os professores se sentiram mais motivados de ensinar e aprender esta ciência visto que seria componente avaliativo em provas de vestibulares (CARVALHO, 2010, p. 21).

Mas o questionamento, era como introduzir conteúdos metodológicos, trabalhando ao mesmo tempo, métodos e técnicas de pesquisas que serviriam para que os alunos entendessem as dinâmicas de análise social na

sociologia, sem materiais estruturados, sem uma base sólida de metodologias, que procurassem atender as expectativas dos alunos?

A primeira etapa para que se tenha uma compreensão da finalidade e os objetos de análise da sociologia é conceituar de forma clara as interpretações de conceito e método. Assim os estudantes de sociologia terá uma forma de compreender como esta ciência se utiliza dos métodos e técnicas a fim de analisar um acontecimento social. Para a sociologia é necessário de antemão gerar um estranhamento dos fatos do cotidiano, aliando através da ciência, mecanismos de investigação e análise de dados sociais (LIMA et al., 2012, p. 18).

Para que os professores de sociologia iniciem um processo de desnaturalização<sup>51</sup>, dos acontecimentos sociais pré-estabelecidos em um determinado contexto, é fundamental que estes educadores estejam munidos de metodologias, conteúdos teóricos e embasados em uma sólida compreensão das mais diversificadas temáticas, que norteiam a área da sociologia.

Para isto, é importante deixar explícito para os alunos, que as relações sociais são complexas e que sua interpretação e compreensão, não são obtidas de maneira imediata, mas, necessita de um empenho e dedicação, levando em conta que não se realiza de um dia para o outro, mas, requer tempo.

Quando se aborda os acontecimentos sociais, geralmente as relações sociais, não estão esclarecidas completamente e justamente por este motivo, é que ao longo de uma pesquisa, os acontecimentos se expressam de maneira contínua e dinâmica, e isso acaba tornando o problema mais compreensível.

É necessário ter em mente, que ensinar sociologia não é uma tarefa tão simples assim, pois, dentro de uma sala de aula, devido estar inserido múltiplos sujeitos, e esses indivíduos possuem vivências diferentes, e comportamentos aprendidos nas mais diversas configurações de famílias.

Esta distinção de indivíduos fica nítida de perceber quando o professor inicia seu processo de transmissão de conhecimento já que muitos alunos não conseguem a princípio assimilar a importância dos conceitos sociológicos frente sua realidade, muitos não conseguem ver além de sua realidade social ou ainda o que é colocado a ele como normalidade (MEKSENAS, 2010, p. 145).

---

<sup>51</sup> Desnaturalizar é compreender que a realidade cotidiana é resultado de decisões, de interesses particulares ou coletivos, de ideologias; não é uma tendência natural e imutável e pode ser modificada pela vontade humana.

É neste momento que o professor precisa considerar o conhecimento, a fim de contemplar de certa forma, todas as realidades sociais presentes em um determinado grupo, inserindo-os de maneira que os conhecimentos científicos, tenham uma lógica e aplicabilidade em sua prática cotidiana.

Quando o professor consegue traduzir seu conteúdo, significa reconhecer ambos os lados, por um lado ele se vê, como peça importante no processo ensino aprendizagem, e por outro lado, o aluno se identifica com os conhecimentos adquiridos e posteriormente, se realiza ao aprender conceitos que serão úteis para sua vida cotidiana.

Uma das metodologias ricas para desvendar, é procurar saber quem é este sujeito, que vem a escola com um determinado objetivo, nesse cenário, é necessário que o docente tenha em suas metodologias, vários questionamentos que se relacionam entre si e possam ajudar o seu aluno em suas dúvidas.

Estas indagações contribuem significativamente para conhecer de maneira prática os anseios, e necessidades na qual esse indivíduo vem à escola não somente, a fim de ocupar seu tempo, mas com objetivos distintos, se compará-lo uns aos outros. Esta complexidade que o ser humano tem, torna o trabalho do campo de ensino um desafio constante, já que cada personagem necessita de maneiras diferenciadas de aprendizagem, e também necessidades diferentes e individualizadas.

Nessa conjuntura, saber o porquê da necessidade de cada conteúdo para a formação dos indivíduos, faz com que se tenha mais sensibilidade e compromisso com a educação como um todo, levando em conta as mais variadas especificidades de cada conteúdo a ser ensinado, transforma em um compromisso concreto dos educadores aliar o referencial teórico com a contextualização escolar.

A partir do momento, que se procura ouvir os alunos em relação as suas expectativas em relação aos conteúdos, necessários para a aprendizagem, possibilitando um cenário com que eles se sintam integrados, aos mais diferentes contextos que a escola proporciona, mudando assim suas perspectivas, e interesse por aquilo que está sendo ensinado.

Na medida em que esses sujeitos são questionados, em relação aquilo que está sendo ensinado, deve-se ter respostas de duas maneiras ao menos:

descobrir o que precisa modificar metodologicamente, pois não está contribuindo, para alavancar a motivação dos alunos ou descobrirem que através, das formas de aprendizagens passadas na escola de forma geral, está construindo seu verdadeiro papel, que é transcender a sala de aula, proporcionando sua prática cotidiana no dia a dia.

Esta nova maneira de perceber o aluno é fundamental nos dias contemporâneos, pois, as transformações ocorrem cada vez mais rápidas e isso merece uma atenção especial para que a escola não pareça algo arcaico e ultrapassado.

Se então, a sociologia é uma ciência, precisa fazer ciência, mas, como utilizar adequadamente os conceitos sociológicos, para fazer ciência em sala de aula ou fora dela, com alunos do ensino médio?

Antes de tudo, é necessário que procurar conhecer estes métodos e critérios, a fim de, se trabalhar com os alunos do ensino médio, fornecendo bases teóricas suficientes para lidarem com cada situação do cotidiano. Desta maneira, fazer sociologia ou ensinar sociologia, vai muito além de explanar bases teóricas, é também possibilitar aos alunos, a habilidade de fazer ciência por si mesmos, como análises científicas de seu próprio mundo, e isso faz a sociologia uma ciência viva, capaz de transformar realidades consideradas óbvias e permanentes.

A ciência sociológica requer análises elaboradas de tudo que se observa, eliminando assim, todo e qualquer achismo. Ensinar sociologia aos alunos é mostrar possibilidades diversificadas que os orientem em perceberem sua realidade, a fim de transformá-las através, de análises e estudos aprofundados daquele grupo social.

Um dos problemas enfrentados no ensino de sociologia é o casuísmo, relatado pelo professor, José de Souza Martins com o artigo “A Sociologia não volta às aulas”:

Como relata Martins, dentro dos contextos sociais e escolares se percebe uma constante relação indefinida das responsabilidades que a sociologia deve realmente exercer na formação do jovem no contexto acadêmico. Esse fato acaba trazendo para o ensino de sociologia, incertezas que mesmo a educação, bem como suas diretrizes ainda não conseguiram traduzir de maneira dinâmica e clara, meios que possibilitaria essa superação de incertezas (MARTINS, 2008, p. 17).

Toda essa diversidade de tratamentos levados a sociologia, vem em seu percurso, buscando transformá-la em interrogações, no sentido de interpretar

sua objetividade. Como e quando, seria possível caracterizar a sociologia como uma disciplina específica nos currículos?

É essa resposta que ao longo das décadas, as pesquisas e debates têm procurado traduzir e tratar a disciplina, conforme é sua característica: investigativa e curiosa.

Para isso, muito tem se questionado e abordado, metodologias que retratam a importância do ensino desta ciência, para a construção da consciência crítica do cidadão visto que, por muito tempo, não se tornará tradição ou conscientização a respeito desta temática.

Nesta perspectiva, fica evidente que tratar de educação no Brasil se torna uma análise de interferências políticas relativa às motivações de tratar com os mecanismos educacionais. Neste contexto, segundo afirma Nildecoff, (1991)<sup>52</sup>, é perceptível que percebemos certa desorientação dos currículos da disciplina de sociologia no ensino médio, como também buscamos respostas para isso. Seria possível desta forma ensinar jovens recém-veteranos do ensino fundamental II a assimilar um currículo preparado para o ensino superior ou apenas “adaptado” para ser trabalhado neste nível de ensino? Percebemos aí um equívoco preocupante (NILDECOFF, 1991, p. 11).

Outro fator importante a destacar é que, ao democratizar a educação no Brasil, antes realizada, apenas para uma pequena parcela da população considerada elitista<sup>53</sup>, a forma e também o público a ser ensinado, eram de certa forma homogênea, na maneira quando se pensa em igualdade social, e justamente quando a escola começa a ser pensada para todos, há uma mudança de pensamento, pois, se antes o público de alunos estavam no mesmo patamar social, ou pelo menos, se constituíam por poder e riquezas, tinham a possibilidade de estar na mesma perspectiva de oportunidades, de se dedicar aos estudos, ao contrário do público recebido agora, que é composto na sua grande maioria por excluídos da sociedade, onde não possuíam o mínimo de estrutura de renda e nem mesmo social.

---

<sup>52</sup> Maria Tereza Nildecoff tem trabalhado direcionando à formação de educadores comprometidos (professores da aldeia) para contrariar a formação do educador tradicional das classes dominantes que ele chama de gendarmes mestres. Tente substituir uma atitude policial e castradora por uma atitude criativa de "compromisso" com a cultura do aluno.

<sup>53</sup> Na divisão histórica e tradicional dos grupos sociais, a elite tem sido sempre um conjunto de pessoas poderosas e influentes que determinam uma tendência, tomam decisões, governam, administram os recursos, entre outros. Além disso, a elite costuma concentrar os meios de cultura entendidos como intelectuais, que vão desde o conhecimento acadêmico, das ciências e das artes, e que se diferenciam do saber popular pelo simples fato de serem considerados oficiais.

Desta maneira um questionamento era feito constantemente pela classe educadora: por que na escola de décadas passadas os alunos construía e filtrava mais conhecimentos? Esta resposta fica evidente na medida em que analisamos o público escolar atendido. A escola de hoje buscou universalizar o acesso ao ensino e isso refletiu na diversidade de necessidades e carências nos mais variados aspectos e, pensando na ideia de Nildelcoff (1991), parece que os educadores estão diante de uma grande creche de adolescentes que buscam uma saída para a sua realidade social ou mesmo nem sabem o motivo na qual estão na escola. Cobram nossa criatividade para lidarmos com estas heterogeneidades e “livres” para adaptarmos diante da necessidade, porém, ao mesmo tempo nos privam de buscar alternativas reais e romper com o modelo dominante e seletivo de classificar esses mesmos jovens submissos há uma realidade social impositiva e controladora (NILDELCOFF, 1991, p. 13).

Agora, as classes populares ao se inserirem na estrutura educacional, por si só, não tinha se constituído como alunos, antes frequentadores dessas mesmas escolas. Esses indivíduos na grande maioria, tinham uma realidade social totalmente distinta dos indivíduos, que frequentavam antes os bancos escolares, e de certa forma essa inclusão, ou escola para todos não foi trabalhada, na perspectiva de estruturar recursos, mecanismos metodológicos ou mesmo de estudos dessa realidade dos jovens, lidando assim, como se a realidade social destes fossem a mesma, no sentido de aplicar as metodologias de ensino. É como se a escola fosse capaz, de absorver todos os problemas causados ao longo de um período histórico, e simplesmente estruturá-los no ambiente escolar, tudo se resolveria.

Verifica-se que na prática não funciona desta forma, a demanda de necessidades destes jovens, também demanda muita responsabilidade no sentido de reformulação, tanto de currículos, como estrutura física, e acadêmica para suprir estas necessidades.

Se o ensino médio, era formar os cidadãos para a universidade, o que fazer agora, já que aqueles novos alunos pertencentes à escola, não via nenhuma perspectiva de avançar seus estudos, haja vista, que a universidade continuava sendo elitista? Surge nesse contexto, um grande problema, o que ensinar agora? Quais os anseios desses jovens, perante a conclusão do ensino médio?

A ideia do que era bom para poucos, era bom para muitos, fez com que a escola tivesse conflitos permanentes, tanto no ensinar, como na desmotivação de ambos os sujeitos da escola, professores, e alunos, a falta de perspectiva, tornou

o ensino médio em algo monótono e sem objetividade.

Por outro lado, Nildelcoff (1991), a escola inicia um processo de consciência em que continuar desta forma, traria sérios problemas e o futuro do ensino seria trágico. Para isso algumas discussões foram feitas no sentido de tornar o ensino abordado pelos professores mais criativo no sentido de absorver os milhares de jovens na qual a sociedade não sabe o que fazer. Assim a escola entendida agora como redentora dos problemas gerados historicamente, tem o papel de criar meios sem ao menos dispor de recursos e preparar os professores para esta mudança. Seria dada uma responsabilidade ao ambiente escolar sem estruturar os mecanismos para transformá-la (NILDELCOFF, 1991 p. 13).

Nesse contexto, várias incertezas permeiam o ambiente escolar. Vivem-se diversos paradoxos, se por um lado a sociedade de forma geral, cobra da escola um direcionamento para resolver todos esses impasses, de como ensinar nos dias de hoje, também cobra que professores, sejam criativos, inovadores e responsáveis por esta instabilidade do aprender, que busquem tornar os jovens cientes de suas liberdades e autonomia, porém o próprio sistema educacional impede, de pôr em prática a liberdade de expressão e ação, no cotidiano escolar, visto que, a estrutura é hierarquizada e dependente de um sistema, que impõe controles de conduta rotineiramente na metodologia educacional.

Desta forma, a mudança na percepção dos jovens necessitam ter senso crítico, autonomia de pensamento e antes de tudo, transformar sua realidade, muitas das vezes, precisa ser repensada também no contexto docente, indagando sobre a realidade, enquanto profissionais da educação.

Como sabe-se, a sociedade impõe suas regras capitalistas, e a partir disso, vivencia-se o papel principal do sistema capitalista, que é o acúmulo de capital e para isso, o individualismo se apodera das práticas humanas em todas as suas esferas.

Nildelcoff vê um caminho para a superação desses problemas através do nosso protagonismo nas mudanças no ambiente escolar. É vendo os problemas e lidando com eles, que os indivíduos tidos pela responsabilidade de ensinar tornasse realizável uma autonomia de pensamento e liberdade de realmente trabalhar de forma que o aprendizado fosse constituído de maneira acessível a todos os integrantes que fazer parte do processo de aprendizagem (NILDELCOFF, 1991, p. 16).

O professor desta forma, não mais esperaria de um sistema, uma mudança utópica e ao mesmo tempo dependente, mas, através de seus próprios

mecanismos de conhecimento teórico e metodológico, poderia levar aos seus alunos, a praticar experiências nunca mesmo pensadas em seu cotidiano.

Quando o aluno sente que aquele representante, na qual é responsável por representá-lo tem uma relação, além de professor, mas, como parceiro de vida, essa dinâmica proporciona uma troca fantástica de vivências, e isso pode determinar, o grau de motivação e aprendizagem na qual esse aluno irá ter.

Surge então uma relação de troca, ao ouvir os alunos, suas angústias, realidades sociais, mecanismos de controle, na qual eles são sujeitados e o que a escola representa, como meio de sua transformação social, leva os sujeitos da escola a se sentirem mais determinados, e pertencentes ao processo ensino-aprendizagem.

Por outro lado, o corpo pedagógico da escola, juntamente com os professores, necessita questionar a forma com que o estado concebe a sala de aula. Turmas superlotadas podem fazer imaginar que se está lidando com um local de conferência, e não aprendizado escolar. O aluno necessita que o professor troque informações, dialogue com eles, e que os mesmos também tenham a oportunidade de dialogar com o professor, a fim de criar um circuito de informações de ambos os lados, e não apenas palestras, onde não há interação entre os meios.

Essa mudança é responsabilidade não só do corpo docente, mas também de toda estrutura humana do ambiente escolar, abrangendo também a responsabilidade do estado em fornecer subsídios em relação as novas demandas levantadas.

Quando se aborda a temática mudanças de relações sociais na escola, também não se pode deixar de falar dos sistemas avaliativos, os métodos que a escola vai lidar com os discentes e mais ainda, como serão os parâmetros na qual essas mudanças serão realizadas pela equipe da escola.

É uma proposta nova, ou seja, como interagir com o corpo diverso de integrantes, na qual vêm de diversas realidades sociais, mas que ao fim, necessitam ser tratados ao mesmo tempo nas suas diferenças, com igualdade para que todos sejam inclusos no sistema de ensino.

Segundo Lunatcharsky (1978)<sup>54</sup>, pensar em educação livre, na prática dificilmente ocorre de maneira concreta, pois as correntes ideológicas sempre moldam de maneira decisiva como dá as correntes educacionais no contexto escolar. Sempre se cria uma imagem de criança ideal e imutável e a partir daí se determina um modelo a ser seguido no ambiente escolar. (LUNATCHARSKY, 1978, p. 186).

Mas que modelo é esse? Pode-se generalizar a característica de aluno que o sistema educacional deseja formar? Como pode-se determinar a capacidade de um aluno que não se concentra nas aulas, sendo considerado um problema, perante outros, que tem um comportamento dito “normal”, mas, que nas atividades práticas se destaca, nas apresentações ou nas atitudes protagonistas? Quem é o melhor ou o pior, se pode assim, considerá-los?

Tirar conclusões disto, é muito arriscado e requer, além de teorias, muitas práticas e vivências no ambiente escolar.

O fracasso escolar é um objeto de pesquisa inencontrável já que não podemos impor que determinados alunos são fracassados perante um tipo de ensino, mas se questiona que se existe algum tipo de fracasso é de uma determinada instituição, já que esta está com a responsabilidade de absorver todo e qualquer tipo de necessidade que chegue à sala de aula. (CHARLOT, 2000, p, 16).

A partir disso, gera-se uma reflexão a ser analisada. Se há um mito que o fracasso escolar está diante de uma camada popular, onde se sobram problemas sociais e conflitos, e que entram na escola na mesma medida, que está presente no cotidiano destes jovens, o que justifica que certas crianças que estão inseridas nesses meios populares, alcancem o êxito escolar? Portanto, já se tem um problema a ser resolvido e a generalização, se assim pode-se afirmar, está descartada. Parece que a partir destas reflexões, é possível desmistificar que o fracasso escolar está presente nas camadas populares, enquanto que o melhor desempenho está nas comunidades mais privilegiadas.

Mas esta possível constatação, não impede que no ambiente escolar também, não exista esta definição de papeis, onde existam os grupos dos privilegiados e dos “recantados”. Um velho costume nos remonta a entender esta perspectiva: geralmente se entende, que os alunos interessados em estudar ou os “melhores” alunos, estão à frente da sala, enquanto que os “piores” alunos estão ao

---

<sup>54</sup> Anatóli Lunatcharski foi um dramaturgo, crítico literário e político soviético, membro do Partido Comunista da URSS e da facção bolchevique durante a Revolução Russa de 1917.

fundo da sala. Desta maneira, gerou-se nesse cenário, uma ideia de superior e inferior. Mas o que definitivamente, é ser melhor ou pior aluno? Não estaria se codificando esses indivíduos, ao invés de uni-lo as formas, e capacidades presentes dentro da sala de aula, para que todos se ajudem e conquistem o conhecimento?

Que experiências de vida têm esses alunos ditos “populares”, diante da instituição escolar que não está vivenciando esta realidade encarada pelos jovens? Estariam predestinados, então a um fracasso escolar, por serem rotulados como invisíveis diante do conhecimento científico?

São estas questões que intrigam o ambiente escolar, e busca desconstruir esta ideia de que os jovens oriundos de classes populares, são em regra o problema do baixo rendimento escolar, fruto de uma ideologia pré-estabelecida, e justifica-se porque eles tem problemas educacionais, é porque são de bairros pobres e marginalizados.

Mas afinal, o que deve ser considerado como fracasso escolar? Como o jovem aprende e compreende a Sociologia, como meio de interpretar sua realidade? O jovem dito “fracassado”, também adquire conhecimentos, por mais que esse conhecimento seja diferente, dos moldes acadêmicos”. Como os meios tecnológicos se apresentam como metodologias de aprendizagem? Como exigir o conhecimento, a partir de vivências que não estão no cotidiano destes alunos?

Geralmente o fracasso escolar está posto na medida em que os conteúdos científicos e teóricos são postos em sala e teoricamente todos os alunos devem assimilar e são cobrados a saber assim como foram passados, descrevendo que, quando este aluno não reproduziu o que em síntese foi ensinado, caracteriza-se que ele fracassou (CHARLOT, 2000, p. 16).

Desta maneira, ao se aprofundar esta análise, verifica-se que nesse cenário pode haver um equívoco de interpretação, ou seja, foi o aluno que fracassou, ou a escola que não soube lidar ou interpretar a produção sobre aquele conteúdo, o qual esse aluno apresentou? Desta forma pode-se afirmar que não há fracasso escolar, mas sim alunos fracassados, por um modelo de educação que não os inserem na realidade social, na qual eles pertencem.

Todas estas questões, possibilita questionar a responsabilidade da instituição escolar, como possibilidades de mediar e ao mesmo tempo, encerrar um ciclo de derrotas e decepções por parte do aluno, e verificar na instituição escolar com uma nova perspectiva, ou seja um meio de superação de dificuldades,

carências que outra instituição social, não teve a possibilidade de resolver. Questiona-se assim, qual seria o real papel da escola nesse contexto?

Segundo Leal e Yung (2014), e a partir do autor Lahire, existem três dimensões fundamentais que problematizam a sua essência e sua emergência da presença no ambiente escolar recorrentes em outros países: a especificidade epistemológica das ciências sociais em face das demais disciplinas escolares; e a legitimidade institucional da sociologia que se associa à questão da coerência curricular da disciplina no sentido de acoplar propósitos civilizatórios e instrumentais (LEAL; YONG, 2014, p. 778).

Ainda segundo Leal e Yung (2014):

Em concordância com Dubete Martucceli, considerando essas características, a primeira preocupação da presença da sociologia no ensino médio é o forte caráter teórico, dificultando trazer a realidade dos jovens a sua prática dos conceitos teóricos. Outra característica é a insuficiência de conceitos que podem explicar a multiplicidade de realidades produzidas e vivenciadas no meio social dos alunos. Por último, se busca caracterizar a utilidade da presença da disciplina específica de Sociologia no ambiente escolar, considerando que a escola moderna busca a autonomia do sujeito como construtor de sua identidade de pensamento através do processo de socialização na qual ela permite (LEAL; YONG, 2014, p. 778).

Como então, ensinar Sociologia para os jovens de ensino médio? Qual a percepção deles com a disciplina de sociologia, para sua formação humana e seu papel diante das demais disciplinas? São essas indagações que proporcionam refletir, e se colocar no lugar destes jovens, investigando quais seus anseios e como a disciplina pode contribuir para o conhecimento escolar.

Muitas vezes, o questionamento é melhor do que trazer respostas, que em alguns momentos, não conseguem responder a realidade dos jovens. Construir reflexões sobre as juventudes contemporâneas pode proporcionar um olhar mais aberto a realidade dos jovens e entender a dinâmica na qual estão inseridos. Mas afinal, como o conhecimento sociológico, está dialogando com a realidade social na escola de ensino médio? Se não se pode fazer ensaios concretos como nas ciências exatas, ou biológicas, então como pode-se transpor as teorias sociológicas, a fim de fazer, com que os jovens consigam utilizar sua realidade nas análises sociais no âmbito escolar escola? Seria o momento de verificar o principal agente da escola, o aluno e saber deles, o que esperam da disciplina de Sociologia na sua formação de ensino médio.

São essas perguntas, que geralmente a escola e especificamente os professores de sociologia não param de fazer e, justamente essas indagações podem propor respostas eficazes para tantas incertezas, de estrutura curricular que a escola busca encontrar. Se por um lado, a sociologia busca enraizar-se como disciplina, por outro lado existem muitas incertezas, em relação ao que ensinar e como ensinar.

Estar na escola não significa que o professor está entendendo como se estabelece a relação com o saber dos jovens. Tratar de educação foi, e ainda significa muitas perguntas a serem respondidas, no entanto é fundamental, que esse “corpo” escolar busque alternativas aos jovens, que ao mesmo tempo em que julgam a escola um ambiente repetitivo e exaustivo, verificam nela uma importância tal que a traduz, como um ambiente importante para sua vida.

Para estudar estas reflexões Bernard Charlot, um estudioso da educação, mudou-se da França para o Brasil, em busca de estudar a estrutura da educação brasileira. Entre as pesquisas, buscou analisar a relação com a formação de professores nas Universidades Brasileiras, de forma que observa o discurso teórico da Universidade com a realidade dos jovens brasileiros, fazendo uma comparação entre a teoria e a prática docente. Não só no contexto brasileiro, mas em diversos países, chegou à conclusão que existe um discurso programado sobre o fracasso escolar.

Segundo ele, o fracasso escolar não existe, mas o que existe, são alunos em situações de fracassos.

A base deste discurso sempre concentrava-se na fala, de que o aluno não consegue acompanhar a turma ou reprovou, devido sua falta de interesse em estudar ou por sua indisciplina, gerando assim um certo conformismo no quadro de professores. Esta interpretação segundo Charlot, não se caracteriza na realidade e em seus estudos, isso fica claro.

Outro autor, que buscou interpretar a aprendizagem juvenil foi o Lahire, que em seus estudos procurou relacionar o sucesso escolar a partir das classes populares, refletindo que não se cria uma regra, de que o sucesso escolar está somente nas classes superiores, mas, que também, nas classes populares existe atores do conhecimento.

Charlot defende a relação com o saber e busca compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar [...], como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio (CHARLOT, 2005, p. 41). Suas pesquisas, juntamente com a equipe ESCOL pesquisas, tem como ponto de partida a relação entre a origem social e sucesso ou fracasso escolar. Tem como fundo os trabalhos da Sociologia da Reprodução, em especial os de Bourdieu (CHARLOT, 2005, p. 40).

Nesta perspectiva, verifica-se que na escola existem diversas estruturas familiares e estas caracterizações, são constituídas por diversas realidades econômicas, sociais e de classes. Pensando assim, Charlot buscou analisar, quais consequências estes fatores levariam determinados jovens, serem interpretados como fracassados, enquanto outros, de sucesso.

Para Charlot (2005, p. 40), não se deve analisar a sociedade apenas tomando como referencial as posições sociais. Cada indivíduo possui sua capacidade intelectual independente da ideia de classe. É importante considerar “o sujeito na sua singularidade de sua história e atividades que ele realiza”, visto que cada aluno pertence a um grupo, uma posição social e interpreta singularmente essa posição, dando sentido ao mundo e a si mesmo. Muitas vezes o que faz sentido para um aluno, pode não fazer sentido para o outro, já que, cada aluno pode ver o significado daquele aprendizado a partir de sua vivência cotidiana.

Para Charlot, o sujeito é um ser humano social que ocupa uma posição social adquirida por pertencer a um grupo social. Porém, durante sua vida, produz sentidos e significados sobre si e o mundo, construindo sua singularidade, por isso é que não podem ser entendidos como padronizados, mas, significados a partir de sua experiência de vida e qual grupo participa. Assim é ao mesmo tempo singular e social. Charlot, não fala em “aspectos” sociais e individuais do sujeito – ele é sempre simultaneamente social e singular (CHARLOT, 2005). Para o autor, [...] as relações sociais estruturam a relação com o saber e com a escola, mas não a determinam (CHARLOT, 2000, p. 62).

Na medida, em que a escola consegue entender a singularidade dos sujeitos, conseguem adaptar currículos, dando significado a teoria onde a vivência dos alunos, sejam consideradas dentro do contexto da própria aula.

Bourdieu é considerado, um dos mais importantes sociólogos do século XX. Seus trabalhos são referência na interpretação sociológica da educação. Em oposição à concepção funcionalista, em que a escola tinha o papel central na democratização da sociedade, Bourdieu construiu uma teoria bem embasada para a questão das desigualdades escolares, a partir dos anos 1960. Esse autor coloca a escola, como uma instituição que reproduz, que determina a dominação exercida pelas classes sociais dominantes. Bourdieu e Passeron (1975), discutem que a

reprodução acontece indiretamente, não de maneira declarada, mas, que no cotidiano da escola, há regras e interpretações humanas, que levam para uma desigualdade de valor entre a classe popular, e a classe dominante, pelo fato de os alunos das classes dominantes possuírem os códigos necessários para decodificar a cultura escolar, enquanto os das classes dominadas, não os possuírem, ficando à margem dessa cultura.

No entendimento de Bourdieu, a escola não é neutra, mas com uma tendência de diferenciar, no sentido de dar valor intelectual aos alunos de classe dominante, enquanto os outros serem deixados em segundo plano, até mesmo pela valorização do conhecimento intelectual e acadêmico trazido pelas classes dominantes da Europa.

Apesar da contribuição de Bourdieu para a Sociologia da Educação, Charlot (1996), determina diversas críticas e limites dessa análise educacional. Ele destaca que a teoria da reprodução não valoriza as práticas de ensino nas salas de aula, e às políticas específicas dos estabelecimentos escolares, aspectos estes que podem ter um efeito diferenciador, na reprodução das desigualdades sociais, na escola. Charlot ainda critica o fato de essa teoria reduzir a instituição escolar a um espaço de diferenciação social, esquecendo-se que ela é também um lugar de formação dos jovens. Para Charlot, há uma relação estatística entre a origem social da criança e seu sucesso ou fracasso escolar, enfatizando, entretanto, que essa relação não é de causa.

A partir desses pensamentos, Charlot (2000) explicita uma concepção de sujeito presente nos estudos da relação com o saber, mostrando como aquela está intimamente ligada a esta. Na teoria de Charlot, o sujeito é, ao mesmo tempo, um ser humano singular e social, dotado de necessidades e desejos. Assim, é um ser que ocupa uma posição social adquirida por pertencer a um grupo social e, ao longo da vida, produz sentidos e significados sobre si e o mundo, construindo sua singularidade. Ao mesmo tempo que busca significado em um grupo, distingue por ser singular. Portanto, na concepção de sujeito, expressa por Charlot, não se fala de “aspectos” sociais e individuais do sujeito – ele é sempre simultaneamente social e singular (CHARLOT, 2005, p. 64).

Outro aspecto na compreensão do sujeito, é a questão da aprendizagem. O aprender está presente, e é condição obrigatória no processo de construção do sujeito, sem a aprendizagem, não há transformação e nem ao menos, reflexão ao indivíduo que por natureza, torna-se um membro da espécie humana,

um ser humano único (singularizar-se) e um membro de uma comunidade, ocupando nela um lugar (socializar-se). É através do aprender que o sujeito se constrói, relacionando consigo próprio, com os outros a sua volta, e com o mundo onde está inserido.

Aprender para viver com os outros homens com quem o mundo é compartilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p. 53).

Desta maneira, verifica-se que para aprender é necessário conviver com outros indivíduos, e esta convivência é que tornam humanos, e transformadores do trajeto histórico. Com o processo de aprendizagem, o indivíduo acaba se apropriando do mundo, na qual vive. Todas estas vivências acabam tornando o que são, as relações humanas tornamos seres do conhecimento acumulado, e de tempos em tempos, transformado.

Bernard Lahire, em seu livro “Sucesso Escolar nos Meios Populares – as razões do improvável” (2004), aborda uma problemática, explicando o sucesso escolar de crianças, cujas famílias são desprovidas de recursos, que poderiam facilitar tal situação. (Não desprezando que a situação contrária, a de famílias providas de recursos, com filhos que enfrentam dificuldades escolares, pode também ocorrer). Para isso, ele parte da suposição, de que haveria diferenças secundárias entre as famílias de meios populares, que poderiam explicar a alternância entre sucesso e fracasso escolar, mesmo em situações tão próximas.

Tendo por base os estudos de Charlot, onde no cotidiano da escola, existe a concepção de que aqueles que fracassam em seus rendimentos escolares, uma boa parte desta realidade cabe e se explica a partir da visão, de que são alunos pobres, desprovidos de condições financeiras, e até mesmo detentora de uma família incompleta, no sentido da família nuclear. Lahire busca ao contrário, explicar que esta regra de ser aluno de sucesso, apenas aqueles que possuem uma boa condição financeira e social, mas, que também através de uma pesquisa com 26 famílias, que eram oriundas de classes populares, sem um status social que lhes garantiriam fazer parte da ideologia dominante.

Nestas entrevistas, Lahire busca catalogar diversos materiais destes alunos, como avaliações, cadernos, atividades desenvolvidas durante as aulas, bem como, as entrevistas de professores e diretores a respeito do andamento escolar desses alunos.

Ao analisar todos os materiais obtidos na escola, o autor se preocupa em mais que analisá-los, entender as tramas que estão muitas vezes por traz da realidade escolar dos alunos. Assim Lahire buscou entender, como funcionava a vida familiar de cada família, já que a partir da vivência familiar que cada um vivia, construiu o perfil familiar desses alunos, e como eles participavam da vida escolar de seus filhos, identificando que na maioria das vezes, o fracasso escolar dos alunos competia a ausência familiar, na vida escolar desses alunos, comprometendo assim, o estímulo para sua aprendizagem. Também foi percebido, que a maioria das dificuldades enfrentadas na escola pelos alunos, ao retornarem as suas casas, não teria um suporte adequado para superá-las.

Desta forma, as famílias constituiriam uma relação de ajuda, e dependendo disto, juntas geram o chamado fracasso escolar.

Percebeu-se na pesquisa, que a cultura escrita é muito valorizada nos seios das famílias de classes populares, mesmo muitas sendo analfabetas, buscavam dar valor e incentivar seus filhos que deveriam aprender, já que seus pais, não tiveram a oportunidade de estudar. Muitas dificuldades que a criança enfrenta na escola, é pela ausência da cultura escrita dentro da sua rotina familiar. Essa ausência acaba gerando desestímulo do aluno, na hora de frequentar as aulas.

E mesmo com todos esses problemas, enfrentados por alunos oriundos de classes populares, não se justifica, que o fracasso escolar esteja relacionado com condições econômicas e sociais restritas, e com pouco grau de instrução, já que muitos dos alunos desta camada social, também conseguem atingir o sucesso escolar. Desta maneira o sucesso escolar, se justifica também pela relação da família e a escola, e como esses atores contribuem para colaborar com os jovens que possuem tantas necessidades e anseios nesse contexto.

### 3.3 CONHECENDO IVAIPORÃ E A REALIDADE DOS COLÉGIOS PESQUISADOS

O contexto histórico do município de Ivaiporã, que se apresenta abaixo foi extraído do site da prefeitura municipal, onde principalmente, conta a história do surgimento do município paranaense, desde a sua colonização.

Até por ser cortada pelo chamado Caminho do Peabiru, os primeiros registros históricos desta região do Vale do Ivaí, já remontam ao século XVI. Tais registros mostram que a região era ocupada por índios guaranis antropófagos<sup>55</sup>, como escreveu o padre jesuíta Ruiz Montoya, que chegou às terras do cacique Yataobá em 1611, e empreendeu a instalação de Reduções como as de San Pablo e Los Angeles. Destaca-se nesta região, a instalação também de Villa Rica Del Espiritu-Santu, na foz do rio Corumbataí, atual município de Fênix.

Os espanhóis instalaram esta vila em 1592, escolhendo esta região pelo imenso número de índios, que poderiam ser convertidos nas reduções e explorados nas encomiendas<sup>56</sup>. Vila Rica durou pouco tempo. Em 1628, os bandeirantes paulistas, sob a liderança de Manoel Preto e Raposo Tavares e dois mil índios tupis, desceram a serra do Apucarana e destruíram as reduções jesuíticas, Villa Rica, colocaram os espanhóis, batendo em retirada Ivaí abaixo e, índios aprisionados em fila indiana rumo a São Paulo.

Em meados do século XIX, Jean Maurice Faivre, francês de invejável biografia, médico do Imperador Pedro II e da Imperatriz Tereza Cristina, cria um vilarejo para funcionar dentro de preceitos de sociabilidade ideais. Nos moldes daquilo que proliferava na Europa, e que passara a ser chamado de sociedades utópicas. A sociedade de Tereza Cristina, hoje distrito do município de Cândido de Abreu, é um dos marcos da ocupação da região central do Paraná, mais precisamente, do Vale do Ivaí.

A região do município de Ivaiporã, iniciou seu ciclo colonizador por volta da década de 40, quando as terras, consideradas as mais férteis do país, passaram a atrair a atenção de desbravadores, que vieram de todas as regiões brasileiras. Passaram pelos ciclos dos safristas de porcos, da madeira e desenvolveram

---

<sup>55</sup> Antropofagia é um ato ou ritual de comer uma parte ou várias partes de um ser humano. Os povos que praticavam a antropofagia a faziam pensando que, assim, iriam adquirir as habilidades, força e virilidade do prisioneiro.

<sup>56</sup> Originalmente aplicada na região das Antilhas em 1503, com posterior projeção em outras porções da América espanhola, foi uma instituição jurídica imposta pela coroa com vistas a regular o recolhimento de tributos e circunscrever a exploração do trabalho indígena.

uma agropecuária, das mais prósperas do país. No mapa político, Ivaiporã emancipou-se do município de Manoel Ribas, que emancipou-se de Pitanga, que emancipou-se de Guarapuava.

Do sul vieram colonos, muitos deles de Santa Catarina, descendentes de italianos, alemães, ucranianos, poloneses. Por outro lado, do norte vieram paulistas, mineiros, baianos na abertura da fronteira do café. Ivaiporã é um ponto de encontro de culturas de sulistas e nortistas, onde se encontra o vanerão<sup>57</sup> e o forró<sup>58</sup>. Com um plano de colonização moderno, adotado pela Colonizadora Ubá, com uma estrutura agrária estruturada em minifúndios, Ivaiporã foi um dos últimos eldorados do Paraná. Na década de 1970, chegou a ser referência como maior produtora nacional de feijão, algodão, etc.

Chegou mesmo a ser chamada de capital mundial do milho. Com a inserção de grandes cooperativas, a região hoje tem níveis invejáveis de produção e produtividade agrícola. A pecuária, especialmente a bovinocultura de leite, tem papel importante na economia rural da região. Ivaiporã, atualmente é polo regional. Primeiramente pela dinamicidade de seu comércio e do setor de serviços. Muitos órgãos da administração estadual e federal têm escritórios em Ivaiporã. Tudo isso, faz com que a cidade receba milhares de pessoas cotidianamente. **Tupi:** Nome composto da justaposição de ybá, ‘fruta’ + y, ‘rio’ + porã, ‘habitante’; donde: ‘o habitante do rio das frutas’, o que o liga semanticamente à cultura. **Guarani:** “Ivaí” + “porã”. Ivaí – Vem do guarani e significa rio da flor ou da fruta bonita. Segundo Teodoro Sampaio, o termo derivou de “ü”ba”... frutas, flor e de “ü” (y)... rio: rio das frutas, ou “yiba” ... flecha e “ü” (y) ... água, rio: rio das flechas. Macedo Soares interpreta como “rio das ubás, rio das canoas, das flechas, das árvores, das frutas e das uvas”. (AN, FF). O termo porã significa bonito, belo, formoso.

Retrocedendo o fim da década de 1940, ou mais precisamente 1949, relembro os tipos de habitações que acomodavam a aventureira e audaz população, do agitado, lamacento na chuva, de pó intenso e avermelhado em época de estiagem e por vezes, Temerário &Prime; Sapecado & Prime; de outrora, cuja saudade se entrelaça nas sombras coloridas e esmaece na estampa que a seguir se retrata.

---

<sup>57</sup> É um tipo de dança típica do Rio Grande do Sul. Assim como a vanera e a vanerinha, nasceu de origem alemã e se desenvolveu no Rio Grande Do Sul.

<sup>58</sup> Baile popular, em que se dança aos pares com música de origem nordestina; arrasta-pé.

Destacam-se alguns dados da história administrativa de Ivaiporã, que se constituía, em litígio com o nome de fazenda Ubá, e fora colonizada pelos irmãos Leovigildo e Braúlio Barbosa Ferraz, após acordo celebrado entre a sociedade Territorial Ubá Ltda, por eles dirigida e o estado do Paraná, acordo este firmado em 23/11/1950 e homologado pelo Juiz de direito da comarca de Pitanga.

Formação Administrativa, Distrito criado com a denominação de Ivainópolis, pela lei estadual n. 790, de 14-11-1951, com terras desmembradas do distrito de Manuel Ribas. Subordinado ao município de Pitanga. Em divisão territorial datada de 1-VII-1955, o distrito de Ivainópolis, o distrito de figura no município de Manoel Ribas. Pela lei estadual n. 2429, de 13-08-1955, o distrito de Ivainópolis passou a denominar-se Ivaiporã. Elevado à categoria de município com a denominação de Ivaiporã, pela lei estadual n. 4245, de 25-07-1960, desmembrado do município de Manoel Ribas. Sede no atual distrito de Ivaiporã (ex-Ivainópolis).

Constituído de 2 distritos: Ivaiporã e Guarita, ambos desmembrados do município Manoel Ribas. Instalado em 19-11-1960. Pela lei estadual n. 4367, de 24-05-1961, é criado o distrito de Jardim Alegre e anexado ao município de Ivaiporã. Pela lei estadual n. 4552, de 10-02-1962, é criado o distrito de São João do Ivaí anexado ao município de Ivaiporã. Pela lei estadual n. 4582, de 27-06-1962, é criado o distrito de Lajeado e anexado ao município de Ivaiporã. Pela lei estadual n. 49, de 21-11-1962, é criado o distrito de Ubá do Sul e anexado ao município de Ivaiporã.

Em divisão territorial datada de 31-XII-1963, o município é constituído de 6 distritos: Ivaiporã, Guarita, Jardim Alegre, Lajeado, São João do Ivaí e Ubá do Sul. Pela lei estadual n. 4859, de 28-04-1964, desmembra do município Ivaiporã, os distritos de Jardim Alegre e Ubá do Sul, para constituir o novo município de Jardim Alegre. Pela mesma lei acima citada, desmembra do município de Ivaiporã os distritos de São João do Ivaí e Guarita, para constituir o novo município de São João do Ivaí. Pela lei estadual n. 5528, de 20-02-1967, é criado o distrito de Arapuá e anexado ao município de Ivaiporã.

Pela lei estadual n. 5671, de 18-10-1967, foi criado os distritos de Alto Porã e Ariranha e Jacutinga, anexados ao município de Ivaiporã. Em divisão territorial datada de 31-XII-1968, o município é constituído de 7 distritos: Ivaiporã, Alto Porã, Arapuã, Ariranha e Jacutinga. Assim permanecendo em divisão territorial, datada de 31-XII-1971. Pela lei estadual n. 6903, de 22-07-1977, é criado o distrito de Romeópolis (ex-Lajeado) anexado ao município de Ivaiporã. Em divisão territorial

datada de 1-1-1979, o município é constituído de 6 distritos: Ivaiporã, Alto Porã, Arapuã, Ariranha, Jacutinga e Romeópolis. Pela lei estadual n. 11219, de 08-12-1995, desmembra do município de Ivaiporã o distrito de Arapuã. Elevado à categoria de município. Pela lei estadual n. 11257, de 21-12-1995, desmembra do de Ivaiporã o distrito de Ariranha. Elevado à categoria de município, com a denominação de Ariranha do Ivaí.

Pela lei n. 1044, de 18-12-1998, é criado o distrito de Santa Bárbara e anexado ao município Ivaiporã. Em divisão territorial datada de 2001, o município é constituído de 4 distritos: Ivaiporã, Alto Porã, Jacutinga e Santa Bárbara. Assim permanecendo, em divisão territorial datada de 2007.

Por ser considerada um polo regional, várias cidades próximas buscam instituições de ensino na cidade de Ivaiporã. O quadro abaixo mostra, a relação de instituições de ensino por modalidade de ensino, a partir do ensino fundamental II até o ensino superior.

**Quadro 12 - Relação de instituições de ensino que ofertam o ensino fundamental II, Ensino Médio e o Ensino Superior em Ivaiporã**

Instituição	Modalidade de ensino	Rede de ensino	Localização
UEM	Sup.	Estadual	Centro
Ifpr – Campus Ivaiporã	E. M Téc. e Sup.	Federal	Rodovia – Bairro Gleba Pindaúva
Cenepi	Téc. e Sup. E Pós-Grad.	Privada	Centro
Fatec	Sup. e Pós-Grad.	Privada	Centro
Uniasselvi	Sup. e Pós-Grad.	Privada	Rod. Ladislau. Gil Fernandes
Unicesumar	Sup. e Pós-Grad.	Privada	Centro
Uninter	Sup. e Pós-Grad.	Privada	Centro
Univale	Sup. e Pós-Grad.	Privada	Centro
Antônio Diniz	Fund. II e E.M	Estadual	Bairro
Barbosa Ferraz	E. M e Prof.	Estadual	Centro
Bento	Fund. II e E. M.	Estadual	Centro
Mossorunga			
Ceebja – Ivaiporã	Fund. II e E. M.	Estadual	Centro
Barão do Cerro Azul	Fund. II e E. M.	Estadual	Centro
Idália Rocha	Fund. II e E. M.	Estadual	Centro
José de Mattos Leão	Fund. II e E. M.	Estadual	Distrito Alto Porã
Nilo Peçanha	Fund. II e E. M	Estadual	Distrito de Jacutinga
Santa Bárbara	FunD. II	Estadual	Distrito de Santa Bárbara
Cristã Caminho de Vida	Fundamental I	Privada	Centro
Mater Consolatrix	FunD. I, II e E. M	Privada	Centro
Objetivo	Fund. I, II e E. M	Privada	Centro
Santa Olga	Fund. I, II e E. M	Privada	Centro

**Fonte:** Secretaria da Educação do Paraná – SEED. Disponível em: [http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolasjava/pages/templates/initial2.jsf;jsessionid=m2gmn\\_eXl0ymCr2UcmzweOoMVIUkg6DaZES\\_NMM.sseed75003?windowId=62e&codigoMunicipio=1160&codigoNre=](http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolasjava/pages/templates/initial2.jsf;jsessionid=m2gmn_eXl0ymCr2UcmzweOoMVIUkg6DaZES_NMM.sseed75003?windowId=62e&codigoMunicipio=1160&codigoNre=) Acesso em: 20 jun. 2018.

Em relação as instituições de curso superior, o Instituto Federal de Ivaiporã atende alunos de Ivaiporã e do vale do Ivaí, ofertando além dos cursos técnicos, também cursos superiores de Agroecologia, Licenciatura em Física, bacharelado em Agronomia e Análise de Sistemas.

A Universidade Estadual de Maringá – Campus Regional Vale do Ivaí, oferta os cursos superiores de licenciatura em História, e Educação Física e ainda, o bacharelado em Serviço Social.

Nas instituições privadas, a Univale oferta os cursos de Licenciatura em Letras, Pedagogia, Matemática. Já bacharelado, há o curso de Administração e Ciências Contábeis, e ainda como tecnólogo, o curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

A Fatec disponibiliza os cursos de bacharelado em Enfermagem e Psicologia, e ainda os tecnólogos em Gestão Financeira, Agronegócios e Gestão de Recursos Humanos.

**Figura 1** - Divisão territorial da cidade de Ivaiporã



**Fonte:** Disponível em: <http://www.cptec.inpe.br/>. Acesso em: 20 maio 2017.

O município de Ivaiporã está situado na região norte do Paraná, possui limites entre os municípios de Jardim Alegre, Ariranha do Ivaí, Arapuã. Aproximadamente 21 municípios estão próximos ao município, e por serem menores, acabam direcionando diversos serviços estaduais e federais, como particulares.

Segundo os dados do IBGE, A base da economia do município está baseado na agricultura e no comércio. Possui fraca participação industrial.

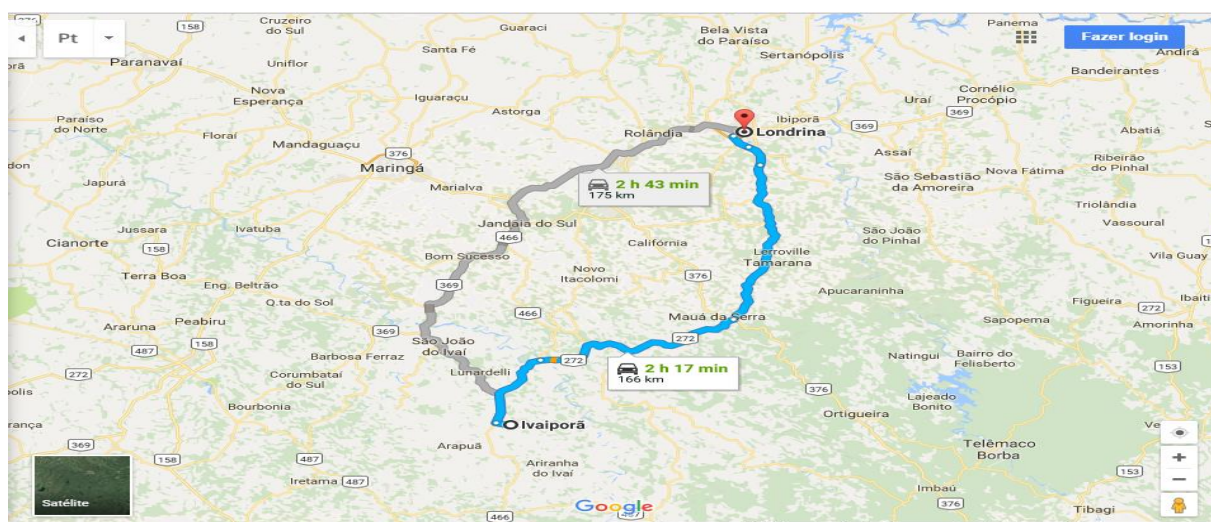
**Tabela 1** – Tabela de Dados Gerais do Município de Ivaiporã entre os anos de 2010 a 2017

Dados	Dados
População estimada em 2016	32.715 pessoas
Área de unidade territorial em 2015	431.502 km <sup>2</sup>
Densidade demográfica em 2010	73.73 hab/km <sup>2</sup>
Prefeito em 2017	Miguel Roberto do Amaral - PSDB

Fonte: Disponível em: <http://www.cptec.inpe.br/>. Acesso em: 30 ago. 2017.

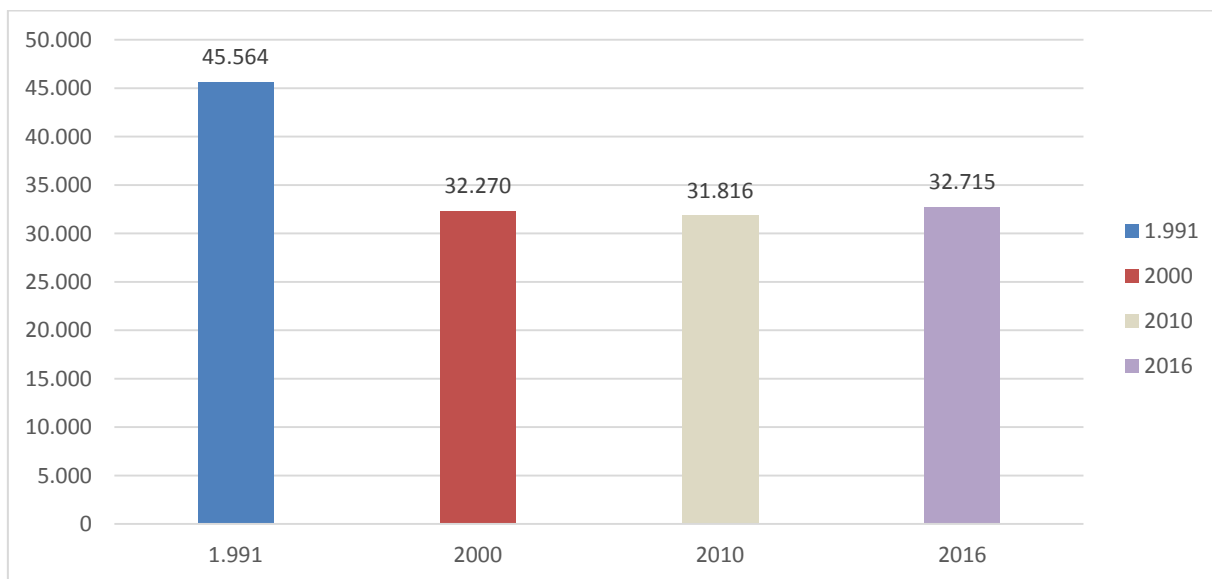
Apesar do ano de 2016, o município registrar 32.715 habitantes, o município recebe aproximadamente 73.799 habitantes, que moram nas cidades vizinhas, e que dependem de regionais que estão instaladas no município de Ivaiporã, tornando assim, um polo regional do Vale do Ivaí.

**Figura 2** – Distância entre o Município de Ivaiporã até Londrina – PR



A cidade de Ivaiporã está localizada no centro do Paraná, integrando a região chamada Vale do Ivaí. Situada em uma distância de 150km da cidade de Londrina, e pertencente da região metropolitana de Apucarana.

**Gráfico 1** – Evolução populacional da cidade de Ivaiporã – PR entre os anos de 1991-2016

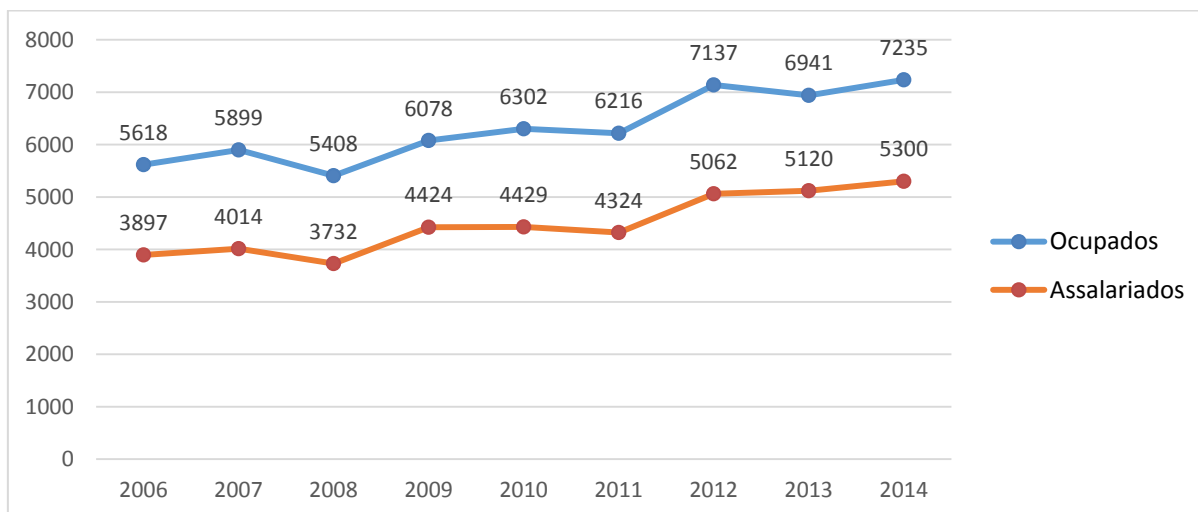


**Fonte:** IBGE (Censos Demográficos 1991-2010); IBGE (2016).

A demografia apresentada em Ivaiporã mostra que ao longo do período de 1991 a 2016, a população residente no município tendeu em diminuir conforme mostra o gráfico acima. No ano de 1991, a população residente era de 45.564 habitantes, já no ano de 2000 a quantidade diminuiu para 32.270 habitantes. No ano de 2010, devido principalmente o desmembramento de dois distritos que até então pertencia ao município (Arapuã e Ariranha do Ivaí), a população teve uma ligeira queda passando para 31.817 habitantes. Em 2016, a projeção da população foi de 32.715 habitantes.

Desta maneira, percebe-se a diminuição de habitantes no município na maioria dos períodos que o censo publicou. Na última projeção de população, os dados apresentaram uma leve alta se comparada aos períodos anteriores, com a projeção de 32.715 habitantes. O que contribui para o desenvolvimento do município apesar da baixa quantidade de população, a cidade possui uma região administrativa que contempla diversos municípios próximos, desta maneira, durante a semana a cidade recebe um grande número de indivíduos que buscam desde recursos com saúde, Educação, serviços, comércio, como serviços financeiros e administrativos.

**Gráfico 2** – Quadro de ocupação de trabalho e média salarial mensal dos moradores de Ivaiporã – PR

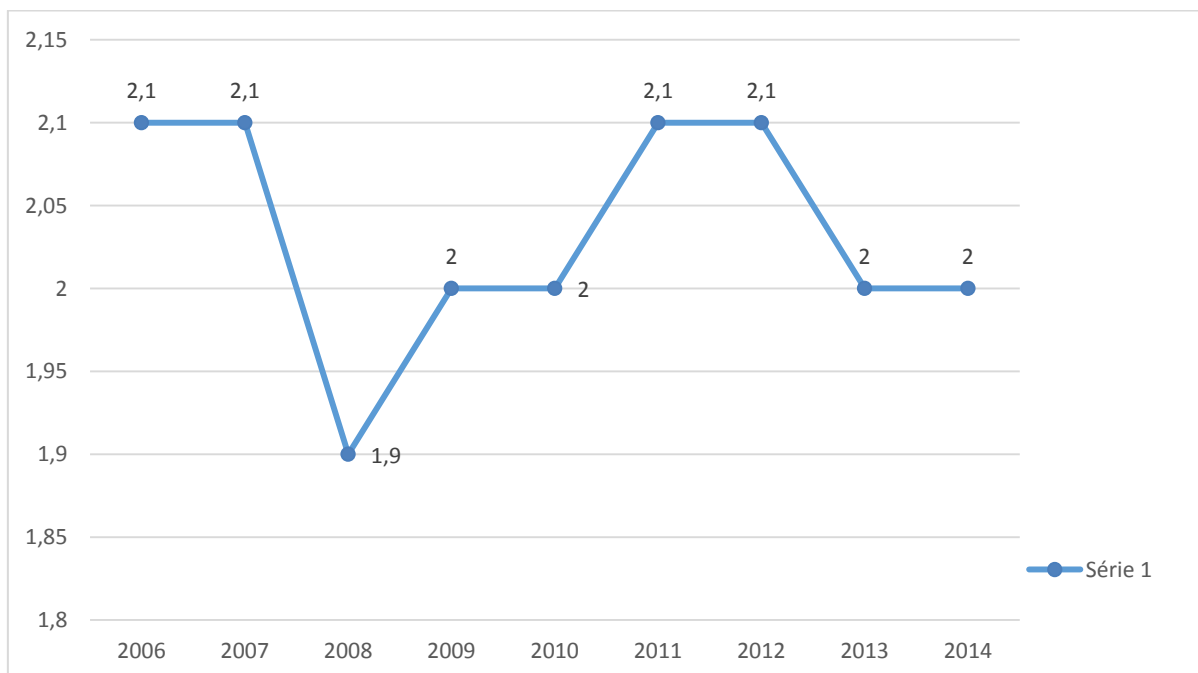


Fonte: IBGE (2006-2016).

O gráfico acima, demonstra o número de pessoas residentes em Ivaiporã, na qual encontram-se ocupadas, como também traz, a quantidade de pessoas assalariadas, ao longo dos anos de 2006 a 2014.

Em 2006, 5.618 indivíduos encontravam-se ocupados, de alguma maneira e 3.897 eram assalariados. Em 2007, houve significativa alteração, sendo que o número de indivíduos ocupados chegou a 5.899, e o número de assalariados chegou a 4.014. No ano de 2008, houve um declínio e a quantidade de pessoas ocupadas, diminuiu para 5.408 e os assalariados também, declinaram para 3.732. No ano de 2009, houve um significativo aumento no nível de pessoas ocupadas, chegando a 6.078 como também, os de assalariados que chegou a 4.424 indivíduos. Já no ano de 2010, o nível de pessoas ocupadas foi de 6.302, enquanto que os assalariados, atingiram 4.429 indivíduos. Em 2011, houve uma pequena diminuição dos índices, quando que os indivíduos ocupados, declinaram para 6.216 e os assalariados também, se reduziram para 4.324. Mas foi em 2012, que os índices alcançaram melhores indicadores, quando os indivíduos ocupados, chegaram a margem de 7.137 e os assalariados 5.062. No ano de 2013, houve uma pequena redução em relação ao ano anterior, sendo que o nível de pessoas ocupadas atingiu 6.941, enquanto que o nível de assalariados, chegou a 5.120. O ano de 2014, foi o último índice calculado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), onde o nível de indivíduos ocupados, chegou a 7.235 e os assalariados a 5.300 indivíduos.

**Gráfico 3** – Quadro de salário médio mensal (em salários mínimos) dos moradores de Ivaiporã – PR

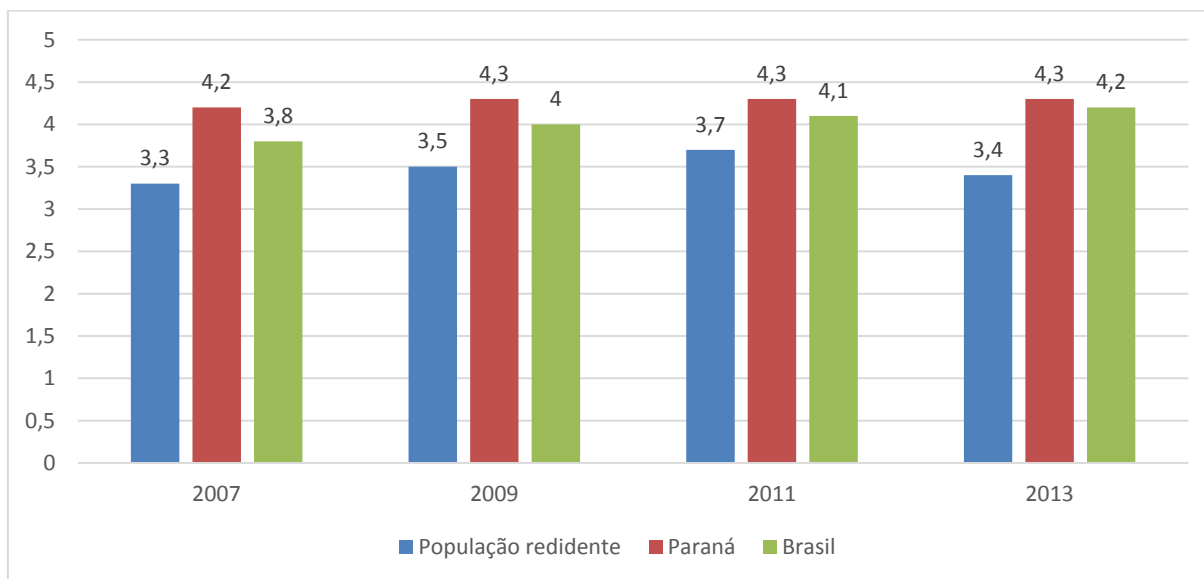


Fonte: IBGE (2016-2014).

Segundo o Gráfico 3 e da Tabela 5, a pesquisa relatou o salário médio mensal, dos indivíduos que residem no município, entre 2006 a 2014. No primeiro ano de pesquisa (2006), os índices mostraram que o salário médio do município, era de 2,1 salários mínimos, mantendo-se até o ano de 2007. Já no ano de 2008, houve uma forte queda da média salarial dos Ivaiporaenses, onde se reduziu a 1,9 salários mínimos. Em 2009, o índice atingiu dois salários mínimos e se mantendo até 2010. Em 2011 e 2012, a média salarial retornou para 2,1 salários mínimos. Já nos anos de 2013 e 2014, novamente a média salarial se reduziu, chegando a média de dois salários mínimos.

Os dois gráficos, tanto o que mostra o grau de ocupados e assalariados, como também, o que relata a média salarial dos moradores da cidade de Ivaiporã, demonstram que o município sofre com a escassez de empregos, e quando existem, os indivíduos são pouco remunerados.

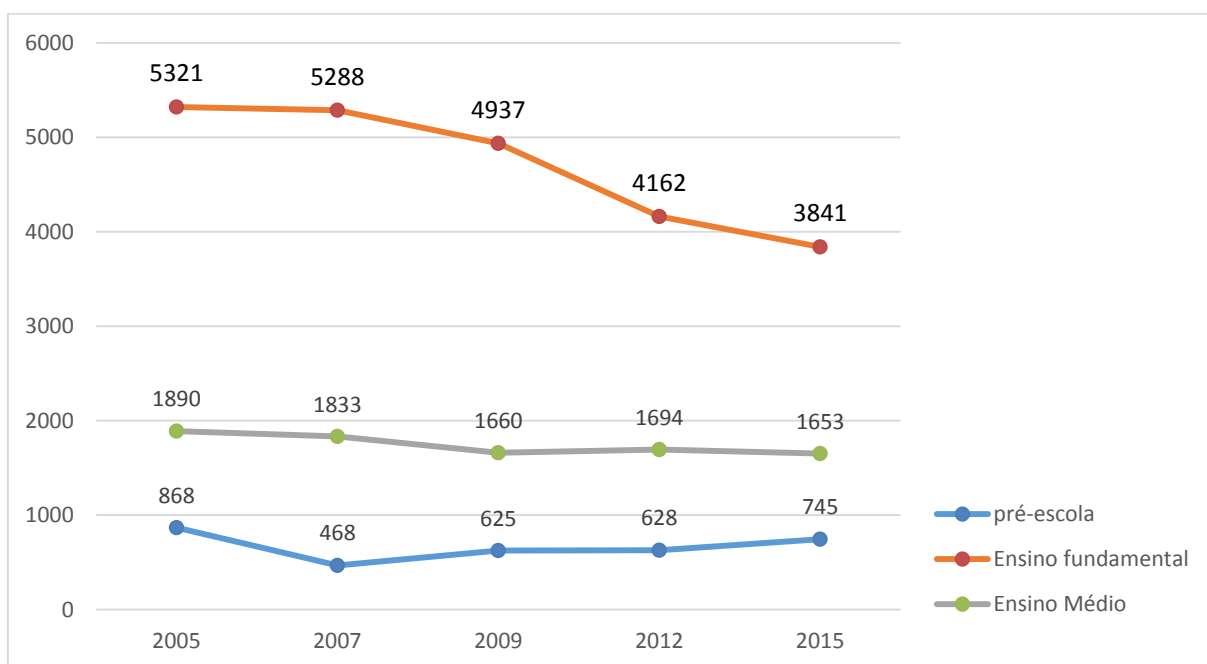
**Gráfico 4 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (anos finais) – Ivaiporã, Paraná e Brasil – 2007-2013**



Fonte: INEP (Censo Educacional 2007-2013).

O gráfico acima, demonstra os valores alcançados no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), comparado entre o município de Ivaiporã com o Estado do Paraná e o Brasil, apresentado entre os anos de 2007 a 2013.

A partir dos dados obtidos é importante destacar que o município de Ivaiporã está abaixo em todos os anos em comparação com as outras duas comparações. Quando comparamos o Estado do Paraná com o Brasil, percebemos que em todas as análises, o IDEB do Paraná está em situação de superioridade.

**Gráfico 5 – Matrícula por nível escolar do município de Ivaiporã – PR**

Fonte: INEP (Censo Educacional 2004-2015).

A tabela acima, mostra a quantidade de matrícula por nível escolar no município, entre os anos de 2005 a 2015.

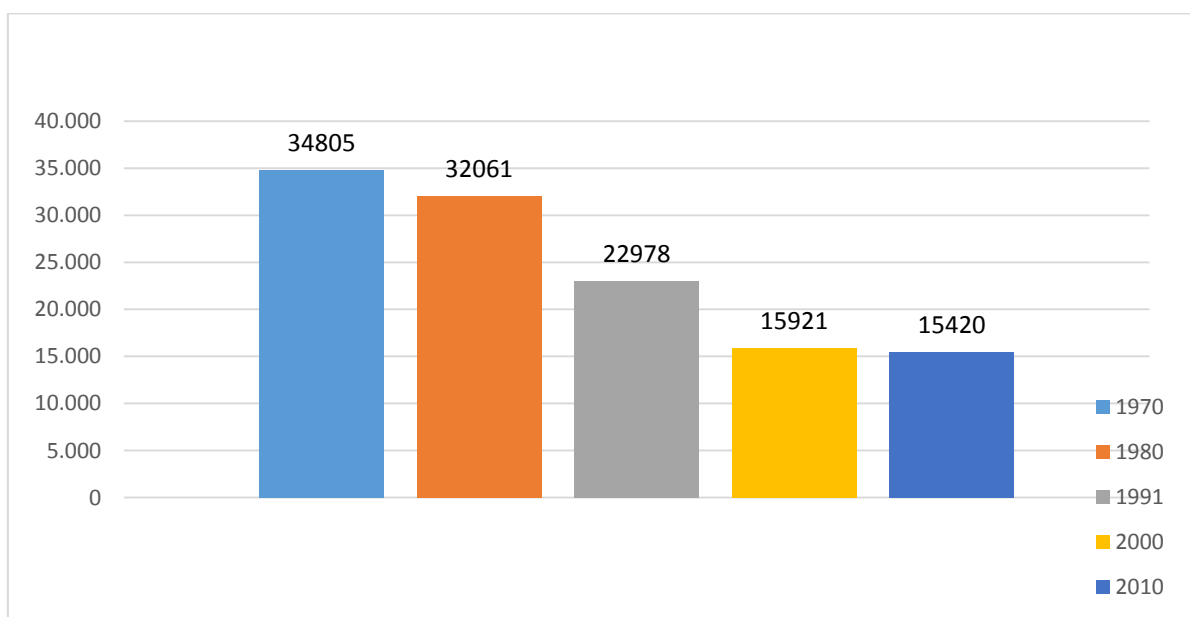
Em 2005, o ensino pré-escolar apresentou 868 matrículas, no ano 2007, o índice diminuiu para 468 matrículas, em 2009, houve um aumento considerável, chegando a 625 matrículas, em 2012, praticamente as matrículas permaneceram inalteradas, comparando o ano anterior e chegou em 628 matrículas, em 2015, foi dentre os anos analisados, o que mais aumentou o número de matrículas, chegando 745.

Quando se analisou a evolução das matrículas no Ensino Fundamental, percebeu-se que a cada ano, os números de alunos matriculados diminuíram. No ano de 2005, 5.321 matrículas foram efetivadas, no ano de 2007, o número caiu para 5.288 matrículas, em 2009, apenas 4.937 alunos confirmaram suas matrículas, já no ano de 2012, o número se reduziu para 4162 matrículas, e por fim em 2015, fechou o ano com 3.841 apenas.

Quando se analisa o Ensino Médio, percebeu-se um cenário um pouco diferente dos demais níveis de ensino. Ao analisar entre os anos de 2005 e 2015, percebeu-se uma leve redução de matrículas. Em 2005, a quantidade de alunos matriculados foi de 1.890, em 2007, o índice praticamente se manteve inalterado, alcançando 1.833 matrículas. No ano de 2009, a quantidade de alunos

matriculados foi de 1.660, e em 2012, houve um pequeno aumento, chegando em 1.694 matrículas e em 2015, a quantidade de demanda, novamente se reduziu, chegando a 1.653 efetivações de matrículas.

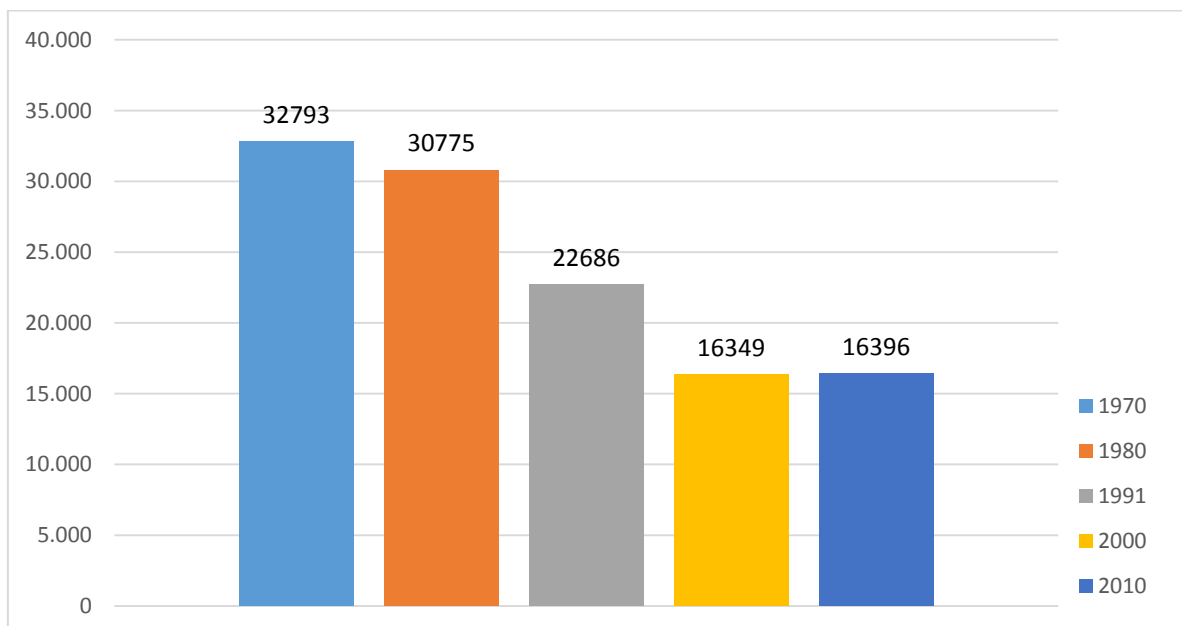
**Gráfico 6** – População por sexo masculino do município de Ivaiporã –PR – 1970-2010



**Fonte:** IBGE (Censo Demográfico 1970-2010).

Nos Gráficos 6 e 7, os dados mostram que tanto a população masculina como a feminina diminuíram. O ano que mais representou essa diminuição foi em 1991, onde o município desmembrou 2 distritos à município (Arapuã e Ariranha do Ivaí).

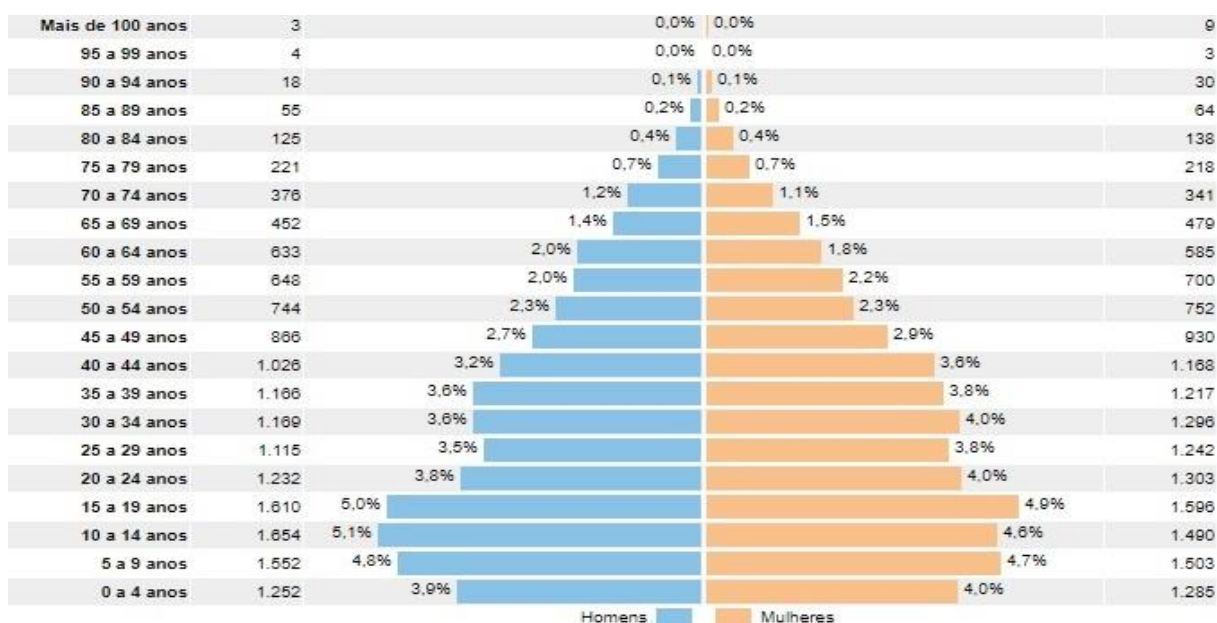
**Gráfico 7** – População por sexo feminino do município de Ivaiporã – PR – 1970-2010



Fonte: IBGE (Censo Demográfico 1970-2010).

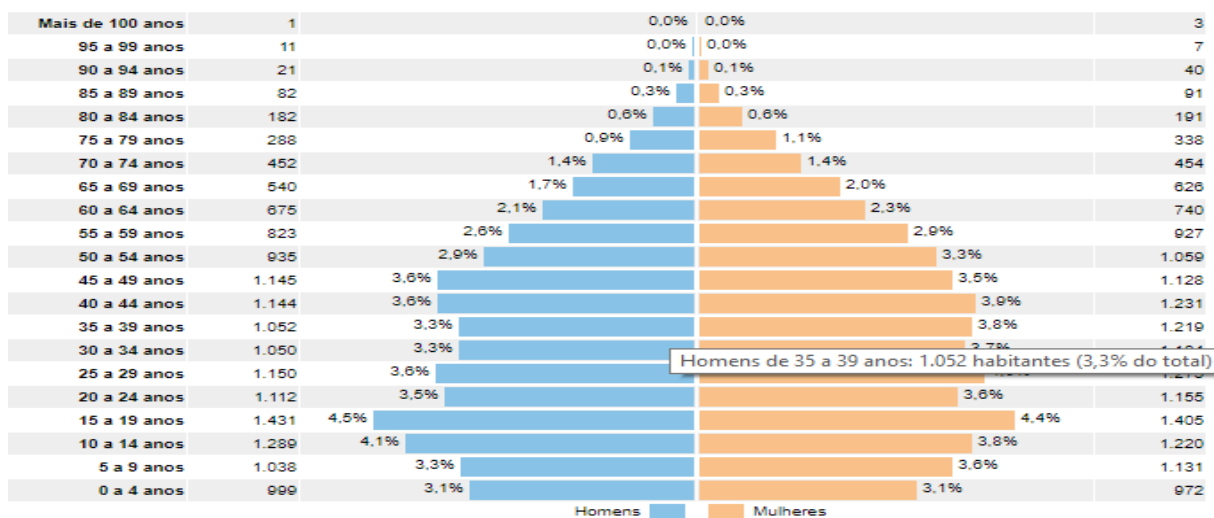
No gráfico acima, a pesquisa mostrou a população de Ivaiporã, dividida por sexo. Segundo os dados, há mais mulheres residindo no município, já que os indivíduos do sexo masculino, representaram 15.420 habitantes e indivíduos do sexo feminino, representou 16.396.

**Gráfico 8** – Distribuição demográfica no período de 2000, no município de Ivaiporã – PR



Fonte: IBGE (Censo Demográfico 2000).

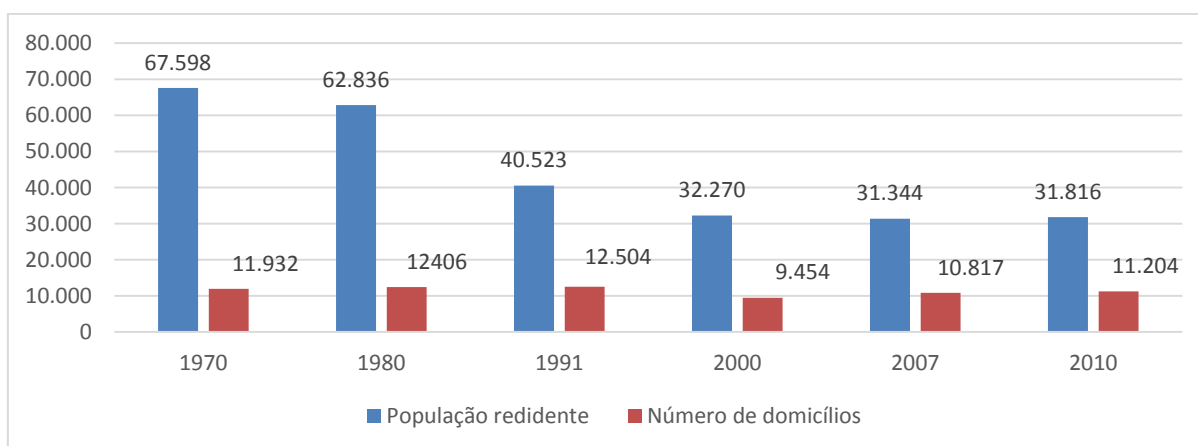
**Gráfico 9**– Distribuição demográfica no período de 2010, no município de Ivaiporã – PR



Fonte: IBGE (Censo Demográfico 2010).

O Gráfico 8 e 9 mostra a pirâmide etária sobre a distribuição demográfica, pode-se perceber a idade em relação a quantidade de população, tanto de mulher, como de homem nos anos de 2000 e 2010.

**Gráfico 10** – População e domicílios e situação dos domicílios de Ivaiporã – PR entre 1970-2010



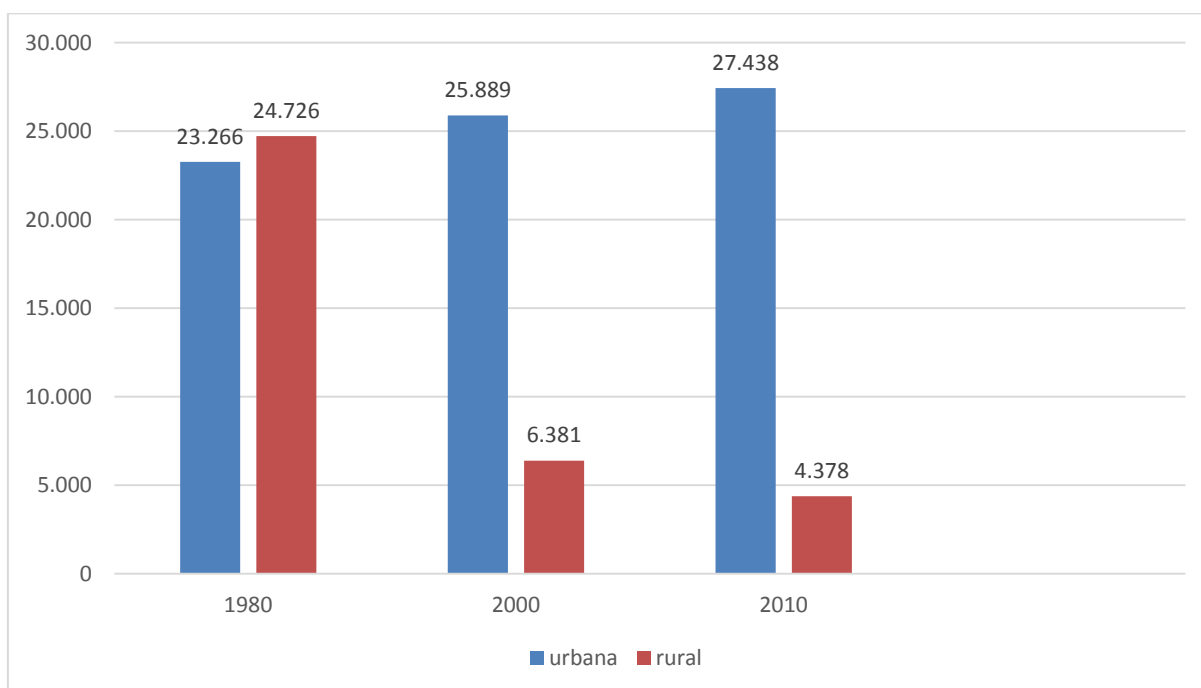
Fonte: IBGE (Censo Demográfico 1970-2010).

Percebe-se no primeiro momento, que houve uma saída expressiva de habitantes do município, ao longo dos anos de 1970 a 2010, conforme demonstra no gráfico a esquerda, e num segundo momento também, a diminuição de número de domicílios, certamente em decorrência da diminuição da população, ao longo dos anos.

Em 1970, o município detinha de 67.598 habitantes residentes, em 1980, a quantidade de indivíduos começou a declinar, e alcançou o número de 62.836 habitantes. Mas foi entre o ano de 1991, que o município sofreu com a diminuição da população, atingindo um total de 40.523 habitantes, e esse número continuou a decair, atingindo no ano de 2000, 32.270 habitantes. No ano de 2007, o município ainda, sofria com a perda de sua população, chegando ao índice de 31.344 habitantes. No último ano avaliado nesta pesquisa (2010), a quantia de habitantes alcançou uma leve recuperação, atingindo 31.816 indivíduos.

Quando analisou o número de domicílios, em 2007, a quantidade chegou a 11.932 residências, em 1980 o número aumentou para 12.406, porém a partir deste ano, o número começou a reduzir, pois, no ano de 2000, chegou a 9.454 residências e em 2007 chegou a 10.817.

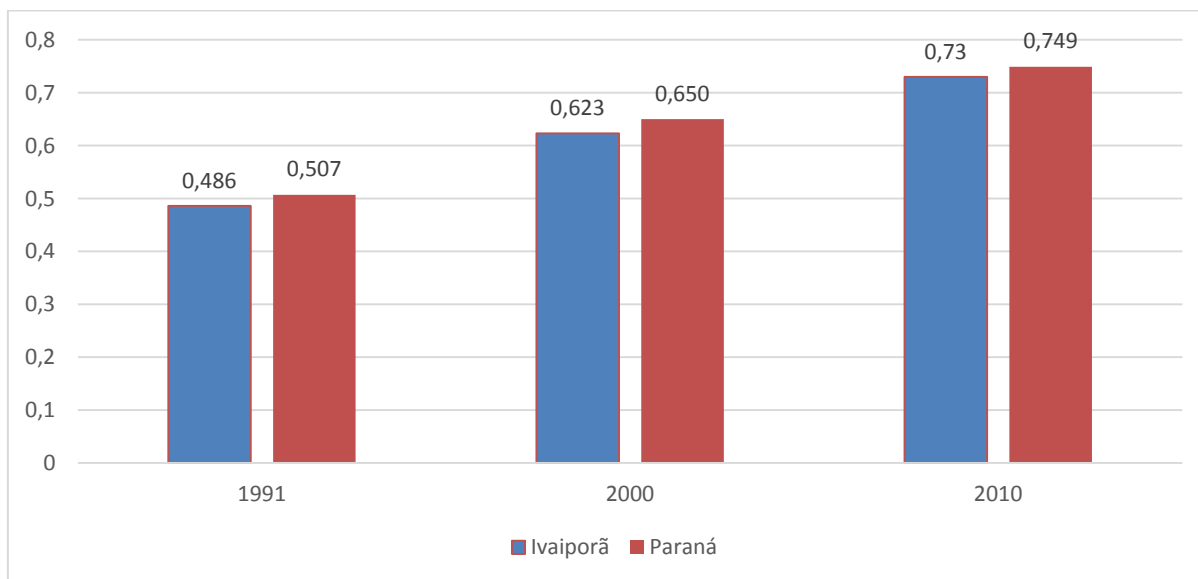
**Gráfico 11** – Situação de domicílio urbano e rural da cidade de Ivaiporã entre os anos de 1980-2010



Fonte: IBGE (Censo Demográfico 1980-2010).

Segundo os dados, enquanto que ao longo dos anos com exceção no ano de 1980, na medida que a quantidade de pessoas residentes no campo diminuía consideravelmente, os residentes na cidade aumentava.

**Gráfico 12 – Índice de Desenvolvimento Humano da cidade de Ivaiporã e Paraná – 1991-2010**



**Fonte:** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/ivaipora/pesquisa/37/30255?ano=1991-2010>.

O IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) do município ao longo dos 3 levantamentos (1991, 2000, 2010), mostrou uma evolução considerável porém, ao comparar os dados com o estado do Paraná, percebe-se que em todos os períodos analisados, o município de Ivaiporã tem índices menores.

### 3.4 COLÉGIOS OBSERVADOS NO ESTUDO DE CASO

Dentre as escolas existentes no município de Ivaiporã, foram selecionadas duas delas, onde servirá de objeto de pesquisa. O primeiro Colégio foi definido como o Colégio Estadual Nilo Peçanha – Ensino Fundamental e Médio, localizado na rua Mauá, 25 no distrito de Jacutinga. O requisito para a escolha desta instituição de ensino foi que, por se tratar de um Colégio do Campo, situado em um dos três distritos de Ivaiporã, possibilitou observar duas realidades distintas, já que o outro Colégio pesquisado, se encontra no perímetro urbano do município.

O Colégio Estadual do Campo Nilo Peçanha, foi instituído em de 13 de Agosto de 1982, para funcionamento para o Ensino Fundamental, e no ano de 1994 foi autorizado o funcionamento também, do Ensino Médio.

O Colégio é formado principalmente por alunos oriundos do campo ou que trabalham na zona rural, e pelos que residem no distrito de Jacutinga.

Como finalidade de analisar a dinâmica das juventudes, que frequentam a instituição de ensino, foi observado alunos do Ensino Médio, especificamente com a segunda e terceira série do Ensino Médio.

Dentre as ações, que buscam o protagonismo dos jovens que frequentam a instituição de ensino, pode-se citar a presença com a constituição do Grêmio Estudantil, que é formado por vários alunos, buscando marcar a presença dos alunos nas ações do colégio, as principais ações desenvolvidas pelo Grêmio, é a organização de festas comemorativas, que ocorrem no colégio e levantamento de recursos para formaturas. Também há no colégio, representantes de alunos na APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários).

Outra participação importante que houve dos jovens, especificamente no ano de 2016, foi a realização de um debate oferecido pela SEED (Secretaria do Estado de Educação), sobre a implantação ou não, do Novo Ensino Médio, que naquele momento era tema de debate nacional. Desta maneira, alguns representantes do alunos foram convidados em expressar seus pontos de vistas, em relação a proposta apresentada pelo governo federal.

**Figura 3** – Quadro de endereço do Colégio Estadual do Campo Nilo Peçanha



Fonte: Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fcls/escola/visao>.

O Colégio Estadual do Campo Nilo Peçanha é localizado na Rua Mauá, 25, no distrito de Jacutinga.

**Tabela 2** – Indicadores do Colégio Estadual do Campo Nilo Peçanha na cidade de Ivaiporã – PR - 2017

<b>Indicadores</b>	<b>2017</b>
Total de Turmas	13
Total de Matrículas	221
<b>Ensino Fundamental</b>	<b>4</b>
Turmas	
Total de Matrículas	85
<b>Ensino médio</b>	
Turmas	3
Total de Matrículas	48
<b>Atividades complementares</b>	
Turmas	4
Total de Matrículas	80

**Fonte:** Replica – SAE (12 ago. 2017).

Segundo os indicadores de 2017 do Colégio Estadual do Campo Nilo Peçanha, a escola é formada por 13 turmas, considerando 221 alunos distribuídos em 4 turmas do Ensino Fundamental II, abrangendo 85 alunos matriculados. No Ensino Médio, 3 turmas totalizando 48 estudantes e 4 turmas de atividades complementares totalizando 80 alunos.

**Tabela 3** – Quadro de oferta de ensino no Colégio Estadual do Campo Nilo Peçanha na cidade de Ivaiporã – PR - 2017

<b>Indicadores</b>	<b>2017</b>
<b>Curso</b>	
Educação especial	Sala de R. multifuncionais
Ensino fundamental – anos finais	Ensino fundamental 6/9 ano
Ensino Médio	Ensino Médio
Atividades complementares	
Ensino fundamental – anos finais	Espanhol complementar
Ensino Médio	Espanhol aprimoramento
Ensino Médio	Espanhol - básico

**Fonte:** Replica – SAE (12 ago. 2017).

O Colégio Estadual do Campo de Jacutinga dispõe de salas multifuncionais, Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio. Também oferta atividades complementares no Ensino Fundamental, como aprofundamento em Matemá-

tica e Português, já no Ensino Médio, é oferecido o curso de Espanhol e aprofundamento de conteúdo. Isso faz com que o Colégio, consiga diminuir consideravelmente as dificuldades de aprendizagem, e as barreiras da inclusão, através das especialidades na educação especial.

**Tabela 4 –** Quadro de formalização de currículo escolar do ensino médio do Colégio Estadual do Campo Nilo Peçanha na cidade de Ivaiporã – PR - 2017

Disciplina	Composição Curricular	1 série	2 série	3 série
Arte	Base nacional comum	2	2	2
Biologia	Base nacional comum	2	2	2
Educação física	Base nacional comum	2	2	2
Filosofia	Base nacional comum	2	2	2
Física	Base nacional comum	2	2	2
Geografia	Base nacional comum	2	2	2
História	Base nacional comum	2	2	2
Língua portuguesa	Base nacional comum	3	2	3
Matemática	Base nacional comum	2	3	2
Química	Base nacional comum	2	2	2
Sociologia	Base nacional comum	2	2	2
L e M Espanhol *	Parte diversificada	4	4	4
L e M Inglês	Parte diversificada	2	2	2

**Fonte:** Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/ffcls/escola/ensino/matrizesCurriculares.xhtml>. Acesso em: 31 ago. 2017.

\* Opcional para o aluno e computada na carga horária da matriz curricular.

O colégio Estadual do Campo Nilo Peçanha, segue as diretrizes curriculares nacionais, através da instrução normativa n. 015/2006 – SUED/SEED, que determina o Ensino de Sociologia, nas três turmas de Ensino Médio e em cada turma, duas aulas semanais.

**Tabela 5 –** Rendimento escolar no Colégio Estadual do Campo Nilo Peçanha na cidade de Ivaiporã – PR

<b>Indicadores</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>
Aprovação									
Ensino fundamental	93,4%	90,2%	85,5%	86,5%	88,8%	87,3%	90,9%	97,6%	100%
Anos finais									
Ensino médio	96,7	83,9%	94,1%	89,5%	89,6%	87,7%	89,2%	90,7%	86,7%
Reprovação									
Ensino fundamental	4,2	8,1%	10,3%	13,5%	11,2%	10%	5,1%	1,2%	0%
Anos finais									
Ensino médio	1,1%	4,6%	1,5%	10,5%	10,4%	12,3%	6,2%	4,7%	6,7%
Abandono									
Ensino fundamental	2,4%	1,7%	4,2%	0%	0%	2,7%	4%	1,2%	0%
Anos finais									
Ensino médio	2,2%	11,5%	4,4%	0%	0%	0%	4,6%	4,6%	6,6%

Fonte: INEP (Censo 2017).

A tabela acima, demonstra a porcentagem de rendimento escolar do Ensino Fundamental e Médio, fornecida pela Secretaria Estadual de Educação do estado do Paraná, entre 2007 a 2015, no Colégio do Campo de Jacutinga. Segundo os dados, em 2007, o ensino Fundamental II apresentou 93.4% de aprovação, 4,2 de reprovação e 2,4% de abandono escolar, em 2008, 90.2% de aprovação, 8.1 de reprovação e 1.7% de abandono, em 2009, 85.5% de aprovados, 10.3% de reprovados e 4.2% de abandono escolar, no ano de 2010, 86.5% de aprovados, 10.5% de reprovados e 0% de abandono escolar, em 2011, representou 88.8% de aprovação, 10.4% de reprovação e 0% de abandono, já em 2012, a porcentagem de aprovados foi de 87.3%, 12.3% de reprovados e 2.3% de abandono escolar, em 2013, representou 90.9% de aprovados, 5.1% de reprovação e 4% de abandono escolar e em 2014, subiu para 97.6% de aprovação, 1.2% de reprovação e 1.2% de abandono escolar, enquanto que em 2015, fechou com 100% de aprovação e 0% de abandono escolar, apesar que os aprovados por conselho de classe, representaram 3,26%.

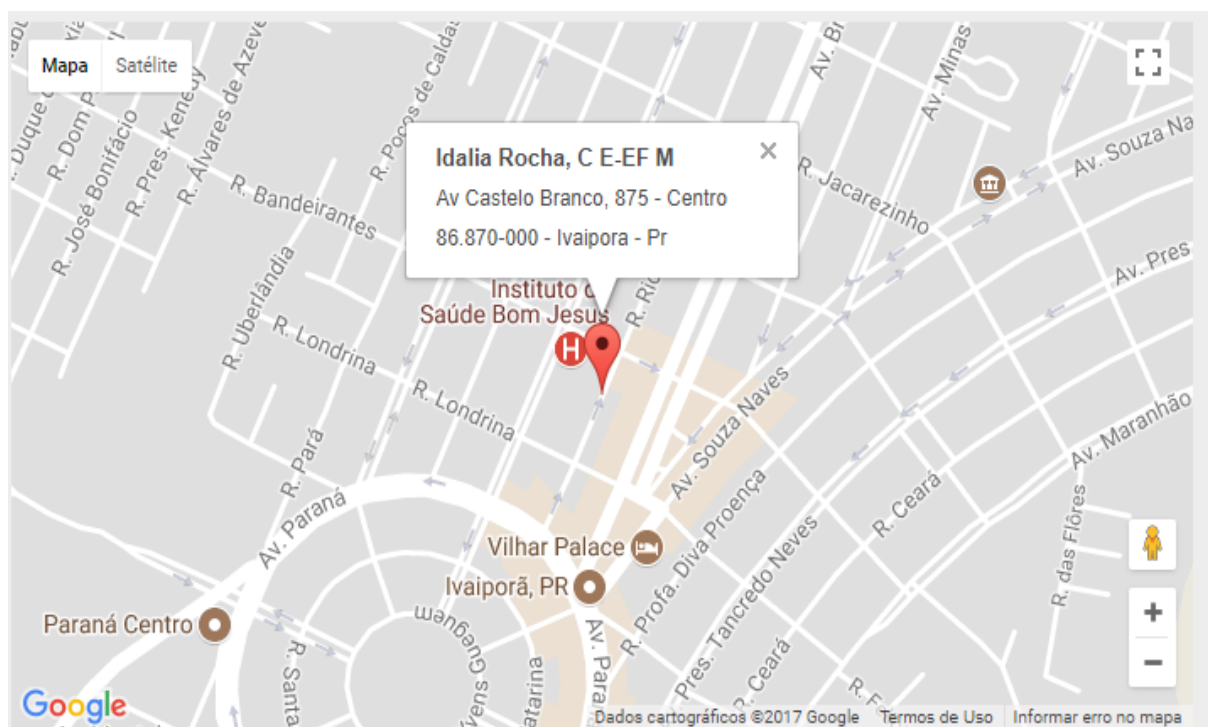
No Ensino Médio, no ano de 2007, a taxa de aprovação foi de 96.7%, enquanto que a taxa de abandono escolar foi de 1.1%, e o abandono escolar representou 2.2%, em 2008, a taxa de aprovação representou 83.9%, as reprovações representaram 4.6% e o abandono escolar aumentou para 10.5%, no ano de 2009, o índice de aprovação foi de 94.1%, e a taxa de reprovação foi de 1.1%, já a taxa de abandono escolar foi de 4.4%. No ano de 2010, a taxa de aprovação foi 89.5%, enquanto que as reprovações, representaram 10.5%, e a taxa de abandono escolar foi de 0%. No ano de 2011, o índice de aprovados, atingiu 89.6%, e os reprovados 10.4%, e a taxa de abandono escolar, permaneceu em 0%. Em 2012, os

aprovados representaram 87.7% e os reprovados atingiram 12.3%, já a taxa de abandono escolar permaneceu inalterada, se comparada aos dois últimos anos analisados. Porém em 2013, a taxa de aprovados atingiu 89.2%, e os reprovados representaram 6.2% e o abandono subiu para 4.6%. Em 2014, as aprovações foram de 90.7% e os reprovados o 4.7%, e abandono escolar representou 4.6%. No último ano de análise, a taxa de aprovação escolar foi de 86.7%, e a taxa de reprovação foi de 6.7%, enquanto, que o abandono escolar atingiu 6.6%.

A segunda instituição de ensino escolhida, para ser analisada é o Colégio Estadual Idália Rocha – Ensino Fundamental e Médio, localizado na Avenida Castelo Branco, 875, dentro do perímetro urbano da cidade de Ivaiporã.

No ano de 1985, foi autorizado o funcionamento para o Ensino fundamental II, antes funcionava apenas, o Ensino Fundamental I, e no ano de 1997, iniciou o funcionamento das primeiras turmas de Ensino Médio.

Dentre a presença do jovem, dentro das ações do colégio, está o Grêmio estudantil que procura intermediar os eventos do colégio, principalmente relacionados a datas comemorativas e relacionadas a formaturas. Outra presença dos jovens, é marcada pela participação da APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários), que organizam e fiscalizam os eventos, e finanças do colégio. No ano de 2016, também foi marcado pela presença dos jovens, em relação a um debate oferecido pela SEED (Secretaria do Estado de Educação), que tratou da implantação ou não do Novo Ensino Médio, discutido em esfera nacional. Talvez, a presença mais significativa da ação da juventude no colégio, foram as ocupações de alunos de Ensino Médio, em contrariedade a proposta da reforma do Ensino Médio, e a lei do teto de gastos, defendida pelo governo federal.

**Figura 4** – Quadro de localização do Colégio Estadual Idália Rocha

**Fonte:** Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fcls/escola/visao>. Acesso em: 31 ago. 2017.

O colégio Estadual Idália Rocha, está localizado na Avenida Castelo Branco, 875, no centro urbano de Ivaiporã.

**Tabela 6** – Indicadores de matrículas do Colégio Estadual Idália Rocha no ano de 2017, na cidade de Ivaiporã – PR

Indicadores	2017
Turmas	33
Total de Matrículas	722
<b>Ensino Fundamental</b>	
Turmas	13
Total de Matrículas	380
<b>Ensino médio</b>	
Turmas	7
Total de Matrículas	186
<b>Atividades complementares</b>	
Turmas	6
Total de Matrículas	125

**Fonte:** Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fcls/escola/visao>. Acesso em: 31 ago. 2017.

Segundo os indicadores de 2017 do Colégio Estadual Idália Rocha, a escola é formada por 33 turmas, considerando 722 alunos distribuídos em 13 turmas do Ensino Fundamental II, abrangendo 380 alunos matriculados. No Ensino Médio, 7 turmas totalizando 186 estudantes e 6 turmas de atividades complementares totalizando 125 alunos.

**Tabela 7** – Quadro de ofertas de ensino por modalidade de ensino em 2017, do Colégio Estadual Idália Rocha, na cidade de Ivaiporã – PR

<b>Indicadores</b>	<b>2017</b>
Educação especial	Sala de R. multifuncionais
Ensino fundamental – anos finais	Ensino fundamental 6/9 ano
Ensino Médio	Ensino Médio
Atividades complementares	
Ensino fundamental – anos finais	Sala de apoio a aprendizagem Mat.
Ensino fundamental – anos finais	Sala de apoio a aprendizagem Port.
Ensino Médio	Aulas espec. treinamento esportivo
Ensino Médio	Espanhol Básico

**Fonte:** Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fcls/escola/ensino/ofertaEnsino.xhtml>. Acesso em: 31 ago. 2017.

O Colégio Estadual Idália Rocha dispõe de salas multifuncionais, Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio. Também oferta atividades complementares no Ensino Fundamental, como aprofundamento em Matemática e Português, já no Ensino Médio, é oferecido o curso de Espanhol e aprofundamento de conteúdo. Isso faz com que o Colégio, consiga diminuir consideravelmente as dificuldades de aprendizagem e as barreiras da inclusão, através das especialidades na educação especial.

**Tabela 8** – Quadro de currículo disciplinar do curso de ensino médio no Colégio Estadual Idália Rocha em 2017, no município de Ivaiporã – PR

Disciplina	Composição Curricular	1 série	2 série	3 série
Arte	Base nacional comum	2	2	2
Biologia	Base nacional comum	2	2	2
Educação física	Base nacional comum	2	2	2
Filosofia	Base nacional comum	2	2	2
Física	Base nacional comum	2	2	2
Geografia	Base nacional comum	2	2	2
História	Base nacional comum	2	2	2
Língua portuguesa	Base nacional comum	3	2	3
Matemática	Base nacional comum	2	3	2
Química	Base nacional comum	2	2	2
Sociologia	Base nacional comum	2	2	2
L e M Espanhol *	Parte diversificada	4	4	4
L e M Inglês	Parte diversificada	2	2	2

**Fonte:** Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/ffcls/escola/ensino/matrizesCurriculares.xhtml>. Acesso em: 31 ago. 2017.

\* Opcional para o aluno e computada na carga horária da matriz curricular

O colégio Estadual Idália Rocha, segue as diretrizes curriculares nacionais, através da instrução normativa n. 015/2006 – SUED/SEED, que determina o Ensino de Sociologia nas três turmas de Ensino Médio, e em cada turma, duas aulas semanais.

**Tabela 9** – Quadro de rendimento escolar do Colégio Estadual Idália Rocha, no município de Ivaiporã, do ano de 2007 a 2015

Indicadores	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Aprovação									
Ensino fundamental Anos finais	91%	93,6%	91,2%	96,7%	97,4%	91,9%	91,5%	91,5%	97,6%
Ensino médio	86%	83,8	89,9%	94,6%	91,8%	86,4%	83,3%	86%	92,4%
Reprovação									
Ensino fundamental Anos finais	9%	5,6%	8,8%	2,8%	2,6%	7,3%	7,9%	7,5%	2,2%
Ensino médio	9,2%	6,7%	9,2%	3,4%	5,6%	13,6%	10,7%	6,6%	6,2%
Abandono									
Ensino fundamental Anos finais	0%	0,8%	0%	0,5%	0%	0,8%	0,6%	1%	0,2%
Ensino médio	4,8%	9,5%	0,9%	4%	2,6%	0%	6%	7,4%	1,4%

**Fonte:** Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/ffcls/escola/indicador/rendimentoEscolar.xhtml>. Acesso em: 31 ago. 2017.

A tabela acima, demonstra a porcentagem de rendimento escolar do Ensino Fundamental e Médio, fornecida pela Secretaria Estadual de Educação do estado do Paraná, entre 2007 a 2015, no Colégio Idália Rocha. Segundo os dados, em 2007, o ensino Fundamental II apresentou 91% de aprovação, e 9% de reprovação e 0% de abandono escolar, em 2008, 93.6% de aprovação, 5.6 de reprovação e 0,8% de abandono, em 2009, 91.2% de aprovados, 8.8% de reprovados e 0% de abandono escolar, no ano de 2010, 96.7% de aprovados, 2.8% de reprovados e 0,5% de abandono escolar, em 2011, representou 97.4% de aprovação, 2.6% de reprovação e 0% de abandono, já em 2012, a porcentagem de aprovados foi de 91.9%, 13.6% de reprovados e 0.8% de abandono escolar, em 2013, representou 91.5% de aprovados, 7.9% de reprovação e 0,6% de abandono escolar, e em 2014, subiu para 91.5% de aprovação, 7,5% de reprovação e 1% de abandono escolar, enquanto que em 2015, fechou com 97,6% de aprovação, 2,2% de reprovação e 0,2% de abandono escolar.

No Ensino Médio, no ano de 2007, a taxa de aprovação foi de 86%, enquanto que a taxa de reprovação escolar, foi de 9.2%, e o abandono escolar representou 4.8%, em 2008, a taxa de aprovação representou 83.8%, as reprovações representaram 6.7%, e o abandono escolar aumentou para 9.5%, no ano de 2009 o índice de aprovação foi de 89.9%, e a taxa de reprovação foi de 9.2%, já a taxa de abandono escolar foi de 0.9%. No ano de 2010, a taxa de aprovação foi 94.6%, enquanto que as reprovações, representaram 3.4% e a taxa de abandono escolar foi de 4%. No ano de 2011, o índice de aprovados atingiu 91.8%, e os reprovados 5.6% e a taxa de abandono escolar, permaneceu em 2,6%. Em 2012, os aprovados representaram 86.4%, e os reprovados atingiram 13.6%, já a taxa de abandono escolar, ficou em 0%. Porém em 2013, a taxa de aprovados atingiu 83.3%, e os reprovados representaram 10.7%, e o abandono subiu para 6%. Em 2014, as aprovações foram de 86%, e os reprovados o 6,6% e abandono escolar representou 7.4%. No último ano de análise, a taxa de aprovação escolar foi de 92.4%, e a taxa de reprovação foi de 6.2%, enquanto, que o abandono escolar atingiu 1.4%.

## **CAPÍTULO 4**

### **ESTUDO DE CASO: COMO AS JUVENTUDES INTERNALIZAM OS CONHECIMENTOS PARA SUA VIDA COTIDIANA?**

Este capítulo tem por objetivo compreender qual a percepção dos jovens sobre o ensino de sociologia, e da mesma maneira, como assimilam as conceituações abordadas em sala, haja vista que entre idas e vindas da presença do ensino de sociologia nas escolas de Ensino Médio, a partir da Lei 11.684/18 que instituiu a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia e Sociologia, duas aulas em todas as séries do Ensino Médio.

Desta maneira a partir desta normatização, a Sociologia buscou aprofundar estudos voltados para a área da educação, aliando aos conhecimentos da Universidade, conhecimentos científicos que pudessem melhorar as metodologias de ensino. Ao se fazer isso, conseqüentemente procurou entender as novas dinâmicas na qual as juventudes contemporâneas tem se apresentado, diante de novas necessidades, realidades sociais, e tecnológicas. Ao buscar uma interpretação a esse novo grupo social, nada mais que necessário investigar a partir das juventudes, o que elas pensam sobre variados assuntos envolvendo a sociedade, principalmente aqueles em torno de questões políticas, buscando evidências de características protagonistas oriundas de atitudes autônomas e de caráter social.

Colocando-os como atores, buscando identificar quais os ganhos que a sociologia já conquistou frente a sua presença no ensino médio, como também as possíveis lacunas que ainda persistem atualmente. Para isto, foram identificados dois colégios, que pertencem ao município de Ivaiporã: 01 – Colégio Estadual Idália Rocha, 02 – Colégio Estadual do Campo Nilo Peçanha.

A escolha desses colégios ocorreu em função dos motivos socioeconômicos e locacionais, já que o colégio 01 está situado na área central do município, enquanto que o colégio 02 está disposto na zona rural, mais precisamente, no distrito de Ivaiporã. Esta particularidade apresentada determina várias análises comparativas entre uma realidade e outra.

Para esta problemática, procurou-se responder a seguinte Hipótese: a possibilidade dos alunos perceberem a representatividade e importância da disciplina de Sociologia, levando-os refletir na construção de suas atitudes protagonistas através, principalmente do movimento estudantil chamado “Ocupa Paraná” e outros assuntos relacionados a autonomia juvenil, como protagonismo

político, culturais e religiosos.

Desta maneira, foi aplicado um questionário diretamente com os alunos de segunda e terceira série de Ensino Médio nos respectivos colégios, abordando as seguintes temáticas: 1) Qual a importância da disciplina de sociologia para o protagonismo juvenil nos movimentos religiosos? 2) Qual a significância dos conteúdos de sociologia para a participação dos jovens nos movimentos culturais? 3) Qual a relevância da presença da sociologia no currículo escolar, para a reflexão e participação nos movimentos políticos dos Jovens de ensino médio? 4) A sociologia ensinada nas escolas contribuiu para que o movimento “Ocupa Paraná”, tivesse repercussão nacional e participação dos jovens, principalmente de ensino médio?

Para a aplicação da pesquisa, foi aplicado previamente o questionário para 3 alunos, buscando evidenciar dúvidas em relação a elaboração das questões. Assim como toda pesquisa, o estudo de caso elaborado através de questionário aplicado aos alunos, apesar de suas limitações metodológicas, a pesquisa buscou responder questões pontuais, levantando o questionamento em relação entre o saber sociológico e as ações protagonistas que envolvem o meio escolar e social.

Para a aplicação<sup>59</sup> do questionário foi necessário a autorização prévia dos diretores de ambos os colégios. Assim foi agendado um dia específico para que o questionário fosse aplicado. Dentre as escolas pesquisadas, lecionava em algumas turmas e isso levou a conscientizar os jovens sobre a confidencialidade da disseminação das respostas. Para isso, antes de responder o questionário, foi avisado os alunos para não se identificarem, prevalecendo assim o anonimato dos respondentes.

Responder o questionário não significou atribuição de nota aos alunos, já que foi uma participação espontânea e dentro de um horário específico agendado com o professor antecipadamente.

Muitos alunos ao serem abordados para responder o questionário, indagaram para qual finalidade essas respostas seriam importantes, já que

---

<sup>59</sup> Ao adentrar no campo de pesquisa (Colégio Idália Rocha e Nilo Peçanha) foi se atentado ao cuidado com a autorização dos diretores das instituições de ensino, juntamente com os alunos pesquisados. O anonimato sobre os questionários aplicados aos alunos foi destacado mesmo antes da aplicação da pesquisa e os questionários utilizados para o tratamento dos dados no sistema estatístico SPSS, foi descartado para eliminar qualquer tipo de vazamento de informações fragmentadas.

responderiam também sobre questões relacionadas as ocupações ocorridas em 2016 em suas respectivas escolas. Assim de uma forma bem detalhada foi explicado o objetivo da pesquisa e levando-os a entender que era para fins acadêmicos e que os resultados não impactariam de nenhuma forma a relação com a escola na qual participam.

Certamente que os resultados de nenhuma forma trouxe respostas para todas as questões mas ao mesmo tempo possibilitou obter resultados que serviram para sinalizar a partir da própria juventude, o entendimento para os chamados protagonismos juvenis e o que isso representa em suas vidas.

Foi buscado, a partir dos dados obtidos, o cruzamento das questões a fim de possibilitar uma análise mais ampla, com o objetivo de representar melhor a realidade na qual esta pesquisa buscou investigar.

Com isso, a pesquisa tem por objetivo entender a partir das juventudes pesquisadas, várias interrogações que podem possibilitar uma autocrítica tanto do sistema escolar como da disciplina específica de Sociologia.

**Tabela 10-A – Dados absolutos entre sexo e religião dos alunos pesquisados**

		Religião						Total
		Católico	Evangélico	Espírita	Matrizes-africanas	Ateu	Agnóstico	
Idália Rocha	Sexo Masculino	23	15		1	4	2	45
	Feminino	32	12	1	1	1	4	51
Subtotal		55	27	1	2	5	6	96
Nilo Peçanha	Sexo Masculino	15	2					17
	Feminino	9						9
Subtotal		24	2	0	0	0	0	26
<b>Total Geral</b>		<b>79</b>	<b>29</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>122</b>

A partir dos dados da **Tabela 10A e 10B**, ao questionar os colégios Idália Rocha e Nilo Peçanha, com os requisitos sexo e religião, os dados obtidos mostram que no colégio Idália Rocha, situado na zona urbana, tanto no sexo masculino, como feminino, os alunos são autodeclarados, católicos em sua grande maioria e, em menor porcentagem, evangélicos.

**Tabela 10-B** –Dados relativos(%)e absolutos entre sexo e religião dos alunos pesquisados

		Religião						
		Católico	Evangélico	Espírita	Matrizes-Africanas	Ateu	Agnóstico	Total
Idália Rocha	Sexo Masculino	51%	33%		2%	9%	5%	45
	Feminino	63%	24%	2%	2%	2%	7%	51
Subtotal		57%	29%	1%	2%	5%	6%	96
Nilo Peçanha	Sexo Masculino	88%	12%					17
	Feminino	100%						9
Subtotal		92%	8%					26
<b>Total Geral</b>		<b>65%</b>	<b>23%</b>	<b>1%</b>	<b>2%</b>	<b>4%</b>	<b>5%</b>	<b>122</b>

As outras denominações como espírita, matrizes africanas, ateu ou ainda agnóstico, representam a minoria dos jovens entrevistados. Já no colégio Nilo Peçanha, a realidade religiosa se acentua, ainda mais, já que dos 26 alunos entrevistados, 92% se identificaram como católicos, retratando a lógica, se comparado com o Estado brasileiro.

No momento da entrevista, por mais que a grande maioria, se identificaram como católicos, grande parte informaram que, mesmo sendo auto declarados católicos, muitos não seguem a religião, conforme a doutrina relacionada. Já os evangélicos, se identificaram em sua grande maioria, como frequentadores assíduos

da religião que seguem. A partir desta análise, é possível identificar os relatos dos estudantes, que apesar, do número de evangélicos serem visivelmente menor, a assiduidade em praticar as religiões, são maiores em comparação com os alunos denominados católicos.

**Tabela 11-A – Dados absolutos entre turno e cor dos alunos pesquisados**

Colégio		Turno	Cor			Total
			Branca	Preta	Parda	
Idália Rocha		Matutino	38	3	15	56
		Vespertino	17	1	7	25
		Noturno	4	1	10	15
		<b>Subtotal</b>	<b>59</b>	<b>5</b>	<b>32</b>	<b>96</b>
Nilo Peçanha		Noturno	15		11	26
		<b>Subtotal</b>	<b>15</b>		<b>11</b>	<b>26</b>
<b>Total Geral</b>			<b>74</b>	<b>5</b>	<b>43</b>	<b>122</b>

De acordo com os dados obtidos através das **Tabelas 11A e 11B**, ao questionar o turno na qual os alunos estudavam, comparando com a autodeclaração da cor dos mesmos, esta questão identificou uma importante análise: ao comparar a quantidade de alunos, em seus respectivos turnos com a autodeclaração da cor dos mesmos, ficou evidente que a grande maioria dos autodeclarados brancos, estudam no turno matutino e vespertino e que a grande maioria dos pardos estudam no período noturno.

**Tabela 11-B –Dados relativos(%)e absolutos entre turno e cor dos alunos pesquisados**

Colégio		Turno	Cor			Total
			Branca	Preta	Parda	
Idália Rocha		Matutino	68%	5%	27%	56
		Vespertino	68%	4%	28%	25
		Noturno	27%	7%	66%	15
		<b>Subtotal</b>	<b>61%</b>	<b>5%</b>	<b>34%</b>	<b>96</b>
Nilo Peçanha		Noturno	58%		42%	26
		<b>Subtotal</b>	<b>58%</b>		<b>42%</b>	<b>26</b>
<b>Total Geral</b>			<b>61%</b>	<b>4%</b>	<b>35%</b>	<b>122</b>

Ao questionar o turno na qual os alunos estudavam, comparando com a autodeterminação da cor dos mesmos, esta questão identificou uma importante análise: ao comparar a quantidade de alunos, em seus respectivos turnos com a proporção da cor dos alunos, fica evidente que a grande maioria dos alunos brancos, estudam no turno matutino e vespertino e que a grande maioria dos pardos estudam no período noturno.

No colégio Nilo Peçanha por ofertar ensino médio, a realidade é outra. Dos 26 alunos entrevistados, 15 são brancos, enquanto que 11 são pardos, não possibilitando fazer a mesma comparação com o colégio Idália Rocha.

**Tabela 12-A – Dados absolutos entre religião e cor dos alunos pesquisados**

Colégio			Cor			Total
			Branca	Preta	Parda	
Idália Rocha	Religião	Católico	32	4	19	55
		Evangélico	16		11	27
		Espírita	1			1
		Matrizes-Africanas	1	1		2
		Ateu	4		1	5
		Agnóstico	5		1	6
		<b>Subtotal</b>		<b>59</b>	<b>5</b>	<b>32</b>
Nilo Peçanha	Religião	Católico	14		10	24
		Evangélico	1		1	2
		<b>Subtotal</b>	<b>15</b>		<b>11</b>	<b>26</b>
<b>Total Geral</b>			<b>74</b>	<b>5</b>	<b>43</b>	<b>122</b>

De acordo com os dados obtidos através das **Tabelas 12A e 12B**, quando questionados sobre a religião, analisando os resultados com a questão sobre a cor dos jovens, os resultados no colégio Idália Rocha, ocorreram a partir do relato dos 55 estudantes que se identificaram como católicos, e em sua maioria, brancos.

**Tabela 12-B** – Dados relativos(%) e absolutos entre religião e cor dos alunos pesquisados

Colégio			Cor			Total
			Branca	Preta	Parda	
Idália Rocha	Religião	Católico	58%	7%	35%	55
		Evangélico	59%		41%	27
		Espírita	100%			1
		Matrizes-Africanas	50%	50%		2
		Ateu	80%		20%	5
		Agnóstico	83%		17%	6
		<b>Subtotal</b>		<b>61%</b>	<b>5%</b>	<b>34%</b>
Nilo Peçanha	Religião	Católico	58%		42%	24
		Evangélico	50%		50%	2
		<b>Subtotal</b>	<b>58%</b>		<b>42%</b>	<b>26</b>
<b>Total Geral</b>			<b>61%</b>	<b>4%</b>	<b>35%</b>	<b>122</b>

Já os evangélicos, enquanto que, dos 27 estudantes que responderam esta questão, praticamente metade são autodeclarados pardos.

**Tabela 13-A** – Dados absolutos entre religião e atividade laboral dos alunos pesquisados

Colégio			Atividade Laboral		Total
			Sim	Não	
Idália Rocha	Religião	Católico	14	41	55
		Evangélico	13	14	27
		Espírita		1	1
		Matrizes-Africanas		2	2
		Ateu	1	4	5
		Agnóstico	2	4	6
		<b>Subtotal</b>		<b>30</b>	<b>66</b>
Nilo Peçanha	Religião	Católico	9	15	24
		Evangélico	2		2
		<b>Subtotal</b>	<b>11</b>	<b>15</b>	<b>26</b>
<b>Total Geral</b>			<b>41</b>	<b>81</b>	<b>122</b>

Segundo os dados das **Tabelas 13A e 13B**, quando questionados sobre a religião, analisando os resultados com a questão sobre a cor dos jovens, os resultados no colégio Idália Rocha, ocorreram a partir do relato dos 55 estudantes que se identificaram como católicos, e em sua maioria, brancos.

**Tabela 13-B – Dados relativos(%) e absolutos entre religião e atividade laboral dos alunos pesquisados**

			Atividade Laboral		Total
			Sim	Não	
Colégio					
Idália Rocha	Religião	Católico	25%	75%	55
		Evangélico	48%	52%	27
		Espírita		100%	1
		Matrizes-Africanas		100%	2
		Ateu	20%	80%	5
		Agnóstico	34%	66%	6
		<b>Subtotal</b>		<b>31%</b>	<b>69%</b>
Nilo Peçanha	Religião	Católico	37%	63%	24
		Evangélico	100%		2
		<b>Subtotal</b>	<b>42%</b>	<b>58%</b>	<b>26</b>
<b>Total Geral</b>			<b>34%</b>	<b>66%</b>	<b>122</b>

Outro ponto analisado na pesquisa, foi a relação entre a religião e a atividade laboral (atividade remunerada). Ao analisar as duas variáveis, dos 55 alunos que se autodenominaram serem católicos, apenas 14 destes, desenvolvem alguma atividade laboral, enquanto que 41 relataram não trabalharem.

Se verificar como base os evangélicos da mesma escola, percebe-se uma mudança de comportamento em relação ao trabalho, uma vez que dos 27 alunos, que se autodenominaram serem evangélicos, 14 deles declararam desenvolver algum tipo de trabalho remuneratório, enquanto que 13, relataram que não exercem nenhuma atividade remunerada. Neste aspecto percebe-se que apesar dos católicos representarem a maioria dos alunos, são os estudantes evangélicos, que ocupam a maioria dos cargos laborais.

No colégio Nilo Peçanha, o aspecto religioso se configura de forma diferenciada, do colégio Idália Rocha, uma vez que dos 26 alunos entrevistados, 24 deles se autodenominaram católicos, porém ainda, percebe-se um baixo nível de ocupação laboral dos alunos pertencentes ao campo, mostrando assim, a dificuldade de trabalho e oportunidades para os jovens estarem buscando uma fonte de renda.

**Tabela 14-A – Dados absolutos entre religião e nível de participação nas ocupações dos alunos pesquisados**

Colégio		Nível participação nas ocupações					Total
		Fortíssima	Muito Forte	Forte	Fraca	Nenhuma Participação	
Religião	Católico	1	1	5	9	39	55
Idália	Evangélico	3	1	4	1	18	27
	Espírita					1	1
	Matrizes-Africanas					2	2
	Ateu			1		4	5
	Agnóstico	2			2	2	6
<b>Subtotal</b>		<b>6</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>66</b>	<b>96</b>
Religião	Católico		3	8	3	10	24
Nilo	Evangélico				2		2
<b>Subtotal</b>			<b>3</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>26</b>
<b>Total Geral</b>		<b>6</b>	<b>5</b>	<b>18</b>	<b>17</b>	<b>76</b>	<b>122</b>

Segundo os dados das **Tabelas 14A e 14B**, ao formular esta questão, o objetivo foi identificar a relação da religião dos jovens com as ocupações ocorridas nos colégios Idália Rocha e Nilo Peçanha. Os resultados mostram que no colégio Idália Rocha, de maneira expressiva, a participação dos jovens evangélicos e agnósticos, que consideraram como fortíssima, foi maior ao se comparar os jovens católicos e demais religiões. Esta análise caracteriza que os jovens evangélicos e agnósticos foram mais proativos na liderança do movimento.

Já analisando o colégio Nilo Peçanha, os resultados obtidos foram diferentes. Os jovens católicos representaram quase que a totalidade da representação nas ocupações, e devido a isso, a representação de jovens de outras religiões, não ocorreu conforme o colégio Idália Rocha.

**Tabela 14-B – Dados relativos(%) e absolutos entre religião e nível de participação nas ocupações dos alunos pesquisados**

Colégio	Religião	Nível Participação nas Ocupações					Total
		Fortíssima	Muito Forte	Forte	Fraca	Nenhuma Participação	
Idália	Católico	2%	2%	9%	16%	71%	55
	Evangélico	11%	4%	14%	4%	67%	27
	Espírita					100%	1
	Matrizes-Africanas					100%	2
	Ateu			20%		80%	5
	Agnóstico	34%			33%	33%	6
<b>Subtotal</b>		<b>6%</b>	<b>2%</b>	<b>11%</b>	<b>12%</b>	<b>69%</b>	<b>96</b>
Nilo	Católico		13%	32%	13%	42%	24
	Evangélico				100%		2
<b>Subtotal</b>			<b>11%</b>	<b>31%</b>	<b>19%</b>	<b>39%</b>	<b>26</b>
<b>Total Geral</b>		<b>5%</b>	<b>4%</b>	<b>15%</b>	<b>14%</b>	<b>62%</b>	<b>122</b>

De acordo com essa explanação, verifica-se que no colégio Idália Rocha, situado na zona urbana, os alunos protestantes e agnósticos acabaram liderando o movimento, no colégio Nilo Peçanha, situado no campo, pela característica religiosa do distrito, a grande maioria dos participantes na ocupação, foi de jovens católicos.

**Tabela 15-A – Dados absolutos entre idade e ocupação do tempo livre dos alunos pesquisados**

Colégio			Ocupação do Tempo Livre							Total			
			TV	Religião	Cinema	Música	Bares	Leitura	Internet	Esportes	Outras		
Idália	Idade	14				1						1	
		15				3			4		1	8	
		16		1		13	2	8	18			42	
		17		1		7	1	7	12	1		29	
		maior											
		18		1		6	2	1	4	1	1	16	
	Subtotal		3		30	5	16	38	2	2	96		
Nilo	Idade	15							2			2	
		16	1			2	2		2	1		8	
		17	1			6	3	1	4			15	
		mai- or18											
		18			1								1
	Subtotal		2		1	8	5	1	8	1	26		
<b>Total Geral</b>			<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>38</b>	<b>10</b>	<b>17</b>	<b>46</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>122</b>	

Segundo os dados das **Tabelas 15A e 15B**, esta questão teve como objetivo principal, identificar como primeira prioridade, como os jovens pesquisados se ocupam no tempo livre em seu dia a dia. Ao verificar a idade dos jovens do colégio Idália Rocha, esta questão trouxe um dado importante sobre esta temática.

**Tabela 15-B – Dados relativos entre idade e ocupação do tempo livre dos alunos pesquisados**

Colégio		Idade	Ocupação do tempo livre							Total		
			TV	Religião	Cinema	Música	Bares	Leitura	Internet		Esportes	Outras
Idália		14				100%					1	
		15				37%		50%		13%	8	
		16		2%		31%	5%	19%	43%		42	
		17		3%		25%	3%	24%	42%	3%	29	
		Maior 18		6%		38%	12%	6%	26%	6%	6%	16
	<b>Subtotal</b>		3%		31%	5%	18%	39%	2%	2%	96	
Nilo		15						2			2	
		16	12%			25%	25%		25%	13%	8	
		17	7%			40%	20%	7%	26%		15	
		Maior 18				100%					1	
	<b>Subtotal</b>		8%	4%	31%	18%	4%	31%	4%		26	
<b>Total Geral</b>			2%	2%	1%	31%	8%	14%	38%	2%	2%	122

O uso da internet teve respostas expressivas, ao analisar a utilização do uso da música, conforme questionado na pesquisa, os alunos também conectam a internet para baixar e arquivar seleções musicais para ouvir no dia a dia. Isso demonstra a importância deste meio tecnológico, inteirando com o aparelho celular e especificamente a internet.

Segundo os resultados da pesquisa, a internet representa caracterizar-se como principal meio de buscar informações e entretenimento, já que podem se utilizar de diversos recursos, a partir do celular, um deles a música.

Um aspecto a se destacar, é que a televisão ficou como uma das menos cotadas pela utilização, e que por muito tempo foi um meio de comunicação expressivo, na atual conjuntura já não têm relevância para o cotidiano da juventude pesquisada.

No colégio Nilo Peçanha, a realidade se altera um pouco. Apesar de que a internet representa o meio importante juntamente com a música, a televisão ainda, representa uma fonte de informação importante. Ao questioná-los sobre esta questão, os mesmos relataram possuírem o sinal de internet no colégio, fora isso, poucos possuem a possibilidade de conexão, explicando o fato da utilização da televisão como fonte alternativa.

Assim conclui-se, que a partir dos dados obtidos, a representação da internet é fundamental aos jovens pesquisados, seja para navegar entre os sites, ou para baixar músicas pelos programas que exigem o uso do celular.

**Tabela 16-A** – Dados absolutos entre fonte de informação e idade alunos pesquisados

			Idade					
Colégio			14	15	16	17	Maior 18	Total
Idália	Fonte de informação	TV	1	1	2	2	2	8
		Radio					1	1
		Internet		7	40	27	13	87
		<b>Subtotal</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>42</b>	<b>29</b>	<b>16</b>	<b>96</b>
Nilo	Fonte de informação	TV			1	3		4
		Radio				1		1
		Internet		2	7	11	1	21
		<b>Subtotal</b>		<b>2</b>	<b>8</b>	<b>15</b>	<b>1</b>	<b>26</b>
<b>Total Geral</b>			<b>1</b>	<b>10</b>	<b>50</b>	<b>44</b>	<b>17</b>	<b>122</b>

Segundo os dados das **Tabelas 16A e 16B**, a questão acima, representa investigar dos jovens, qual a principal fonte de informação que eles utilizam para se inteirar no seu cotidiano. Ambos os colégios, obtiveram semelhantes respostas. No colégio Idália Rocha, a grande maioria respondeu que o principal meio de acesso a informação é a internet. Ao analisar a distribuição dos resultados, percebe-se que a faixa etária mais expressiva que se utiliza dos recursos da internet, são jovens a partir dos 16 anos.

No colégio Nilo Peçanha, o meio de informação utilizado se assemelha com o colégio Idália Rocha, a internet é utilizada com maior expressividade, nas idades intermediárias: entre 16 e 17 anos. Questionados sobre isso, muitos disseram que a escola representa a maior abertura para acessarem este meio tecnológico, devido ao sinal.

**Tabela 16-B** – Dados relativos(%) e absolutos entre fonte de informação e idade alunos pesquisados

			Idade					
Colégio			14	15	16	17	Maior 18	Total
Idália	Fonte de informação	TV	12%	13%	25%	25%	25%	8
		Radio					100%	1
		Internet		8%	46%	31%	15%	87
	Subtotal		1%	8%	44%	30%	17%	96
Nilo	Fonte de informação	TV			34%	67%		4
		Radio				100%		1
		Internet		9%	33%	52%	5%	21
	Subtotal			8%	31%	59%	4%	26
<b>Total Geral</b>			<b>1%</b>	<b>8%</b>	<b>41%</b>	<b>36%</b>	<b>14%</b>	<b>122</b>

Este resultado demonstra a importância e utilização da internet pelos jovens, mesmo no ambiente campista, a utilização desta ferramenta de informação tecnológica, já é expressiva. Neste momento, a televisão não significa o meio para buscar informação aos jovens, já que a internet possibilita quebrar as barreiras que limitam selecionar as formas de informação no atual contexto.

**Tabela 17-A** – Dados absolutos entre a representação da Sociologia com as ocupações e o turno dos alunos pesquisados

			Turno			
Colégio			Matutino	Vespertino	Noturno	Total
Idália	Representação da sociologia nas ocupações	Muitíssimo	11	9	5	25
		Muito	34	13	10	57
		Pouco	4	2		6
		Pouquíssimo	2			2
		Não contribuiu	5	1		6
	Subtotal			56	25	15
Nilo	Representação da sociologia nas ocupações	Muitíssimo			4	4
		Muito			12	12
		Pouco			4	4
		Não contribuiu			6	6
Subtotal				26	26	
<b>Total Geral</b>			<b>56</b>	<b>25</b>	<b>41</b>	<b>122</b>

Segundo os dados das **Tabelas 17A e 17B**, para esta análise, considerou-se cinco variáveis: muitíssimo – a resposta pretendida, era que os alunos respondessem se a representação da sociologia na sala de aula era indispensável para a consciência da importância do movimento das ocupações. A variável muito, questionou se os alunos achavam importante a presença da sociologia para o movimento das ocupações em suas respectivas escolas. A variável pouco, buscou questionar a presença da sociologia, como pouco representativa para que o movimento nas escolas acontecesse. A variável pouquíssima, buscava investigar a pouca relevância da disciplina sociologia para a consciência de organização do movimento estudantil. E por fim, a variável não, contribuiu investigando a não relevância dos conteúdos abordados na disciplina de sociologia, para a consciência do movimento de ocupação nas escolas pesquisadas.

**Tabela 17-B** – Dados relativos(%) e absolutos entre a representação da Sociologia com as ocupações e o turno dos alunos pesquisados

Colégio			Turno			Total
			Matutino	Vespertino	Noturno	
Idália	Representação da sociologia nas ocupações	Muitíssimo	44%	36%	20%	25
		Muito	60%	23%	17%	57
		Pouco	67%	33%		6
		Pouquíssimo	100%			2
		Não contribuiu	83%	17%		6
Subtotal			58%	26%	16%	96
Nilo	Representação da sociologia nas ocupações	Muitíssimo			100%	4
		Muito			100%	12
		Pouco			100%	4
		Não contribuiu			100%	6
Subtotal					100%	26
<b>Total Geral</b>			<b>46%</b>	<b>20%</b>	<b>34%</b>	<b>122</b>

Esta questão representa outra motivação para este trabalho. Entender como os jovens concebem a presença da Sociologia em seu currículo escolar, bem como, valorização dos conhecimentos abordados, podendo possibilitar reflexões sobre como ensinar Sociologia, a metodologia e a relação entre a teoria e a prática em sala de aula.

O movimento das ocupações nas escolas do Paraná, foi algo que necessitou ser investigado por esta pesquisa, justamente pelo fato de que o movimento foi liderado pela juventude, que buscava respostas a uma série de questões que faziam parte de mudanças significativas em suas rotinas escolares.

Dos 96 alunos pesquisados, no colégio Idália Rocha, 82 alunos responderam que a presença da disciplina de Sociologia, foi considerada importantíssima ou importante para que o movimento fosse construído, e apenas 14 alunos, responderam que os conhecimentos sociológicos tiveram pouca importância, ou não contribuiu para a consciência do movimento estudantil. Os conteúdos abordados embasados na disciplina, ao longo dos anos, segundo eles, serviram de referenciais e consciência política, para se sentirem-se responsáveis por assumirem algumas atitudes para o movimento.

No colégio Nilo Peçanha, ainda que de forma menos expressiva, mesmo assim dos 26 alunos entrevistados, 16 responderam que a presença dos conhecimentos sociológicos, contribuíram de forma considerável para que o movimento tivesse êxito. Enquanto que 10 alunos, viram pouca ou nenhuma relação de importância dos saberes sociológicos para o movimento estudantil.

Estes resultados, de nenhuma maneira mostra que a Sociologia é a única disciplina que tornou o movimento realidade, mas, que segundo os dados, também contribuiu para uma consciência coletiva em prol de um bem comum, que era a princípio, a manutenção dos direitos educacionais adquiridos, e a busca por melhorias no âmbito escolar.

**Tabela 18-A** – Dados absolutos entre os motivos de participação nas ocupações e a cor dos alunos pesquisados

Colégio			Cor			Total
			Branca	Preta	Parda	
Idália	Motivo de participação nas ocupações	Escola	4	1	4	9
		Professores	3			3
		Pais		1	2	3
		Outros alunos	1		1	2
		Não participei	40	3	21	64
		Eu mesmo	11		4	15
Subtotal			59	5	32	96
Nilo	Motivo de participação nas ocupações	Escola	1		1	2
		Professores	2		2	4
		Outros alunos	4			4
		Não participei	7		6	13
		Eu mesmo	1		2	3
Subtotal			15		11	26
<b>Total Geral</b>			<b>74</b>	<b>5</b>	<b>43</b>	<b>122</b>

Segundo os dados das **Tabelas 18A e 18B**, outra questão ressaltada na análise, é buscar compreender o motivo que levou a juventude pesquisada, a responsabilidade de ocupar as escolas, assumindo coerções por parte de diretores, núcleos regionais de educação e pela força do Estado, através das repressões policiais.

**Tabela 18-B – Dados relativos(%) e absolutos entre os motivos de participação nas ocupações e a cor dos alunos pesquisados**

			Cor			
Colégio			Branca	Preta	Parda	Total
Idália	Motivo de participação nas ocupações	Escola	44%	11%	45%	9
		Professores	100%			3
		Pais		33%	67%	3
		Outros alunos	50%		50%	2
		Não participei	62%	5%	33%	64
		Eu mesmo	73%		27%	15
		<b>Subtotal</b>		<b>61%</b>	<b>5%</b>	<b>34%</b>
Nilo	Motivo de participação nas ocupações	Escola	50%		50%	2
		Professores	50%		50%	4
		Outros alunos	100%			4
		Não participei	54%		46%	13
		Eu mesmo	33%		67%	3
		<b>Subtotal</b>		<b>58%</b>		<b>42%</b>
<b>Total Geral</b>			<b>61%</b>	<b>4%</b>	<b>35%</b>	<b>122</b>

Analisando a participação do colégio Idália Rocha, a relação entre a participação entre brancos, pretos e pardos, não tiveram grandes distinções, porém ao analisar os motivos que os levaram a assumir o movimento, a resposta mais expressiva dos que participaram, chamou a atenção. Dos 34 alunos que participaram das ocupações, 15 deles responderam que assumiram a responsabilidade por si mesmos, enquanto que 17 estudantes, responderam que se viram influenciados pela escola, professores e outros alunos.

No colégio Nilo Peçanha, dos 13 alunos participantes, apenas 3 alunos relataram que participaram por iniciativa própria, enquanto que 10, responderam que foram influenciados pela escola, professores, pais e outros alunos. Desta maneira neste colégio, apesar dos conhecimentos obtidos ao longo de suas trajetórias estudantis, uma parte expressiva necessitou de estímulos de outros indivíduos, para assumirem a responsabilidade das ocupações.

**Tabela 19-A – Dados absolutos entre os motivos de participação nas ocupações e o turno de estudo dos alunos pesquisados**

Colégio			Turno			Total
			Matutino	Vespertino	Noturno	
Idália	Motivo de participação nas ocupações	Escola	4	2	3	9
		Professores	3			3
		Pais			3	3
		Outros alunos			2	2
		Não participei	40	20	4	64
		Eu mesmo	9	3	3	15
		<b>Subtotal</b>	<b>56</b>	<b>25</b>	<b>15</b>	<b>96</b>
Nilo	Motivo de participação nas ocupações	Escola			2	2
		Professores			4	4
		Outros alunos			4	4
		Não participei			13	13
		Eu mesmo			3	3
		<b>Subtotal</b>			<b>26</b>	<b>26</b>
<b>Total Geral</b>			<b>56</b>	<b>25</b>	<b>41</b>	<b>122</b>

Segundo os dados das **Tabelas 19A e 19B**, os resultados obtidos demonstram que, a liderança autônoma mais expressiva no colégio Idália Rocha, e menos relevante no Nilo Peçanha, ou mesmo, ainda que inspirados pelo meio escolar ou familiar, verificam uma iniciativa protagonista, que marcou suas vidas escolares de maneira prática.

Muitos alunos relataram que construíram durante o período de ocupações, um elo de amizade e interdependência, a partir das atividades práticas ao assumir responsabilidades, que poderiam trazer consequências tanto positivas ou negativas para suas vidas escolares.

Ao explicar as variáveis embasadas nos motivos de participação nas ocupações, com a relação do turno de estudo, a participação no movimento teve mais expressão no período matutino, com a participação de 16 estudantes, enquanto que no período noturno, a participação foi de 11 alunos. O período vespertino, foi o que menos participou das ocupações, apenas 5 alunos responderam participarem do movimento.

**Tabela 19-B – Dados relativos(%) e absolutos entre os motivos de participação nas ocupações e o turno de estudo dos alunos pesquisados**

Colégio			Turno			Total
			Matutino	Vespertino	Noturno	
Idália	Motivo de participação nas ocupações	Escola	44%	22%	34%	9
		Professores	100%			3
		Pais			100%	3
		Outros alunos			100%	2
		Não participei	62%	32%	6%	64
		Eu mesmo	60%	20%	20%	15
		<b>Subtotal</b>	<b>58%</b>	<b>26%</b>	<b>16%</b>	<b>96</b>
Nilo	Motivo de participação nas ocupações	Escola			100%	2
		Professores			100%	4
		Outros alunos			100%	4
		Não participei			100%	13
		Eu mesmo			100%	3
		<b>Subtotal</b>			<b>100%</b>	<b>26</b>
<b>Total Geral</b>			<b>46%</b>	<b>20%</b>	<b>34%</b>	<b>122</b>

No Colégio Nilo Peçanha, como o funcionamento do ensino médio é noturno, todos os que participaram fazem parte deste turno.

Percebeu-se com este questionamento que, apesar do período matutino ter mais representatividade, ambos os turnos (matutino e noturno), formam importantes participações para a efetivação do movimento.

**Tabela 20-A – Dados absolutos entre os motivos de participação nas ocupações e sexo dos alunos pesquisados**

Colégio			Sexo		Total
			Masculino	Feminino	
Idália	Motivo de não participarem das ocupações	Trabalho	8	5	13
		Não via legitimidade	2	3	5
		Falta interesse	13	9	22
		Participei	12	11	23
		Não estudava estado	1	3	4
		Motivos particulares	8	18	26
		Colégio não comportava	1	2	3
		<b>Subtotal</b>	<b>45</b>	<b>51</b>	<b>96</b>
Nilo	Motivo de não participarem das ocupações	Trabalho	4	1	5
		Não via legitimidade	1		1
		Falta de interesse	1	5	6
		Participei	9	2	11
		Não estudava estado	1		1
		Motivos particulares	1		1
		Distancia colégio		1	1
<b>Subtotal</b>	<b>17</b>	<b>9</b>	<b>26</b>		
<b>Total Geral</b>			<b>62</b>	<b>60</b>	<b>122</b>

Segundo os dados das **Tabelas 20A e 20B**, a questão acima teve como objetivo, buscar entender os motivos que levaram uma parcela dos jovens de ensino médio, não participarem do movimento Ocupa Paraná nos colégios pesquisados. Junto a esta questão, a tabela acima mostra de forma clara, a não adesão ao movimento e a relação entre o gênero.

**Tabela 20-B – Dados relativos(%) e absolutos entre os motivos de participação nas ocupações e sexo dos alunos pesquisados**

Colégio			Sexo		Total
			Masculino	Feminino	
Idália	Motivo de não participarem das ocupações	Trabalho	61%	39%	13
		Não via legitimidade	40%	60%	5
		Falta Interesse	59%	41%	22
		Participei	52%	48%	23
		Não estudava estado	25%	75%	4
		Motivos particulares	31%	69%	26
		Colégio não comportava	33%	67%	3
Subtotal			47	53%	96
Nilo	Motivo de não participarem das ocupações	Trabalho	80%	20%	5
		Não via legitimidade	100%		1
		Falta de interesse	17%	83%	6
		Participei	82%	18%	11
		Não estudava estado	100%		1
		Motivos particulares	100%		1
		Distancia colégio		100%	1
Subtotal			65%	25%	26
<b>Total Geral</b>			<b>51</b>	<b>49</b>	<b>122</b>

No colégio Idália Rocha, a questão que mais houve distinção entre meninos e meninas, foram os motivos particulares. Sempre no momento da aplicação do questionário, muitas meninas relataram que colocariam motivos particulares, devido a não autorização da família em estar fora do ambiente escolar, principalmente à noite.

Um ponto que também chamou a atenção nessa análise, foi que, 22 alunos responderam que não tinham interesse de participar deste movimento. Também é importante ressaltar que 13 alunos, não participaram do movimento, devido ao trabalho que exercia no momento. Quando questionado sobre a falta de legitimidade do movimento, apenas 5 alunos responderam desta forma. Em um pú-

blico de 96 entrevistados, onde somente 5 alunos entenderam que o movimento não era legítimo, demonstrou que a grande maioria, mesmo não participando, entendia a importância das ocupações, como meio de interferir nas políticas públicas de educação.

Ao analisar as respostas dos alunos do colégio Nilo Peçanha, na mesma linha do colégio Idália Rocha, dos 26 alunos entrevistados, apenas 1 entendeu que o movimento não tinha legitimidade. A relação entre meninos e meninas, não teve grandes alterações, porém, a falta de interesse em participar do movimento, atingiu 6 alunos. Essas respostas foram importantes para esclarecer que em sua grande maioria, os jovens mesmo não tendo a iniciativa de estarem inseridos no cotidiano das ocupações, mas concebiam o movimento como necessário.

**Tabela 21-A – Dados absolutos entre os motivos de não participarem das ocupações e o turno de estudo dos alunos pesquisados**

Colégio			Turno			Total
			Matutino	Vespertino	Noturno	
Idália	Motivo de não participação nas ocupações	Trabalho	10	2	1	13
		Não via legitimidade	3	1	1	5
		Falta interesse	11	7	4	22
		Participei	11	5	7	23
		Não estudava estado	2	2		4
		Motivos particulares	17	7	2	26
		Colégio não comportava	2	1		3
Subtotal			56	25	15	96
Nilo	Motivo de não participação nas ocupações	Trabalho			5	5
		Não via legitimidade			1	1
		Falta interesse			6	6
		Participei			11	11
		Não estudava estado			1	1
		Motivos particulares			1	1
Subtotal					26	26
<b>Total Geral</b>			<b>56</b>	<b>25</b>	<b>41</b>	<b>122</b>

Segundo os dados das **Tabelas 21A e 21B**, a dúvida que fez aplicar esta questão, foi verificar se os alunos do período noturno não participaram das ocupações, devido ao trabalho. Ao receber os resultados, percebeu-se o inverso. Dos 13 alunos que disseram não participarem das ocupações, devido ao trabalho, 10 deles eram do período matutino, 2 vespertino, e apenas 1 do período noturno.

Esses dados demonstraram que não foi o trabalho dos alunos do período noturno, que fez com que eles não participassem do movimento. O que mais se pode perceber em todos os turnos dos que não participaram, foi a falta de interesse em assumir uma responsabilidade.

**Tabela 21-B – Dados relativos(%) e absolutos entre os motivos de não participarem das ocupações e o turno de estudo dos alunos pesquisados**

Colégio			Turno			Total
			Matutino	Vespertino	Noturno	
Idália	Motivo de não participação nas ocupações	Trabalho	77%	16%	7%	13
		Não via legitimidade	60%	20%	20%	5
		Falta Interesse	50%	32%	18%	22
		Participei	48%	22%	30%	23
		Não estudava estado	50%	50%		4
		Motivos particulares	65	27%	8%	26
		Colégio não comportava	67	33%		3
		<b>Subtotal</b>	<b>58%</b>	<b>26%</b>	<b>16%</b>	<b>96</b>
Nilo	Motivo de não participação nas ocupações	Trabalho			100%	5
		Não via legitimidade			100%	1
		Falta interesse			100%	6
		participei			100%	11
		Não estudava estado			100%	1
		Motivos particulares			100%	1
		Distancia colégio			100%	1
		<b>Subtotal</b>			<b>100%</b>	<b>26</b>
<b>Total Geral</b>			<b>46%</b>	<b>20%</b>	<b>34%</b>	<b>122</b>

No colégio Nilo Peçanha, não foi possível ver a variação da não participação por turno, devido o ensino médio ser ofertado somente no noturno, porém, a informação falta de interesse, também foi a mais citada, diante das outras alternativas.

**Tabela 22-A** – Dados absolutos entre os motivos de não participarem das ocupações e a série de estudo dos alunos pesquisados

Colégio			Série		Total
			Segunda	Terceira	
Idália	Motivo de não participarem nas ocupações	Trabalho	4	9	13
		Não via legitimidade	5		5
		Falta interesse	9	13	22
		Participei	14	9	23
		Não estudava no estado	3	1	4
		Motivos particulares	16	10	26
		Colégio não comportava	3		3
		<b>Subtotal</b>	<b>54</b>	<b>42</b>	<b>96</b>
Nilo	Motivo de não participarem nas ocupações	Trabalho	3	2	5
		Não via legitimidade	1		1
		Falta Interesse	3	3	6
		Participei	3	8	11
		Não estudava estado	1		1
		Motivos particulares		1	1
		Distância colégio		1	1
<b>Subtotal</b>	<b>11</b>	<b>15</b>	<b>26</b>		
<b>Total Geral</b>			<b>65</b>	<b>57</b>	<b>122</b>

Segundo os dados das **Tabelas 22A e 22B**, no colégio Idália Rocha, percebeu-se que a porcentagem de participação no movimento de ocupação foi maior para os alunos de 3ª série, em comparação aos alunos de 2ª série. Um dos fatores que podem ter contribuído para este resultado, é que segundo os dados os alunos de 3ª série, possuía o dobro de participação em atividade laboral, dificultando assim, a disponibilidade de tempo, porém é importante destacar que quando perguntado sobre os motivos de não participarem do movimento, uma quantidade expressiva disseram que era falta de interesse.

**Tabela 22-B – Dados relativos(%) e absolutos entre os motivos de não participarem das ocupações e a série de estudo dos alunos pesquisados**

Colégio			Série		Total
			Segunda	Terceira	
Idália	Motivo de não participarem nas ocupações	Trabalho	31%	69%	13
		Não via legitimidade	100%		5
		Falta interesse	41%	59%	22
		Participei	61%	39%	23
		Não estudava no estado	75%	25%	4
		Motivos particulares	61%	39%	26
		Colégio não comportava	100%		3
		<b>Subtotal</b>	<b>56%</b>	<b>44%</b>	<b>96</b>
Nilo	Motivo de não participarem nas ocupações	Trabalho	60%	40%	5
		Não via legitimidade	100%		1
		Falta interesse	50%	50%	6
		Participei	27%	73%	11
		Não estudava estado	100%		1
		Motivos particulares		100%	1
		Distância colégio		100%	1
		<b>Subtotal</b>	<b>42%</b>	<b>58%</b>	<b>26</b>
<b>Total Geral</b>			<b>53%</b>	<b>47%</b>	<b>122</b>

No colégio Nilo Peçanha, a realidade apresentada foi distinta em alguns aspectos: a participação no movimento estudantil foi liderada pela grande maioria por alunos de 3ª série (**73%**), enquanto que os que disseram não participarem do movimento, devido ao trabalho, os alunos de 2ª série, representaram 60% dos pesquisados.

**Tabela 23-A** – Dados absolutos entre os motivos entre a participação nos movimentos políticos e a religião dos alunos pesquisados

Colégio	Religião						Total	
	Católico	Evangélico	Espírita	M.Africanas	Ateu	Agnóstico		
Idália Movimentos políticos	Gr. estudantil	3	2				5	
	Assoc. bairros	1					1	
	Líder de sala	15	9	1	1	2	2	30
	Ongs		1					1
	Não participa	36	15		1	3	4	59
Subtotal		55	27	1	2	5	6	96
Nilo	Movimentos Gr. estudantil	2	1					3
	Políticos Não participa	22	1					23
	Subtotal		24	2				
<b>Total Geral</b>		<b>79</b>	<b>29</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>122</b>

Segundo os dados das **Tabelas 23A e 23B**, a questão acima abordada, foi entender como os jovens se relacionavam na participação política em relação a vários movimentos. A tabela acima buscou abordar as informações associadas à religião dos jovens. A partir dos resultados obtidos, fica evidente que a participação política acontece, quase que totalmente apenas dentro do convívio escolar. A participação mais expressiva no colégio Idália Rocha, é ser líder de sala (dos 96 entrevistados, 30 afirmaram ser ou foram líderes de sala). Quando comparando esta resposta no aspecto religioso, a maioria dos líderes de sala são autodenominados católicos (15 alunos), seguidos dos evangélicos que representaram 9 alunos. As demais autodenominações religiosas, obtiveram poucas representações.

**Tabela 23-B – Dados relativos(%) e absolutos entre os motivos entre a participação nos movimentos políticos e a religião dos alunos pesquisados**

Colégio			Religião					Total	
			Católico	Evangélico	Espírita	M.Africanas	Ateu		Agnóstico
Idália	Movimentos	Gr.estudantil	60%	40%				5	
		Políticos	100%					1	
		Líder de sala	50%	30%	3%	3%	7%	7%	30
		Ongs		100%					1
		Não participa	61%	25%		2%	5%	7%	59
<b>Subtotal</b>			<b>57%</b>	<b>29%</b>	<b>1%</b>	<b>2%</b>	<b>5%</b>	<b>6%</b>	<b>96</b>
Nilo	Movimentos	Gr.estudantil	67%	33%					3
		Políticos	96%	4%					23
		Subtotal	92%	8%					26
<b>Total Geral</b>			<b>64%</b>	<b>24%</b>	<b>1%</b>	<b>2%</b>	<b>4%</b>	<b>5%</b>	<b>122</b>

No colégio Nilo Peçanha, as participações em movimentos políticos são mínimos, apenas 3 jovens relataram que fizeram parte do grêmio estudantil do colégio, como fase de implantação.

Percebe-se assim, que a participação dos alunos pesquisados é restrita, apenas ao espaço escolar. Ainda não há políticas educacionais, que promovam a curiosidade ou consciência da importância da participação política, nos mais variados âmbitos da cidade.

**Tabela 24-A – Dados absolutos entre os motivos entre a participação nos movimentos políticos e o sexo dos alunos pesquisados**

Colégio			Sexo		Total
			Masculino	Feminino	
Idália	Participação em movimentos políticos	Grêmio estudantil		5	5
		Associação de bairros	1		1
		Líder de sala	14	16	30
		Ongs	1		1
		Não participa	29	30	59
<b>Subtotal</b>			<b>45</b>	<b>51</b>	<b>96</b>
Nilo	Participação em movimentos políticos	Grêmio estudantil	3		3
		Não participa	14	9	23
		Subtotal	17	9	26
<b>Total Geral</b>			<b>62</b>	<b>60</b>	<b>122</b>

Segundo os dados das **Tabelas 24A e 24B**, Quando focado a participação da juventude pesquisada, percebe-se que no colégio Idália Rocha, a participação política mais representada é pelo público feminino (21 estudantes), enquanto que pelo público masculino (16 estudantes).

**Tabela 24-B – Dados relativos(%) e absolutos entre os motivos entre a participação nos movimentos políticos e o sexo dos alunos pesquisados**

Colégio			Sexo		Total
			Masculino	Feminino	
Idália Rocha	Participação em movimentos políticos	Grêmios estudantis		100%	5
		Associação de bairros	100%		1
		Líder de sala	47%	53%	30
		Ongs	100%		1
		Não participa	49%	51%	59
Subtotal			47%	53%	96
Nilo Peçanha	Participação em movimentos políticos	Grêmios estudantis	100%		3
		Não participa	61%	39%	23
		Subtotal	65%	35%	26
<b>Total Geral</b>			<b>51%</b>	<b>49%</b>	<b>122</b>

Já no colégio Nilo Peçanha, os únicos 3 participantes de movimentos políticos são de alunos masculinos.

**Tabela 25-A – Dados absolutos entre os motivos entre a participação nos movimentos políticos e turno de estudo dos alunos pesquisados**

Colégio			Turno			Total
			Matutino	Vespertino	Noturno	
Idália	Participação em movimentos políticos	Grêmios estudantis	2	3		5
		Associação de bairros		1		1
		Líder de sala	17	8	5	30
		Ongs	1			1
		Não participa	36	13	10	59
Subtotal		56	25	15	96	
Nilo	Participação em movimentos políticos	Grêmios estudantis			3	3
		Não participa			23	23
		Subtotal			26	26
<b>Total Geral</b>			<b>56</b>	<b>25</b>	<b>41</b>	<b>122</b>

Segundo os dados das **Tabelas 25A e 25B**, Analisando a participação política, associada ao turno de estudo, percebe-se que dos 96 alunos entrevistados, os do período matutino representam 20 estudantes, enquanto que no período vespertino, diminuem para 12 alunos e por fim, no período noturno, apenas 5 buscam participar dos movimentos políticos.

**Tabela 25-B – Dados relativos(%) e absolutos entre os motivos entre a participação nos movimentos políticos e turno de estudo dos alunos pesquisados**

Colégio			Turno			Total
			Matutino	Vespertino	Noturno	
Idália	Participação em movimentos políticos	Grêmios estudantis	40%	70%		5
		Associação de bairros		100%		1
		Líder de sala	57%	27%	17%	30
		Ongs	100%			1
		Não participa	61%	22%	17%	59
Subtotal			58%	26%	16%	96
Nilo	Participação em movimentos políticos	Grêmios estudantis			100%	3
		Não participa			100%	23
		Subtotal			100%	26
<b>Total Geral</b>			<b>46%</b>	<b>20%</b>	<b>34%</b>	<b>122</b>

Os alunos do turno Matutino, representam a maioria quando respondidos líder de sala (57%), enquanto que participantes de grêmios estudantis, o período vespertino representou 70%.

Já no colégio Nilo Peçanha, a grande maioria não participa dos movimentos políticos, no qual os 26 entrevistados, apenas 3 responderam que sim.

**Tabela 26-A – Dados absolutos entre os motivos entre a participação nos movimentos políticos e a cor dos alunos pesquisados**

Colégio			Cor			Total
			Branca	Preta	Parda	
Idália	Participação em movimentos políticos	Grêmios estudantis	4		1	5
		Associação bairros	1			1
		Líder de sala	20	1	9	30
		Ongs			1	1
		Não participa	34	4	21	59
Subtotal			59	5	32	96
Nilo	Participação em movimentos políticos	Grêmios estudantis	2		1	3
		Não participa	13		10	23
	Subtotal			15		11
<b>Total Geral</b>			<b>74</b>	<b>5</b>	<b>43</b>	<b>122</b>

Segundo os dados das **Tabelas 26A e 26B**, Quando analisado relação da cor e a participação nos movimentos políticos pelos estudantes de ambas as escolas, percebeu-se que no Idália Rocha, a participação política ocorreu mais, a partir de estudantes brancos, seja em grêmios estudantis, líder de bairros, líder de sala.

**Tabela 26-B – Dados relativos(%) e absolutos entre os motivos entre a participação nos movimentos políticos e a cor dos alunos pesquisados**

Colégio			Cor			Total
			Branca	Preta	Parda	
Idália	Participação em movimentos políticos	Grêmios estudantis	80%		20%	5
		Associação bairros	100%			1
		Líder de sala	67%	3%	30%	30
		Ongs			100%	1
		Não participa	58%	7%	36%	59
Subtotal			61%	5%	33%	96
Nilo	Participação em movimentos políticos	Grêmios estudantis	67%		33%	3
		Não participa	56%		44%	23
	Subtotal			58%		42%
<b>Total Geral</b>			<b>61%</b>	<b>4%</b>	<b>35%</b>	<b>122</b>

No colégio Nilo Peçanha, em relação ao fato da pouca participação política pelos estudantes, mesmo assim, os estudantes brancos superaram os pretos e pardos.

**Tabela 27-A – Dados absolutos entre os motivos entre a participação nos movimentos políticos e a idade dos alunos pesquisados**

Colégio			Idade					Total
			14	15	16	17	Maior 18	
Idália	Participação em movimentos políticos	Grêmio estudantil			2	2	1	5
		Associação de bairros					1	1
		Líder de sala		2	18	7	3	30
		Ongs		1				1
		Não participa	1	5	22	20	11	59
		<b>Subtotal</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>42</b>	<b>29</b>	<b>16</b>	<b>96</b>
Nilo	Participação em movimentos políticos	Grêmio estudantil			1	2	3	
		Não participa		2	7	13	1	23
		<b>Subtotal</b>		<b>2</b>	<b>8</b>	<b>15</b>	<b>1</b>	<b>26</b>
<b>Total Geral</b>			<b>10</b>	<b>50</b>	<b>44</b>	<b>17</b>	<b>122</b>	

Segundo os dados das **Tabelas 27A e 27B**, a questão buscou questionar a relação entre a participação dos estudantes nos movimentos políticos e a idade correspondentes dos mesmos.

**Tabela 27-B – Dados relativos(%) e absolutos entre os motivos entre a participação nos movimentos políticos e a idade dos alunos pesquisados**

Colégio			Idade					Total
			14	15	16	17	Maior 18	
Idália Rocha	Participação em movimentos políticos	Grêmio estudantil			40%	40%	20%	5
		Associação de bairros					100%	1
		Líder de sala		7%	60%	23%	10%	30
		Ongs		100%				1
		Não participa	1%	8%	37%	34%	20%	59
		<b>Subtotal</b>	<b>1%</b>	<b>8%</b>	<b>44%</b>	<b>30%</b>	<b>17%</b>	<b>96</b>
Nilo Peçanha	Participação em movimentos políticos	Grêmio estudantil			33%	67%	3	
		Não participa		9%	30%	57%	4%	23
		<b>Subtotal</b>		<b>8%</b>	<b>31%</b>	<b>57%</b>	<b>4%</b>	<b>26</b>
<b>Total Geral</b>			<b>8%</b>	<b>42%</b>	<b>36%</b>	<b>14%</b>	<b>122</b>	

A média de idade em participação política de estudantes é entre 16 e 17 anos, em ambos os colégios, mais frequente aos 16 anos no colégio Idália Rocha, e aos 17 anos no Nilo Peçanha.

**Tabela 28-A–** Dados absolutos entre os motivos entre a participação nos movimentos políticos e a fonte de informação dos alunos pesquisados

Colégio			Fonte Informação			Total
			TV	Radio	Internet	
Idália	Participação em movimentos políticos	Grêmio estudantil			5	5
		Associação de bairros			1	1
		Líder de sala	2	1	27	30
		Ongs	1			1
		Não participa	5		54	59
Subtotal			8	1	87	96
Nilo	Participação movimentos políticos	Grêmio estudantil			3	3
		Não participa	4	1	18	23
		Subtotal	4	1	21	26
<b>Total Geral</b>			<b>12</b>	<b>2</b>	<b>108</b>	<b>122</b>

Segundo os dados das **Tabelas 28A e 28B**, Outra característica importante a ser considerada na análise, é, que em ambas as escolas, os alunos que participam de movimentos políticos, mais frequentes (líder de sala e grêmio estudantil), utilizam a internet como fonte de informação.

**TABELA 28-B –** Dados relativos(%) e absolutos entre os motivos entre a participação nos movimentos políticos e a fonte de informação dos alunos pesquisados

Colégio			Fonte Informação			Total
			TV	Radio	Internet	
Idália	Participação em movimentos políticos	Grêmio estudantil			100%	5
		Associação de bairros			100%	1
		Líder de sala	7%	3%	90%	30
		Ongs	100%			1
		Não participa	8%		92%	59
Subtotal			8%	1%	91%	96
Nilo	Participação movimentos políticos	Grêmio estudantil			100%	3
		Não participa	17%	4%	79%	23
		Subtotal	15%	4%	81%	26
<b>Total Geral</b>			<b>10%</b>	<b>2%</b>	<b>88%</b>	<b>122</b>

Entende-se desta forma, que a internet é considerada para os jovens, fonte principal de informação em seu cotidiano.

**Tabela 29-A – Dados absolutos entre os motivos da participação nos movimentos culturais e sexo dos alunos pesquisados**

Colégio			Sexo		Total
			Masculino	Feminino	
Idália	Participação nos movimentos culturais	Não participo	15	17	32
		Teatro		5	5
		Grupo rede social	11	6	17
		Grupo de esporte	7	0	7
		Dança	5	11	16
		Música, bandas, orquestras e coral	5	9	14
		Ongs	1	1	2
		Grupos religiosos	1	1	2
		Grupo família	0	1	1
		Subtotal			45
Nilo	Participação nos movimentos culturais	Não participo	10	6	16
		Teatro	2	2	4
		Grupo de rede social	1		1
		Grupo esporte	2		2
		Dança	1	1	2
		Atividades em grêmio estudantil	1		1
		Subtotal			17
<b>Total Geral</b>			<b>62</b>	<b>60</b>	<b>122</b>

Segundo os dados das **Tabelas 29A e 29B**, no colégio Idália Rocha, percebe-se dos alunos que participam dos movimentos culturais, o público feminino acaba superando o masculino. Teatro, danças, músicas, bandas, orquestras e coral são as atividades que o público feminino se destacam. O público masculino, apresenta maior participação em atividades em redes sociais e esportes.

**Tabela 29-B – Dados relativos(%) e absolutos entre os motivos da participação nos movimentos culturais e sexo dos alunos pesquisados**

Colégio			Sexo		Total
			Masculino	Feminino	
Idália	Participação nos movimentos culturais	Não participo	47%	53%	32
		Teatro		100%	5
		Grupo rede social	65%	35%	17
		Grupo de esporte	100%		7
		Dança	31%	69%	16
		Música, bandas, orquestras e coral	36%	64%	14
		Ongs	50%	50%	2
		Grupos religiosos	50%	50%	2
		Grupo família		100%	1
		<b>Subtotal</b>		<b>49%</b>	<b>51%</b>
Nilo	Participação nos movimentos culturais	Não participo	62%	38%	16
		Teatro	50%	50%	4
		Grupo de rede social	100%		1
		Grupo esporte	100%		2
		Dança	50%	50%	2
		Atividades em grêmio estudantil	100%		1
		<b>Subtotal</b>		<b>65%</b>	<b>35%</b>
<b>Total Geral</b>			<b>51%</b>	<b>49%</b>	<b>122</b>

No colégio Nilo Peçanha, o público com maioria de participação nos movimentos culturais são os de público feminino, abrangendo a maioria das atividades culturais.

**Tabela 30-A – Dados absolutos entre os motivos da participação nos movimentos culturais e a idade dos alunos pesquisados**

			Idade					
Colégio			14	15	16	17	Maior 18	Total
Idália Rocha	Participação em movimentos culturais	Não participo		2	10	12	8	32
		Teatro			4	1		5
		Grupo de rede social		1	11	5		17
		Grupo de esporte		1	3	1	2	7
		Dança			9	4	3	16
		Música, bandas, orquestras e coral	1	2	3	6	2	14
		Ongs		1			1	2
		Grupos religiosos		1	1			2
		Grupo família			1			1
Subtotal			1	8	42	29	16	96
Nilo Peçanha	Participação em movimentos culturais	Não participo		1	6	9		16
		Teatro			1	3		4
		Grupo de rede social		1				1
		Grupo de esporte			1	1		2
		Dança				1	1	2
		Atividades grêmio estudantil				1		1
Subtotal				2	8	15	1	26
<b>Total Geral</b>			<b>1</b>	<b>10</b>	<b>50</b>	<b>44</b>	<b>17</b>	<b>122</b>

Segundo os dados das **Tabelas 30A e 30B**, o questionamento desta análise buscou relacionar os motivos da participação nos movimentos culturais com a idade dos alunos pesquisados.

**Tabela 30-B – Dados relativos(%) e absolutos entre os motivos da participação nos movimentos culturais e a idade dos alunos pesquisados**

Colégio			Idade					Total
			14	15	16	17	Maior 18	
Idália	Participação em movimentos culturais	Não participo		6%	31%	38%	25%	32
		Teatro			80%	20%		5
		Grupo de rede social		5%	65%	30%		17
		Grupo de esporte		14%	43%	14%	29%	7
		Dança			56%	25%	19%	16
		Música, bandas, orquestras e coral	7%	14%	21%	44%	14%	14
		Ongs		50%			50%	2
		Grupos religiosos		50%	50%			2
		Grupo família			100%			1
Subtotal			1%	8%	44%	30%	17%	96
Nilo	Participação em movimentos culturais	Não participo		6%	37%	57%		16
		Teatro			25%	75%		4
		Grupo de rede social		100%				1
		Grupo de esporte			50%	50%		2
		Dança				50%	50%	2
		Atividades grêmio estudantil				100%		1
Subtotal				8%	31%	57%	4%	26
<b>Total Geral</b>			<b>1%</b>	<b>8%</b>	<b>41%</b>	<b>36%</b>	<b>14%</b>	<b>122</b>

Os movimentos culturais de forma geral, em ambas as escolas, são mais expressivos entre a idade dos 16 e 17 anos.

**Tabela 31-A – Dados absolutos entre os motivos de não participação nos movimentos políticos e a idade dos alunos pesquisados**

			Idade					
Colégio			14	15	16	17	Maior 18	Total
Idália	Motivo de não participação nos movimentos políticos	nenhum			4		2	6
		Não foi chamado		2	5	4		11
		Falta de interesse	1	3	11	11	6	32
		Eu participo		3	16	9	4	32
		Falta de tempo			4	4	4	12
		Desacreditado na política			1	1		2
		Falta de responsabilidade			1			1
Subtotal			1	8	42	29	16	96
Nilo	Motivo de não participação nos movimentos políticos	nenhum				1		1
		Falta de estímulo do colégio		1	2			3
		Não foi chamado				3		3
		Falta de interesse		1	5	7	1	14
		Eu participo			1	3		4
		Falta de tempo					1	1
Subtotal				2	8	15	1	26
<b>Total Geral</b>			<b>1</b>	<b>10</b>	<b>50</b>	<b>44</b>	<b>17</b>	<b>122</b>

Segundo os dados das **Tabelas 31A e 31B**, Quando questionados sobre os motivos de não participação nos movimentos políticos, no colégio Idália Rocha, dos 96 alunos entrevistados, 32 responderam não participarem por falta de interesse, enquanto que no Nilo Peçanha, dos 26 alunos entrevistados, 14 responderam não ter interesse em participar.

**Tabela 31-B – Dados relativos(%) e absolutos entre os motivos de não participação nos movimentos políticos e a idade dos alunos pesquisados**

			Idade					
Colégio			14	15	16	17	Maior 18	Total
Idália	Motivo de não participação nos movimentos políticos	nenhum			67%		33%	6
		Não foi chamado		18%	45%	37%		11
		Falta de interesse	3%	9%	35%	35%	18%	32
		Eu participo		9%	50%	28%	13%	32
		Falta de tempo			33%	33%	34%	12
		Desacreditado na politica			50%	50%		2
		Falta de responsabilidade			100%			1
<b>Subtotal</b>			<b>1%</b>	<b>8%</b>	<b>44%</b>	<b>30%</b>	<b>17%</b>	<b>96</b>
Nilo	Motivo de não participação nos movimentos políticos	Nenhum				100%		1
		Falta de estímulo do colégio		33%	67%			3
		Não foi chamado				100%		3
		Falta de interesse		7%	36%	50%	7%	14
		Eu participo			25%	75%		4
		Falta de tempo				100%		1
<b>Subtotal</b>				<b>8%</b>	<b>31%</b>	<b>57%</b>	<b>4%</b>	<b>26</b>
<b>Total Geral</b>			<b>1%</b>	<b>8%</b>	<b>41%</b>	<b>36%</b>	<b>14%</b>	<b>122</b>

É importante destacar, que se somados, 46 alunos não veem interesse de participar de movimentos políticos, demonstrando a princípio, a falta de consciência sobre a importância da participação política no cotidiano, buscando a melhoria no âmbito escolar.

**Tabela 32-A – Dados absolutos entre a contribuição da Sociologia para os grupos religiosos e a religião dos alunos pesquisados**

			Religião					Total	
			Católico	Evan- gélico	Espírita	Matrizes- Africanas	Ateu		Agnóstico
Colégio									
Idália	Contribuição da sociologia para grupos religiosos	Muitíssimo	10	3	1		1	3	18
		Muito	32	15		1	2	1	51
		Pouco	9	6			1	1	17
		Pouquíssimo	1	1					2
		Não contribuiu	2	2		1	1	1	7
			1						1
	<b>Subtotal</b>		<b>55</b>	<b>27</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>96</b>
Nilo	Contribuição da sociologia para os grupos religiosos	Muitíssimo	2						2
		Muito	13	1					14
		Pouco	6	1					7
		Pouquíssimo	1						1
		Não contribuiu	2						2
	<b>Subtotal</b>		<b>24</b>	<b>2</b>					<b>26</b>
<b>Total Geral</b>			<b>79</b>	<b>29</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>122</b>

Segundo os dados das **Tabelas 32A e 32B**, de acordo com a caracterização do objetivo de cada variável exposta na **Tabela 24-A e 24-B**, ao se questionar a contribuição da Sociologia em sala de aula sobre os grupos religiosos, os resultados que mais se destacaram em ambas as escolas, foi que os conteúdos abordados contribuem significativamente para instruir sobre os grupos religiosos.

**Tabela 32-B – Dados relativos(%) e absolutos entre a contribuição da Sociologia para os grupos religiosos e a religião dos alunos pesquisados**

Colégio			Religião					Total	
			Católico	Evan- gérico	Espírita	Matrizes- Africanas	Ateu		Agnóstico
Idália	Contribuição da sociologia para grupos religiosos	Muitíssimo	55%	17%	6%		6%	16%	18
		Muito	63%	29%		2%	4%	2%	51
		Pouco	53%	35%			6%	6%	17
		Pouquíssimo	50%	50%					2
		Não contribuiu	28%	29%		15%	15%	15%	7
			100%						1
	<b>Subtotal</b>		57%	29%	1%	2%	5%	6%	96
Nilo	Contribuição da sociologia para os grupos religiosos	muitíssimo	100%						2
		muito	93%	7%					14
		pouco	86%	14%					7
		pouquíssimo	100%						1
		Não contribuiu	100%						2
	<b>Subtotal</b>		92%	8%					26
<b>Total Geral</b>			<b>65%</b>	<b>23%</b>	<b>1%</b>	<b>2%</b>	<b>4%</b>	<b>5%</b>	<b>122</b>

No colégio Nilo Peçanha, a pesquisa demonstrou que, dos que responderam muito, 13 são católicos e apenas, 1 é evangélico. Os outros dados foram mínimos, não representam fortes variáveis.

**Tabela 33-A – Dados absolutos entre a participação dos movimentos religiosos e a religião dos alunos pesquisados**

Colégio			Religião					Total	
			Católico	Evan- gélico	Espirita	Matrizes- Africanas	Ateu		Agnóstico
Idália	Participação nos movimentos reli- giosos	Missas	6	1			1		8
		Grupo de jovens	26	16				2	44
		Não partici- po	16	3	1		2	4	26
		Catequese	4				1		5
		Grupo ins- trumental		3					3
		Cultos		1		1	1		3
		Dança	1	3					4
		Procissões	2			1			3
		<b>Subtotal</b>		<b>55</b>	<b>27</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
Nilo	Participação em movimentos reli- giosos	missas	2	2					4
		Grupo de jovens	14						14
		Não partici- po	3						3
		catequese	4						4
		Grupo ins- trumental	1						1
		<b>Subtotal</b>		<b>24</b>	<b>2</b>				
<b>Total Geral</b>			<b>79</b>	<b>29</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>122</b>

Segundo os dados das **Tabelas 33A e 33B**, A questão pesquisada, procurou verificar qual a relação entre a participação dos movimentos religiosos, embasados em religiões específicas. Ao analisar a questão, percebe-se que, apesar de muitos não participarem destes movimentos, o catolicismo concentra a maioria das participações juvenis na igreja.

No colégio Idália Rocha, dos 96 alunos entrevistados, trinta e nove alunos católicos, afirmam que participam de movimentos religiosos da juventude, desses, 26 frequentam grupos de jovens. Quando analisado a participação dos evangélicos, constata-se que os grupos de jovens também, se destacam em fazer

parte do cotidiano religiosos dos estudantes, já que, dos 24 que participam, 16 deles, são praticantes de grupos de jovens.

**Tabela 33-B – Dados relativos(%) e absolutos entre a participação dos movimentos religiosos e a religião dos alunos pesquisados**

Colégio			Religião					Total	
			Católico	Evangé- lico	Espíri- ta	Matrizes- Africanas	Ateu		Agnóstico
Idália	Mov. religiosos	Missas	75%	13%			12%		8
		Grupo de jovens	59%	36%				5%	44
		Não partici- po	62%	11%	4%		8%	15%	26
		Catequese	75%				25%		5
		Grupo ins- trumental		100%					3
		Cultos		33%		33%	34%		3
		Dança	25%	75%					4
		Procissões	75%			25%			3
		<b>Subtotal</b>		<b>58%</b>	<b>28%</b>	<b>1%</b>	<b>2%</b>	<b>5%</b>	<b>6%</b>
Nilo	Mov. religiosos	missas	50%	50%					4
		Grupo de jovens	100%						14
		Não partici- po	100%						3
		catequese	100%						4
		Grupo ins- trumental	100%						1
		<b>Subtotal</b>		<b>92%</b>	<b>8%</b>				
<b>Total Geral</b>			<b>65%</b>	<b>23%</b>	<b>1%</b>	<b>2%</b>	<b>4%</b>	<b>5%</b>	<b>122</b>

Vale também destacar que, ao analisar o público que não participa de movimentos religiosos, os católicos é que concentram maior número de estudantes. Enquanto que os católicos somam 16 estudantes, os evangélicos somam apenas 3 pesquisados.

Quando verifica-se que o colégio Nilo Peçanha, percebem-se que, com quase unanimidade, os movimentos religiosos dos jovens que moram no campo e estudam nesta instituição de ensino, são de alunos católicos.

**Tabela 34-A – Dados absolutos entre os motivos de participação nos movimentos religiosos e a religião dos alunos pesquisados**

Colégio		Religião						Total
		Católico	Evangé- lico	Espírita	M. Africanas	Ateu	Agnóstico	
Mov. Religiosos	Aprof. nas ques- tões divinas	16	9		1	2	2	30
	Sentir bem	11	9					20
	Não participo	18	4	1		2	4	29
	Influenciar pessoas		3					3
	Socialização	4	1					5
	Influencia pais	4	1		1	1		7
	Ajudar a comuni- dade	2						2
<b>Subtotal</b>		<b>55</b>	<b>27</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>96</b>
Mov. Religiosos	Aprof. nas ques- tões divinas	12	1					13
	Sentir bem	5						5
	Não participo	3	1					4
	Influenciar as pes- soas	1						1
	Socialização	1						1
	Influência dos pais	2						2
<b>Subtotal</b>		<b>24</b>	<b>2</b>					<b>26</b>
<b>Total Geral</b>		<b>79</b>	<b>29</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>122</b>

Segundo os dados das Tabelas 34A e 34B, a questão buscou levantar os motivos de participação dos jovens nos movimentos religiosos com a religião dos mesmos.

**Tabela 34-B – Dados relativos(%) e absolutos entre os motivos de participação nos movimentos religiosos e a religião dos alunos pesquisados**

Colégio		Religião						Total
		Católico	Evan-gélico	Espírita	Matrizes-Africanas	Ateu	Agnóstico	
Idália	Mov. Religiosos							
	Aprofundar nas questões divinas	53%	30%		3%	7%	7%	30
	Sentir bem	55%	45%					20
	Não participo	62%	14%	3%		7%	14%	29
	Influenciar pessoas		100%					3
	Socialização	80%	20%					5
	Influencia pais	58%	14%		14%	14%		7
Ajudar a comunidade	100%						2	
Subtotal		58%	28%	1%	2%	5%	6%	96
Nilo	Mov. Religiosos							
	Aprofundar nas questões divinas	92%	8%					13
	Sentir bem	100%						5
	Não participo	75%	25%					4
	Influenciar as pessoas	100%						1
	Socialização	100%						1
Influência dos pais	100%						2	
Subtotal		92%	8%					26
<b>Total Geral</b>		<b>66%</b>	<b>25%</b>	<b>1%</b>	<b>2%</b>	<b>4%</b>	<b>5%</b>	<b>122</b>

Quando indagados sobre os motivos que levam os jovens a participarem dos movimentos religiosos, no colégio Idália Rocha, o item mais respondido foi aprofundar nas questões divinas, já que dos 122 entrevistados 43 alunos responderam nesta perspectiva.

A partir dos dados levantados é possível fazer reflexões a partir tanto das teorias apresentadas sobre o papel da juventude na participação de ações que levem em consideração a conquista de sua representatividade nos ambientes sociais. Esta pesquisa possibilitou refletir também sobre o fenômeno social das ocupações nas escolas de Ensino Médio ocorridas durante o processo de investigação deste trabalho.

Buscar entender o que a juventude pensa sobre o contexto de protagonismo e buscar saber destes atores, como percebem a representatividade e

importância de tais disciplinas, e aqui especialmente a disciplina de Sociologia, fez desta investigação, de certa maneira, singular.

Os dados levantados a partir do recorte pesquisado, possibilitam a reflexão sobre as características das juventudes sobre diversas perspectivas, buscou responder a hipótese sobre da percepção da representatividade e importância da disciplina de Sociologia, possibilitando aos alunos, a construção de atitudes protagonistas.

De acordo com os dados obtidos há de se refletir sobre as estratégias e metodologias na qual a disciplina de Sociologia é aplicada. Ao analisar as Tabelas 17A e 17B, um grande número de alunos (98 dos 122 pesquisados) entenderam que os conteúdos trabalhados na disciplina de Sociologia foram considerados importantes no momento em que protagonizaram um movimento social. Mas vale lembrar também que a partir das Tabelas 18A e 18B, onde dos 122 pesquisados, 77 alunos relataram que não participam do movimento das ocupações. Em outra perspectiva, de acordo com as Tabelas 23A e 23B, abordou sobre a participação nos movimentos políticos, dos 122 entrevistados, 82 destes relataram não participar de nenhum movimento.

Analisando a participação nestes dois movimentos e a relação da relevância da disciplina de Sociologia em oferecer conteúdo que venham ao encontro dessas necessidades sociais, é possível perceber que mesmo a maioria dos alunos percebendo que a Sociologia contribui para o exercício destes movimentos sociais, porém ao confrontar a participação efetiva destes alunos, a grande maioria não participou ou participa efetivamente dos movimentos.

Isso pode dar pistas sobre como criar estratégias nas aulas de Sociologia, como também em outras disciplinas em como tornar o jovem, ao mesmo tempo que reflexivo sobre os acontecimentos que estão a sua volta, também levar estes conhecimentos para sua vida cotidiana. Talvez o maior desafio é tornar o conteúdo teórico em prática social, levando-os além de refletir, mas também agir em sociedade.

Em distinção aos dois movimentos citados acima, quando analisado a contribuição e relevância da abordagem sociológica em relação aos movimentos culturais, nas Tabelas 32A e 32B mostrou que, dos 122 pesquisados 85 relataram que a presença da disciplina de Sociologia se torna relevante em sala de aula. conforme as Tabelas 29A e 29B, dos 122 alunos entrevistados 74 responderam

participar de um dos movimentos culturais listados. Outro ponto a destacar também foi o questionamento sobre a participação nos movimentos religiosos. De acordo com as Tabelas 33A e 33B, dos 122 entrevistados, 93 alunos disseram participar de um dos movimentos religiosos.

Nestas duas perspectivas, tanto a relação de importância como a participação ativa nestes movimentos, mesmo que outras variáveis como instituição familiar e contribuição da instituição religiosa tenham sido citadas, os alunos compreendem na disciplina de Sociologia, um meio para entender as características destes temas, remetendo a disciplina, um facilitador na compreensão das variáveis conceituais e práticas do assunto, proporcionando embasamento para protagonizarem tais movimentos.

A investigação que buscou responder sobre: a possibilidade dos estudantes perceberem a representatividade e importância da disciplina de Sociologia, levando-os refletir na construção de suas atitudes protagonistas, trouxe uma interpretação dualista sobre esta temática: Por um lado, ao mesmo tempo que os alunos percebem, a partir de todos os movimentos estudados, que a presença da Sociologia é importante na legitimidade dos movimentos sociais, por outro lado, o fator da presença da disciplina no ambiente escolar impossibilita a afirmação de que o protagonismo juvenil se dá em decorrência desta disciplina.

Assim, a partir deste recorte de pesquisa, pode-se entender que, a presença da Sociologia no ambiente escolar não garante que os estudantes protagonizem tais movimentos, mesmo que a grande maioria entenda que essa disciplina seja importante em seus currículos.

Mas também, há de se destacar que, mesmo contribuindo para uma atitude reflexiva dos acontecimentos cotidianos, a escola e especificamente a disciplina de Sociologia necessita criar mecanismos, buscando atrelar a teoria com mecanismos práticos para que os jovens consigam fazer vários experimentos (mesmos que teóricos) ou práticos, envolvendo os diversos fenômenos sociais que estão a sua volta. Uma das alternativas pode ser analisadas a partir de contribuições das pesquisas quantitativas e qualitativas, buscando testar diversos fenômenos sociais com o cotidiano das juventudes, procurando a reflexão entre o meio acadêmico com a prática social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: AFINAL, O QUE SE APRENDE DO QUE SE ENSINA?

Logo no título deste trabalho, fiz um questionamento basilar sobre a motivação que levou a desenvolvê-lo: questionar **juventudes e protagonismo** pode não ser, a princípio, uma questão relevante na rotina das práticas educacionais porém, ao aprofundar o estudo através desta pesquisa, buscou-se elencar o histórico do conhecimento sociológico, desde suas origens até sua prática no ambiente escolar.

A preocupação fundamental do trabalho foi, além de analisar a trajetória da ciência Sociologia, foi investigar as buscas pela institucionalização desta Ciência e disciplina no contexto mundial, brasileiro e paranaense. Em contrapartida, a peça fundamental foi entender as juventudes contemporâneas de uma maneira mais próxima: entender a partir dos jovens, como eles consideram variados fenômenos sociais e buscam representatividade autônoma em seu cotidiano, tornando-os protagonistas de mudanças sociais.

Para isto, foi de fundamental importância considerar o que estava acontecendo nas escolas: no segundo semestre de 2016, parecia acenar para um movimento estudantil, que pautava o protagonismo juvenil no ambiente escolar, buscando a manutenção ou melhoria das condições de escola pública no Brasil e, mais especificamente, no estado do Paraná.

Este fenômeno social das **Ocupações** se mostrava como uma possibilidade de testar as teorias aplicadas em sala de aula, com ações práticas que ocorriam na escola, podendo ser estudada como a possibilidade de **acenar** pela representatividade dos conteúdos sociológicos atrelados com outras ciências, tornando possível transpor as teorias com as práticas cotidianas dos jovens.

Desta forma, **a hipótese levantada foi buscar responder sobre a possibilidade dos estudantes perceberem a representatividade e importância da disciplina de Sociologia, levando-os refletir na construção de suas atitudes protagonistas em diversos movimentos: das ocupações, políticos, culturais e religiosos.**

Os caminhos que foram trilhados partiram em busca de entender como a Sociologia foi pensada e construída ao longo do século XIX e que até hoje está em construção.

A partir das análises teóricas apresentadas neste estudo, é

importante destacar que a trajetória pela consolidação da disciplina de sociologia na escola bacia não foi de maneira tranquila. Se por um lado o meio de pesquisa acadêmica conseguia representação, a sociologia como disciplina não se apresentava com o mesmo ânimo. Os desafios para a sociologia ser reconhecida como disciplina no Brasil, foi marcado por idas e vindas, reconhecimentos e retrocessos.

Voltando ao meio escolar, metodologicamente foi escolhido um recorte de análise prática para avaliar as teorias apresentadas. As ocupações nas escolas de Ensino Médio no Paraná foram de certa maneira uma forma de verificar os conceitos trabalhados na disciplina de sociologia com as práticas ocorridas nas escolas. Nesta pesquisa, valorizou-se as práticas juvenis para buscar respostas às teorias das juventudes tanto debatida.

Ao longo desta pesquisa, mesmo que desde o início, não tendo como certeza que a Sociologia poderia ser a única ciência que proporcionaria conceitos para uma prática de participação juvenil intitulada como **Ocupa Paraná**, percebe-se que todas as ciências se complementam para uma formação humana e reflexiva do cotidiano dos jovens, porém a intenção foi buscar dentre os jovens, indícios sobre a representatividade da Sociologia como meio dos mesmos protagonizarem determinados movimentos sociais, contribuindo para formar o cidadão crítico e reflexivo sobre acontecimentos que estão ao seu redor. Foi nesta premissa que a pesquisa se alicerçou.

Na definição do universo de pesquisa, foram consideradas as segundas e as terceiras séries do Ensino Médio de dois colégios distintos: a primeiro – o **Colégio Estadual Idália Rocha**, situado na zona urbana e o segundo, o **Colégio Estadual Nilo Peçanha**, localizado no campo, ambos na cidade de **Ivaiporã**, no estado do Paraná.

A escolha por estas instituições se deu pela distinção de localidade onde os entrevistados estavam localizados – uma escola no campo e outra da cidade. Desta maneira, foi possível perceber as características de uma comunidade que vivia com características culturais, econômicas e sociais distintas, procurando fazer os tratamentos dos dados alcançados a partir de comparações em relação ao objeto de pesquisa apresentado.

**Os resultados da pesquisa mostraram diversas reflexões:** não podemos generalizar aqui que os resultados obtidos podem ser o retrato de todo o

estado do Paraná, uma vez que o estudo foi um recorte de duas escolas, porém as sinalizações alcançadas mostram justamente as vozes dos jovens que, em um dado momento, foram atingidos de alguma forma pelas ocupações de suas próprias escolas.

Foi importante destacar que, por mais que os jovens, em sua maioria não tendo participado do dia a dia nos locais de ocupações, as respostas recebidas mostram que uma grande parte viam o movimento como importante.

Outra questão importante foi identificar os meios através das quais os jovens se comunicavam com a comunidade externa do colégio e entre colégios. A sua grande maioria se utilizava das redes sociais para planejarem e fazerem acontecer o dia a dia do movimento estudantil, passando estratégias, estabelecendo eventos, organizando a alimentação e passando o dia a dia na escola.

A questão talvez mais relevante para a pesquisa foi o questionamento aos alunos sobre a relevância da sociologia para a realização das ocupações de suas escolas.

Em uma conversa durante a aplicação do questionário, muitos jovens relataram que a socialização construída no período das ocupações foi tão importante quanto o senso de participação e construção de consciência política. O dia a dia nas escolas foi, ao olhar dos alunos, um laboratório prático, aliando a teoria aplicada durante as aulas, considerando as outras disciplinas, mas em especial a de Sociologia, onde puderam protagonizar no ambiente na qual convivem e existem conflitos, um diálogo em prol da maioria.

É importante ressaltar que diante dos dados obtidos sobre a participação dos movimentos políticos que os jovens compartilham no seu dia a dia, muitos responderam não participarem de nenhum ou de maneira passiva.

A escola para ser representativa na vida dos estudantes necessita responder aos seus anseios, aos problemas do seu cotidiano, mesmo que se apresente como um desafio. Dar a responsabilidade e voz aos jovens em sinalizar os problemas e propor soluções aos desafios familiares, sociais, econômicos e mesmo educacional, compartilhar a eles a responsabilidade de lidar com seu próprio futuro e assim os motiva em encontrar soluções úteis, que vem ao encontro dos mesmos. Construir uma escola real, com teorias que podem ser aplicáveis torna o discurso mais sintonizado com a prática dos jovens.

A maior contribuição que esta pesquisa buscou evidenciar e a partir

dos dados obtidos, que os jovens podem ser participativos, a sua essência é curiosa e busca responder por suas dúvidas, porém é na escola que esta capacidade pode se desenvolver. Na instituição familiar, inicia-se o processo de consciência da importância do bem coletivo, porém é na escola, a partir dos grupos e relações sociais na qual os jovens estão expostos, que princípios cidadãos e participativos podem se desenvolver.

Mas todas essas capacidades dos jovens protagonistas não acontecem de maneira plena, se a instituição, ou mesmo o sistema de ensino, não construírem em seu cotidiano e documentos norteadores, esta consciência da importância da estimulação dos jovens para o papel da cidadania, tornando-os reflexivos de seus direitos e responsabilidades sobre a sociedade.

Cabe à escola de maneira ética, através do currículo norteador, por meio das disciplinas evidenciar debates e buscar estudos de caso reais do cotidiano dos jovens e trazê-los para o laboratório escolar, aliando a teoria, seja de qualquer disciplina, com a prática, através de discussões e formação que evidencie o senso de responsabilidade de se falar em política no contexto educacional.

Quando o jovem tem a formação política desde a vida escolar, pode se conscientizar da responsabilidade que possui em participar das decisões que envolve a sociedade.

Enfim, nosso sistema de ensino estaria preparado para lidar com estes desafios no ambiente escolar? A escola pode ser um lugar para o debate na construção de uma sociedade justa para todos?

Para responder a estes questionamentos, é necessário antes de tudo que as políticas educacionais, a sociedade organizada e sistemas de ensino tenham o desafio em iniciar o processo de autonomia, onde as juventudes possam, em dado momento, estar fazendo parte do início de um processo complexo e desafiador que se chama política.

## REFERÊNCIAS

- ABAD, M. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil. **Última Década**, Viñadel Mar, CL, CID-PA, n. 16, p. 119-155, 2002.
- ABRAMO, H. W. Espaços de juventude. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. (org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo, SP: Cortez Editora; Ação Educativa, Fundação Friedrich Ebert Stiftung, 2003.
- ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 5-6, p. 25-36, 1997.
- AZEVEDO, F. A antropologia e a sociologia no Brasil. In: AZEVEDO, F. **A cidade e o campo na civilização industrial e outros estudos**. São Paulo, SP: Edições Melhoramentos, 1962.
- BEVENIDES, M. V. M. **Democracia e direitos humanos: reflexões para os jovens**. [S.d.], 2004. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4\\_7\\_maria\\_victoria\\_democracia\\_dh.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4_7_maria_victoria_democracia_dh.pdf). Acesso em: 20 jun. 2018.
- BOGHOSSIAN, C. O.; MINAYO, M. C. S. Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, SP, v. 18, n. 3, p. 411-423, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18n3/06.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- BOMENY, H. A estratégia da conciliação: Minas Gerais e a abertura política dos anos 30. In: GOMES, A. M. C. (org.). **Regionalismo e centralização política: partidos e constituinte nos anos 30**. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1980.
- BOMFIM, A. M. et al. Parâmetros curriculares nacionais: uma revisita aos temas transversais e meio ambiente e saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, RJ, v. 11, n. 1, p. 27-52, 2013.
- BOURDIEU, P. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1998.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves Editora S/A, 1975. (Série Educação em Questão).
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 19 abr. 2018.
- BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **I Conferência Nacional da Juventude**.

Brasília, DF, 2008. Disponível em:  
[http://bibjuventude.ibict.br/jspui/bitstream/192/193/1/SNJ\\_CONF\\_1\\_cadernodepropostas\\_2008.pdf](http://bibjuventude.ibict.br/jspui/bitstream/192/193/1/SNJ_CONF_1_cadernodepropostas_2008.pdf). Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares do Ensino Médio**. Brasília, DF, 2006a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC, 2006b. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, v. 3).

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.129/2005**. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: 1ª a 4ª séries: introdução**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, DF, 2000. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 7 maio 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação no. 9.394**. Brasília, DF, 1996.

CAMACHO, L. M. Y. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 22, n. 2, p. 325-343, 2004. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9647>. Acesso em: 20 mar. 2018.

CANDIDO, A. A sociologia no Brasil. **Tempo Social – Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, SP, v. 18, n. 1, p. 271-301, 2006.

CARDOSO, F. H.; FALETTO, E. **Desenvolvimento e dependência na América Latina**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1973.

CARDOSO, R.; SAMPAIO, H. **Bibliografia sobre a juventude**. São Paulo, SP: EDUSP, 1995.

CARMO, A. A. **Estatuto epistemológico da educação física. Caderno pedagógico de educação física**. Curitiba, PR: Secretaria de Estado de Educação do Paraná, 1987.

CARRANO, Paulo. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revej@ – Revista da Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n.0, p. 55-67, 2007.

CARRANO, P. Identidades juvenis e escola. Alfabetização e Cidadania (São Paulo). **Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB)**, n. 10, p. 16, 2000.

CARVALHO, C. A. **A sociologia no ensino médio uma experiência**. Londrina, PR: Eduel, 2010.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São

Paulo, SP: Cortez, 2004.

CARVALHO, L. M. G.; SÉRGIO, M. S. **Cronologia do ensino de sociologia no Brasil**: cronologia histórica da sociologia e da organização estadual e nacional e dos sociólogos do Brasil e de sua profissionalização. São Paulo, SP: Anita Garibaldi, 2005. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/122966429/Cronologia-Sobre-Ensino-de-Sociologia-No-Brasil>. Acesso em: 9 abr. 2017.

CARVALHO, L. M. G. **Cronologia histórica da sociologia e da organização estadual e nacional dos sociólogos no Brasil e de sua profissionalização**. 1996.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

CHARLOT, B. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 20, n. Especial, p. 17-34, 2002.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, n. 97, p. 47-63, 1996.

CORREA, L. **A importância da disciplina Sociologia, no currículo de segundo grau**: a questão da cidadania, problemas inerentes ao estudo da disciplina em 2 escolas oficiais de segundo grau de Londrina - PR. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 1993.

COSTA, A. C. G. **A presença da Pedagogia**: teoria e prática da ação sócio educativa. 2. ed. São Paulo, SP: Global; Instituto Ayrton Sena, 2001.

COSTA, A. C. G. **O adolescente como protagonista**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 1999. (Cadernos Juventude, Saúde e Desenvolvimento, v. 1).

COSTA, A. C. G. O adolescente como protagonista. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Saúde. Área de Saúde do Adolescente. **Cadernos, juventude saúde e desenvolvimento**. Brasília, DF, 1991.

COSTA, G. C. **Crítica da crítica dos PCNs**: uma concepção dialética. [s. l.], 2018. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/critica-critica-dos-pcns-uma-comcepcao-dialetica/>. Acesso em: 12 abr. 2018.

COSTA, M. B. As diferentes manifestações da juventude na escola: uma visão dos impasses e das perspectivas. **Conjectura, Mariane Brito da Costa**, Caxias do Sul, RS, v. 15, n. 1, p. 93-105, 2010. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/AS-DIFERENTES-MANIFESTA-%C2%A6%C3%87%C3%95ES-DA-JUVENTUDE-NA-ESCOLAS.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

COSTA-PINTO, L. A.; CARNEIRO, E. **As ciências sociais no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: CAPES, 1955.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 2001.

DUARTE, A. J. Juventude, movimentos sociais e participação política no Brasil entre os anos de 2013 a 2015. **Educativa**, Goiânia, GO, v. 19, n. 1, p. 884-901, 2016.

Disponível em:

<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/viewFile/5442/3014>. Acesso em: 21 abr. 2018.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. **Revue Française de Sociologie**, Paris, v. 37, n. 4, p. 511-535, 1996.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. São Paulo, SP: Melhoramentos, 1965.

ENRICONE, D. Saberes e pesquisa docente. In: MELLO, E. M. B.; COSTA, F. T. L.; MOREIRA, J. C. de (org.). **Pedagogia universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta, RS: Unicruz, 2005.

FERNANDES, F. **A Sociologia no Brasil**. Petrópolis, RJ: Editoras Vozes, 1977a.

FERNANDES, F. O ensino da sociologia na escola secundária brasileira. In: FERNANDES, F. **A sociologia no Brasil: contribuições para o estudo de sua formação e desenvolvimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977b.

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo, SP: Dominus, 1966.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo, SP: Dominus, 1965.

FERNANDES, F. **A etnologia e a sociologia no Brasil**. São Paulo, SP: Anhembi, 1958.

FERRAZ, C. B. O. Reforma universitária no contexto das reformas do Estado brasileiro. **Tempos Históricos**, Cascavel, PR, v. 4, n. 1, p. 207-237, 2002.

FIGUEIREDO, A. C.; LIMONGI, F. **Executivo e Legislativo na nova ordem constitucional**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2001.

FILLOUX, J. C. **Émile Durkheim**. Recife, PE: Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

FORACCHI, M. M. **O estudante e a transformação da sociedade Brasileira**. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1977.

FRAGA, P. C. P.; IULIANELLI, J. A. S. **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 23. reimp. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 1987. Disponível em:

[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_pedagogia\\_do\\_oprimido.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf). Acesso em: 20 nov. 2016.

FRIGOTTO, G. **Juventude, trabalho e educação no Brasil**: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (org.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo, SP: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

GAES – GRUPO DE APOIO AO ENSINO DE SOCIOLOGIA. Fase II. Universidade Estadual de Londrina, coordenadoria de extensão à comunidade. **Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia (LENPES)**. Londrina, PR: PROEX, 2003.

GANDOLFO, M. A. P. **Formação de professores de ensino médio e (in)visibilidade de experiências de protagonismo juvenil**. 2005. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005.

GOMES, A. L. F. Notas críticas sobre as Orientações Curriculares Nacionais (OCN's) para o ensino de sociologia no ensino médio. **Cronos**, Natal, RN, v. 8, n. 2, p. 475-486, 2007. Disponível em: [https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1851/pdf\\_64](https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1851/pdf_64). Acesso em: 07 maio 2018.

GROPPO, L. A. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro, RJ: Difel, 2000.

IBGE. **Projeção populacional no ano de 2016**. Rio de Janeiro, RJ, 2016.

IBGE. **Censos Demográfico 1970- 2010**. Rio de Janeiro, RJ, 1970-2010.

INEP. **Censo Educacional 2004-2015**. Brasília, DF, 2004-2015.

INSTITUTO CIDADANIA. **Projeto juventude**: documento de conclusão. São Paulo, SP, 2004.

IULIANELLI, J. A. **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A Editora, 2003.

KEHL, M, R. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (org.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo, SP: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

KLEIN, B. L. **Protagonismo juvenil e cidadania**: uma proposta pedagógica burguesa. 2004. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2004.

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo, SP: Ação Educativa, 2009.

LAVORATTI, C. et al. **As ocupações de estudantes secundaristas nas escolas estaduais do Paraná**: uma análise a partir da cobertura do jornal “gazeta do povo”. Ponta Grossa, PR, 2017. Disponível em: [http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda\\_eventos/inscricoes/PDF\\_SWF/58628.doc](http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF_SWF/58628.doc). Acesso em: 23 abr. 2018.

LEAL, S.; YUNG, T. Por uma sociologia do ensino de sociologia nas escolas: da finalidade atribuída à disciplina à experiência social do alunato. Estudos de caso no

Distrito Federal. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 30, n. 3, p. 773-796, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v30n3/0102-6992-se-30-03-00773.pdf>. Acesso em: 22 out. 2017.

LIEDKE FILHO, E. D. A sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. **Sociologias**, Porto Alegre, RS, n. 14, p. 376-437, 2005. (Dossiê). Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222005000200014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222005000200014). Acesso em: 23 jan. 2017.

LIMA, A. M. S. et al. **Sugestões didáticas de ensino de sociologia**. Londrina, PR: Editora da UEL, 2012.

LIMA, N. T. **Um sertão chamado Brasil**: intelectuais e representação geográfica da identidade nacional. Rio de Janeiro, RJ: Revan; IUPERJ; UCAM, 1999.

LUNATCHARSKY, **La Internacional Comunista y la escuela**. Barcelona: Icaria, 1978.

MANNHEIM, K. **O problema sociológico das gerações**. São Paulo, SP: Ática, 1982.

MANNHEIM, K. **Funções das gerações novas**. São Paulo, SP, 1978.

MANNHEIM, K. Funções das gerações novas. In: FORACCHI, M.; PEREIRA, L. **Educação e sociedade**. São Paulo, SP: Cia Editora Nacional, 1973.

MANNHEIM, K. **Diagnóstico de nosso tempo**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1961.

MARTINS, J. S. A Sociologia não volta às aulas. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 10 fev. 2008. p. J7. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/082/82martins.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017.

MEKSENAS, P. **Sociologia**. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

MELUCCI, A. **O jogo do eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2004.

MEUCCI, S. **A institucionalização da sociologia no Brasil**: os primeiros manuais e cursos. 2000. 157f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

MINAYO, M. C. S. et al. **Fala, galera**: juventude, violência e cidadania. Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 1999.

MISCHE, A. De estudantes a cidadão: redes de jovens e participação política. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 5-6, p. 134-150, 1997. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/42959/mod\\_resource/content/1/Semin%C3%A1rio%20Mische.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/42959/mod_resource/content/1/Semin%C3%A1rio%20Mische.pdf). Acesso em: 10 jan. 2018.

MOTA, E. A. D. **Saberes e conhecimentos docentes**: experiências da formação e

experiências da profissão. 2005. 276f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2005.

MÜXEL, A. Jovens dos anos 90: à procura de uma política sem rótulos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 5-6, 1997.

NASCIMENTO, M. J. **A participação política da juventude goiana no movimento estudantil universitário: a crise de um projeto social (1960/1985)**. 2002. 146f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2002.

NIDELCOFF, M. T. **As ciências sociais na escola**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1991.

NORONHA, D. P. **Juventudes e ditadura militar: as representações no cinema brasileiro contemporâneo**. Sergipe, 2012. Disponível em: <http://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/04/Juventudes-e-ditadura-militar-As-representac-%C3%83%C3%9Fo%C3%83%C3%89es-no-cinema-brasileiro-contempor%C3%83%C3%87neo.pdf> . Acesso em: 03 maio 2018.

NOVAES, R. R. Juventude e participação social: apontamentos sobre a reinvenção da política. In: ABRAMO, H.; FREITAS, M. V; SPOSITO, M. P. (org.). **Juventude em debate**. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, J. (org.). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. 4. ed. São Paulo, SP: Saraiva, 1990. (Série Legislação Brasileira).

PARANÁ. Secretária Estadual de Educação do Paraná – SEED. **Diretrizes curriculares da educação básica (DCE)**. Curitiba, PR, 2012.

PARANÁ. Secretária Estadual de Educação do Paraná – SEED. **Diretrizes curriculares da educação básica (DCE)**. Curitiba, PR, 2008. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_fis.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_fis.pdf). Acesso em: 20 ago. 2017.

PAVÃO, G. C.; CARBELLO, S. R. S. Grêmio estudantil: uma instância colegiada em debate. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba, PR: Champagnat, 2013. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10217\\_6140.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10217_6140.pdf). Acesso: 25 abr. 2018.

PEREGRINO, M. **Múltiplas identidades e escola/identidades juvenis**. 2007. Disponível em: [http://www.multirio.rj.gov.br/sec21/chave-\\_artigo.asp?cod\\_artigo=1020](http://www.multirio.rj.gov.br/sec21/chave-_artigo.asp?cod_artigo=1020). Acesso em: 22 abr. 2018.

PILETTI, N. Fernando de Azevedo: da educação física às ciências sociais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, SP, n. 37, p. 81-98, 1994. Disponível em: <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4015221.pdf>. Acesso em: 05 maio 2018.

QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. O.; OLIVEIRA, M. C. M. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim, Weber**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2010.

RAMOS, G. A. **A redução sociológica**: introdução ao estudo da razão sociológica. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1965.

RAMOS, A. G. **Cartilha brasileira do aprendiz de sociólogo**: prefácio a uma sociologia nacional. Rio de Janeiro, RJ: Editorial Andes, 1954.

REZENDE, M. J. Os sertões e os (des) caminhos da mudança social no Brasil. **Tempo Social – Revista Sociologia USP**, São Paulo, SP, v. 13, n. 2, p. 201-226, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v13n2/v13n2a11.pdf>. Acesso em: 03 maio 2018.

RIBEIRO, R. J. Política e juventude: o que fica da energia. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (org.). **Juventude e sociedade e o trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo, SP: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

ROCHA, H. S. O papel das conferências na promoção da descentralização das políticas públicas de juventude. In: ENCONTRO INTERNACIONAL PARTICIPAÇÃO, DEMOCRACIA E POLÍTICAS PÚBLICAS, 2., 2015, Campinas, SP. **Anais...** Campinas, SP: UNICAMP, 2015. Disponível em: <http://www.pdpp2015sinteseeventos.com.br/arquivodownloadpublic?q=YtoyOntzojy6inbhcmm>. Acesso em: 25 abr. 2018.

ROSENMMAYR, L. **A situação econômica da juventude**. São Paulo, SP, 2000.

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a desigualdade**. Disponível em: <http://www.pgcult.ufma.br/wp-content/uploads/2017/06/Jean-Jacques-Rousseau.pdf>. Acesso em: 19 set. 2017.

ROUSSEAU, J. J. **O contrato social**. Paris: Gallimard, 1757. (Collection “Pléiade”).

SANTOS, L. G. Juventude, participação e proposição: a agenda da juventude e o Congresso Nacional. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CIÊNCIA POLÍTICA, 10., 2017, Belo Horizonte, MG. **Anais...** Rio de Janeiro, RJ: ABCP, 2017. Disponível em: <https://cienciapolitica.org.br/system/files/documentos/eventos/2017/04/juventude-participacao-e-proposicao-agenda-juventude-e.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2018.

SARTI, C. A. A família como ordem simbólica. **Psicologia USP**, São Paulo, SP, v. 15, n. 3, p. 11-28, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v15n3/24603.pdf>. Acesso em: 20 marc. 2018.

SHIMBA, O. **Indicadores institucionais**: breve histórico da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Pró-reitoria de Planejamento – PROPLAN, 2009. Disponível em: [http://www.uel.br/proplan/plano\\_diretor\\_2010\\_2015/texto\\_numerado-Plano\\_Diretor.pdf](http://www.uel.br/proplan/plano_diretor_2010_2015/texto_numerado-Plano_Diretor.pdf). Acesso em: 9 abr. 2017.

SILVA, C. F. S.; CASTRO, L. R. C. Para além das fronteiras convencionais do ativismo político: a inserção de jovens em “coletivos fluídos”. In: BEZERRA, H. D.; OLIVEIRA, S. M. **Juventude no século XXI**: dilemas e perspectivas. Goiânia, GO: Cênone Editorial, 2013.

SILVA, I. F. O ensino de sociologia na pesquisa acadêmica: entrevista com Ileizi

Luciana Fiorelli Silva. **Revista Café com Sociologia**, Maceió, AL, v. 5, n. 2, p. 232-239, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/cendoc/Downloads/684-2392-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

SILVA, I. F. A Sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal, RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, 2007.

SILVA, I. F. **Das fronteiras entre ciência e educação escolar**: as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia, no Estado do Paraná (1970-2002). 2006. São Paulo, 2006. 311f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2006.

SILVA, T. G. **Protagonismo na adolescência**: a escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano. 2009. 152f. 2009. 152 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2009.

SORJ, B.; MITRE, A. Sociologia no Brasil: da década de 30 aos dias atuais. **blog de Sociologia do I. E. Jaime Kratz**, Campinas, SP, 2011. Disponível em <http://sociologiajkratz.blogspot.com.br/2011/02/sociologia-no-brasil-da-decada-de-30.html>. Acesso em: 22 out. 2017.

SOUZA, R. M. O discurso do protagonismo juvenil. 2006. 351f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2006.

SPERANDIO, A. **A participação da une nos movimentos de oposição à ditadura militar**. Curitiba, PR, 2014.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 24, p. 16-39, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03.pdf>. Acesso em: 28 abr.2018.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 27, n.1, p. 87-103, 2001.

SPOSITO, M. P. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 13, p. 73-94, 2000.

STAMATO, M. I. C. Protagonismo juvenil: uma práxis sócio-histórica de formação para a cidadania. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL, 15., 2009, Maceió, AL. **Anais...** ABRAPSO, 2009. Disponível em: [http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais\\_XVENABRAPSO/389.%20protagonismo%20juvenil.pdf](http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/389.%20protagonismo%20juvenil.pdf). Acesso em: 20 abr. 2018.

STAVENHAGEN, R. Educação para um mundo multicultural. In: DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Lisboa: ASA, 1996. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI).

STAVENHAGEN, R. Sete teses equivocadas sobre a América Latina. In: DURAND, J. C. G. **Sociologia do Desenvolvimento**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1969.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, A. S. A. Os Sertões, de Euclides da Cunha: marco inicial das ciências sociais e da literatura brasileira no século XX. **Revista Temporis[ação]**, Goiás, GO, v. 16, n. 1, p. 37-60, 2016. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/viewFile/3838/3474>. Acesso em: 3 maio 2018.

TOMAZI, N. D. **Iniciação à sociologia**. São Paulo, SP: Atual, 2000.

TOMMASI, L. Abordagens e práticas de trabalho com jovens: um olhar das organizações não governamentais brasileiras. **Revista de Estudos sobre Juventude**, México, v. 22, p. 58-79, 2005.

VARES, S. F.; BORTULUCCE, V. B. O sentido da educação em Émile Durkheim e Max Weber: elementos para um estudo comparado. **Revista Ciências Sociais em Perspectiva**, Cascavel, PR, v. 13, n. 25, 2014.

VARGAS, F. E. B. **O ensino de sociologia**: dilemas de uma disciplina em busca de reconhecimento. 2011. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2011/10/ARTIGO-O-Ensino-da-Sociologia.pdf>. Acesso em: 22 out. 2017.

VEIGA, Z. P. A. As instâncias colegiadas da escola. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (org.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. **Escola e movimento social**: experiência em curso no campo brasileiro. São Paulo, SP: Expressão, 2011.

VENDRAMINI, C. R. A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico-dialético. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2008, Brasília, DF. **Anais...** Brasília, DF, 2008.

VENTURA, Z. **O que fizemos de nós**. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 2008.

WEISELFISZ, J. J. (coord.) et al. **Juventude, violência e cidadania**: os jovens de Brasília. São Paulo, SP: Cortez, 1998.

**ANEXOS**

## Anexo A – Contexto histórico da Sociologia no Brasil

Ano	Contexto histórico da Sociologia no Brasil
1865	Sob forte influência do positivismo de Comte, é publicado a obra "A Escravatura no Brasil", de F. A. Brandão Júnior. Diversos estudiosos do positivismo, consideram como marco histórico de manifestação social do positivismo no contexto brasileiro, a publicação da obra de Francisco Antônio Brandão Júnior, "A Escravatura no Brasil". A obra foi precedida de um artigo sobre a agricultura e colonização no Maranhão. Dedicado ao estudo da filosofia, principalmente do positivismo, Francisco Antônio Brandão Júnior, estudava Ciências Naturais em Bruxelas, onde publica inicialmente a obra: A Escravatura no Brasil, Bruxelles, Buggenthoudt, 1857.
1872	Um dos precursores da Sociologia no Brasil, Sílvio Romero (1851-1914), pensador social, crítico, ensaísta, folclorista, polemista, professor e historiador da literatura brasileira, uma das figuras mais destacadas da época, publica a sua obra "Etnologia Selvagem". Sílvio Romero (S. Vasconcelos da Silveira Ramos R.), nasceu em Lagarto, SE, em 21 de abril de 1851, e faleceu no Rio de Janeiro, RJ, em 18 de julho de 1914. Deixou mais de 50 obras, todas notáveis, sobre literatura, etnografia, política, filosofia e sociologia. Segundo o verbete (ROMERO, Sílvio. In DICIONÁRIO de Sociologia. Porto Alegre: Editora O Globo, 8a. Edição, 1981:295), Sílvio Romero difundiu no Brasil as ideias do método de observação monográfica de Le Play. Filiando-se a escola do sociólogo francês LE PLAY, Frederic (1806-1882), Sílvio Romero buscou aplicar seu método nos seus estudos do Brasil social. • Nesse ano, O jornal do Recife O Seis de Março, expõe as ideias de Karl Marx.
1883	Outro dos precursores da Sociologia brasileira, ainda muito embrionária, que foi Joaquim Nabuco, publica "O Evolucionismo". A obra foi publicada em 1883, em Londres, pois segundo diversos historiadores, de 1881 a 1884 Nabuco se encontrava em viagem pela Europa. Ainda em 1883, em Londres, publicou O Abolicionismo. Sobre esta obra, é quase um libelo a frase de Joaquim Nabuco [...], acabar com a escravidão, não nos basta; é preciso destruir a obra da escravidão. O Abolicionista. 1883. Joaquim Nabuco foi diplomata, político, jornalista, reformador social, abolicionista, historiador, literato e, sobretudo, pensador.
1888	Surge a segunda obra de importância de Sílvio Romero, que foi "Etnografia Brasileira". A obra tem como referência bibliográfica e catalogação, os seguintes dados: ROMERO, Sílvio. Etnografia brasileira. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1888.
1890	Benjamin Constant, no início da República brasileira e também sob influência do positivismo, propõe uma reforma no ensino, que introduz a disciplina de Sociologia nos currículos das escolas de 1o e 2o graus. Essa reforma não chega a entrar em vigor, em função do falecimento do autor. A esse respeito, escreve Simone Meucci (A Institucionalização da Sociologia no Brasil: Os Primeiros Manuais e Cursos, março, 2000, Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Estadual de Campinas, para a obtenção do grau de Mestre. Orientador: Prof. Dr. Octávio Ianni). No Brasil, em 1891, a sociologia ingressa, pela primeira vez, no sistema de ensino nos cursos secundários, sob a reforma de ensino protagonizada por Benjamin Constant. Não obstante, poucos anos depois, foi, sem que houvessem resistências, retirada pela lei que aprovara o regulamento do Ginásio Nacional (atual Colégio D. Pedro I, Rio de Janeiro).
1902	Euclides da Cunha, ainda que engenheiro por formação e jornalista por profissão, dá a sua contribuição memorável para o estudo sociológico, com a publicação de "Os Sertões". Segundo o professor Trujillo Ferrari, esta obra "constitui um marco na Sociologia brasileira, pela tentativa de definir e interpretar a sociedade dentro de um quadro de realidades". O professor Florestan Fernandes assinala (Desenvolvimento Histórico-Social da Sociologia no Brasil. In: A Etnologia e a Sociologia no Brasil, 1958: 196) que "a obra que marcou época e adquiriu uma significação típica, foi, porém, a de Euclides da Cunha (Os Sertões, 1902), que se situa como o primeiro ensaio de descrição sociográfica e de interpretação histórico-geográfica do meio físico, dos tipos humanos e das condições de existência no Brasil. Com seus defeitos e limitações, e

	<p>apesar, da ausência de intenção sociológica, essa obra possui o valor de verdadeiro marco. Ela divide o desenvolvimento histórico-social da sociologia no Brasil. Daí em diante, o pensamento sociológico, pode ser considerado como uma técnica de consciência e de explicação do mundo, inserida no sistema sócio-cultural brasileiro".</p> <p>Para o professor Fernando de Azevedo, (Princípios de Sociologia, Obras Completas, Volume IX, 1964:318) o livro "Os Sertões", de Euclides da Cunha, analisa o choque de culturas nos sertões da Bahia. A obra têm como referencia bibliográfica e catalogação, os seguinte dados: CUNHA, E. da Os Sertões. São Paulo: Cultrix, 1973 (1902).</p>
1920	<p>Em 7 de setembro desse ano, é criada a Universidade do Rio de Janeiro. Em 1937 passou a se chamar Universidade do Brasil, e somente em 1965 adquiriu a atual denominação de Universidade Federal do Rio de Janeiro. Sua história, porém, é bem mais antiga, pois muitos dos seus cursos, vêm da época da implantação do ensino de nível superior no Brasil. O curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro teve o seu reconhecimento em 1939.</p>
1925	<p>Pela primeira vez, a disciplina Sociologia integra os currículos dos cursos de segundo grau de um colégio no país. Ocorreu no tradicional colégio Dom Pedro II, do Rio de Janeiro. A disciplina ficou a cargo do sociólogo C. Delgado de Carvalho. Essa iniciativa coube a Fernando Azevedo.</p> <p>No Brasil, nesse ano, o Partido Comunista do Brasil lança o jornal "A Classe Operária" A Coluna Prestes, comandada pelo Capitão Luiz Carlos Prestes, percorre vários estados e começa sua marcha pelo Brasil.</p>
1928	<p>Com a reforma do ensino de Rocha Vaz, a disciplina de Sociologia integra os currículos dos cursos das Escolas Normais do Distrito Federal (Rio de Janeiro) e da cidade de Recife. Nesta última, a iniciativa coube aos sociólogos Gilberto Freire, de grande importância para a Sociologia brasileira e a Carneiro Leão . Em outros países latino-americanos, segundo Trujillo, a Sociologia foi introduzida através dos cursos jurídicos e no Brasil ela ocorreu pelas Escolas Normais.</p> <p>Sobre a importância desta reforma de ensino e do significado da Sociologia, enquanto disciplina, para a compreensão de nossa realidade social, o próprio Carneiro Leão, no prefácio da 1ª. Edição de sua obra "Fundamentos de Sociologia", assim se refere: "Foi em 1928. A convite do governador de Pernambuco, Dr. Estácio Coimbra, encontrávamo-nos elaborando a reforma da educação no Estado. A criação de uma cadeira de sociologia, capaz de auscultar as realidades brasileiras, de sondar a vida social, regional e nacional presente, de modo objetivo e científico, impunha-se.</p>
1931	<p>Com a Reforma de Francisco Campos, então ministro da Educação de Getúlio Vargas, ocorreria certa ampliação do ensino de Sociologia, no nível secundário no sentido de se dar mais ênfase a uma formação humanística.</p> <p>Como assinala Fernando de Azevedo em nota de rodapé, "a reforma Francisco Campos (1831), que dividiu o ensino secundário em dois cursos, - ginasial, de cinco anos, e complementar, de dois anos, manteve-se nas três seções, deste o ensino de sociologia que foi afinal, suprimido nas escolas secundárias em 1942, pela reforma Gustavo Capanema".</p>
1933	<p>Em 27 de maio é organizado o primeiro curso de Sociologia no Brasil, da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo. Para que a Universidade de São Paulo fosse criada, posteriormente, era preciso que existisse uma escola da área de ciências sociais e a ESP participou desse processo, como uma espécie de "Instituto Complementar".</p> <p>Nesse mesmo ano, um dos principais precursores da Sociologia brasileira, Gilberto Freire, lança o que seria o seu livro mais importante, "Casa Grande e Senzala". A obra é distinguida em 1957, com o prêmio de melhor trabalho mundial sobre relações raciais. Foi considerado como o maior dos livros brasileiros e o mais brasileiro dos ensaios. Segundo os profs. Achilles Archer Jr. e Alberto Conte Casa Grande &amp; Senzala, "é um estudo sociológico sobre a formação da família brasileira no regime da</p>

	economia patriarcal”.
1934	Mesmo não tendo sido concluída a primeira turma de Sociologia e política de São Paulo, é fundada em São Paulo a Sociedade de Sociologia de São Paulo, posteriormente, transformada em Sociedade Brasileira de Sociologia, integrada em sua maioria por cientistas sociais vindos de outros países, para ministrarem aulas de Sociologia na recém criada Universidade de São Paulo.
1935	<p>Mesmo não tendo sido concluída a primeira turma de Sociologia e política de São Paulo, é fundada em São Paulo, a Sociedade de Sociologia de São Paulo, posteriormente, transformada em Sociedade Brasileira de Sociologia, integrada em sua maioria por cientistas sociais vindos de outros países, para ministrarem aulas de Sociologia na recém-criada Universidade de São Paulo.</p> <p>Fernando de Azevedo, uma das figuras de maior prestígio, no campo sociológico, presidiu as atividades da Sociedade Brasileira de Sociologia de São Paulo, de 1935 a 1960.</p> <p>Ainda, nesse mesmo ano, é inaugurado o curso de Ciências Sociais na Universidade do Distrito Federal.</p>
1936	<p>A mesma Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, forma o primeiro sociólogo como profissional (neste momento, completando, portanto 60 anos, que o Brasil forma sociólogos).</p> <p>Nesse mesmo ano, Gilberto Freire, já encarregado do curso na Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, lança o seu livro “Sobrados e Mocambos”.</p> <p>Publicado no Rio de Janeiro, pela Companhia Editora Nacional, o livro SOBRADOS e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936. 405p., volume 64 da coleção Brasileira, o livro que é uma continuação da série iniciada com Casa-grande &amp; senzala.</p>
1938	<p>É fundada a Revista Sociologia, por iniciativa de Emílio Willems e Romano Barreto. A revista Sociologia, trimestral, dedicada à teoria e pesquisa nas Ciências Sociais, fundada pelo sociólogo e antropólogo brasileiro contemporâneo Emílio Willems, juntamente com Romano Barreto, a partir de 1941, adquirida pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Importante mencionar que a Revista Sociologia, idealizada por Emílio Willems e Romano Barreto, funcionou de 1939 a 1966, ou seja, por 27 anos ininterruptos, enquanto meio de divulgação da produção intelectual dos pesquisadores, basicamente relacionados à tradicional Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo.</p> <p>Também nesse mesmo ano, é inaugurado o curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Paraná. É criada a União Nacional dos Estudantes – UNE.</p>
1941	É implantado o curso de Ciências Sociais da UFMG. Criado em 1941, tem sede na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH), no Campus Pampulha. É diurno, com duração de quatro anos. No segundo ano, os alunos optam entre as modalidades Bacharelado e Licenciatura. Anualmente, admite 80 alunos, em duas entradas semestrais. Em 2004 a relação candidato/vaga foi de 11,12 e em 2005 de 9,53.
1942	A reforma do ensino de Gustavo Capanema, ministro da educação do governo de Getúlio Vargas, retira a obrigatoriedade do ensino de Sociologia nas escolas de segundo grau, permanecendo apenas nas escolas normais. Mas, a disciplina continua a ser lecionada até o golpe de 1964.
1946	São fundadas a Universidade Federal de Pernambuco e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Fundada em 13 de agosto de 1946, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tradicional entidade de ensino, a PUC/SP apoiada pela Arquidiocese de São Paulo, foi importante foco de resistência ao regime militar. Vários sociólogos perseguidos em instituições públicas, como Florestan Fernandes, Octávio Ianni, dentre outros, foram contratados em 1970 para ministrarem aulas nos cursos de

	graduação e pós-graduação.
1948	<p>No Brasil, nesse ano, registre-se o fato de que a bancada comunista eleita para o Congresso é cassada.</p> <p>É fundada em 8 de junho de 1948, por um pequeno grupo de pesquisadores de instituições científicas de São Paulo, a Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência - SBPC. Teve importante papel no desenvolvimento científico de nosso país, em especial durante o regime militar, contra o qual se destacou, como um dos principais núcleos de resistência.</p>
1952	Em 16 de outubro desse mesmo ano, é criada a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, tendo sido eleito seu primeiro Secretário Geral, o Bispo Auxiliar do Rio de Janeiro D. Helder Câmara. Também nesse ano, é fundada a Universidade Mackenzie, em São Paulo.
1953	Nesse ano é fundada em 11 de fevereiro, a Confederação Nacional das Profissões Liberais, reconhecida pelo Decreto no. 35.575 de 27 de maio de 1954.
1954	Presidiu o I Congresso e a Sociedade Brasileira de Sociologia, nesta época, Fernando de Azevedo, um dos fundadores da Sociedade Brasileira de Sociologia, de que foi presidente desde sua fundação (1935) até 1960. O segundo presidente da SBS foi Florestan Fernandes, que presidiu a entidade de 1960 até 1962, quando as atividades foram paralisadas até a reativação da SBS em 1985.
1957	Nesse ano é fundada a Universidade Federal do Pará. Também nesse ano é o criado o curso de Licenciatura em Ciências Sociais (Decreto 43.415), na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). A esse respeito assinala o Prof. Enno Liedke Filho, que “A criação do Curso de Ciências Sociais [na UFRGS], em 1959, ocorreu num contexto bastante favorável. Vários fatores contribuíram para isso, a experiência de outros estados como São Paulo FLSP (1933), USP (1934), a criação da Faculdade Nacional de Filosofia no Rio de Janeiro (1939), e mais tarde Minas Gerais (1953); a consolidação da Sociologia, como disciplina e, cátedra na Faculdade de Economia e de Filosofia na UFRGS; e a realização dos dois Seminários Sul-rio-grandenses de Sociologia, o primeiro realizado em 1957 e o segundo em 1958. Ambos já preconizavam a necessidade de criação de um curso de Ciências Sociais.” Liedke Filho, Neves, (1997, p. 17).
1961	Surge na Câmara dos Deputados, o primeiro Projeto de Lei, de autoria do deputado federal por São Paulo, Aniz Badra, que tenta reconhecer a profissão e conseguir a sua regulamentação. É o PL n. 3.000/61 de 24 de maio.
1962	<p>É realizado na cidade de Brasília, DF, o II Congresso Brasileiro de Sociologia, promovido pela Sociedade Brasileira de Sociologia, tendo como tema central: “Balanço e as Perspectivas da Sociologia no Brasil”. Presidia a Sociedade Brasileira de Sociologia nessa época, o prof. Dr. Florestan Fernandes.</p> <p>Nesse ano o PCB (Partido Comunista do Brasil), é reorganizado sob a sigla PCdoB. A dissidência continua sob o título de PCB, porém, como Partido Comunista Brasileiro. É fundado o IEB (Instituto de Estudos Brasileiros), na USP, pelo professor Sérgio Buarque de Holanda Em 25 de setembro de 1962, é criado o Ministério do Planejamento e o titular da pasta é Celso Furtado. É criado o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, pelo Ministério da Educação e Cultura, inspirado no Método Paulo Freire. É fundada a Universidade Estadual de Campinas, o Centro Universitário Fundação Santo André e a Universidade Norte de Ensino Superior de Montes Claros, Minas Gerais.</p>
1963	Em termos históricos e políticos, nesse ano Jango propõe a reforma agrária. O Estatuto da Terra é rejeitado pela Câmara dos Deputados. Plebiscito para decidir sobre presidencialismo ou parlamentarismo, recaindo a opção, na primeira forma de governo. O Presidente João Goulart assume a Presidência da República novamente, sob o Regime Presidencialista.
1964	Com o golpe militar de 1o de abril, a disciplina Sociologia, bem como as demais das áreas de ciências humanas (filosofia em especial), são alijadas do ensino de segundo

	<p>grau no Brasil, passando a enfatizar as disciplinas de orientação tecnizantes.</p> <p>Com a diáspora que se perpetua com as ditaduras, vários sociólogos vão para o exílio no Chile e no México. No exílio no Chile, há grandes nomes da chamada escola da dependência, como Vânia Bambirra, F. H. Cardoso, Paulo Freire, Celso Furtado, Ruy Mauro Marini e Teotônio dos Santos, começam a desenvolver estudos em centros de estudos e pesquisas, como o Centro de Estudos Sociais, da Universidade do Chile.</p> <p>Nesse ano a ditadura militar, coloca na ilegalidade a União Nacional dos Estudantes – UNE, a Universidade de Brasília - UnB é invadida por tropas militares. O reitor Anísio Teixeira é destituído do cargo e substituído pelo professor Zeferino Vaz, da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. A sede da União Nacional dos Estudantes – UNE, na Praia do Flamengo, no Rio de Janeiro, é invadida e incendiada. É criado o curso de Ciências Sociais, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.</p>
1965	<p>É fundada, na cidade de Porto Alegre - RS, a Associação Gaúcha de Sociólogos. Fundada em 21 de maio de 1965, na cidade Porto Alegre, RS, a Associação Gaúcha dos Sociólogos, foi a primeira entidade civil de sociólogos do Brasil, hoje desativada.</p>
1966	<p>O então professor de direito, da Faculdade de Filosofia e Sociologia do Rio de Janeiro, e também sociólogo, Dr. Evaristo de Moraes Filho, coordena um grupo de alunos que elabora um projeto de Lei que reconhece e regulamenta a profissão. Esse projeto foi entregue ao então ministro da Educação do general Castelo Branco, Raymundo Moniz Aragão, em dezembro desse ano.</p> <p>É inaugurada a Unicamp (Universidade Estadual de Campinas). São fundadas a Universidade do Maranhão e a Universidade Regional do Nordeste, em Campina Grande, na Paraíba. Os estudantes realizam um protesto geral, contra os acordos MEC/USAID.</p>
1967	<p>Após uma longa tramitação no Congresso Nacional, o projeto de Aniz Badra, com o substitutivo de Brito Velho é aprovado e vai à sanção presidencial, mas é vetado pelo general presidente Castelo Branco, com o seguinte argumento: "[o projeto de Lei] se preocupa em forçar um mercado de trabalho, por meio de privilégios conferidos a certa classe de diplomados, bem como delimita, artificialmente as atividades do sociólogo, tornando-o, na prática, impossível distinguir o que é próprio da pesquisa sociológica e da pesquisa de outras ciências sociais..." (sic).</p> <p>É criado o primeiro curso de mestrado em "Ciência Política", na Universidade Federal de Minas Gerais.</p> <p>• Também neste ano é fundada em 27 de outubro a Sociedade Mineira de Sociologia. Presidiu a Sociedade Mineira de Sociologia em 1982, a socióloga Edna Cecília Amaral.</p>
1968	<p>Nesse ano temos no Rio Grande do Sul, a criação do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Sociais na Universidade da Região da Campanha – URCAMP (Bagé), ex-FUNBA (Faculdades Unidas de Bagé). O curso funcionou entre 1968 e 1980, e formou 586 licenciados.</p>
1969	<p>É organizado em São Paulo, um grupo para constituir a Comissão Pró-Associação de Sociólogos (ainda que de maneira informal, mas era o núcleo embrionário que acabaria por ser formalizado posteriormente).</p> <p>O sociólogo Fernando Henrique Cardoso, em co-autoria com Enzo Falleto Verne, sociólogo, historiador e economista chileno, lança o livro "Dependência y desarrollo em América Latina" (Ed. Siglo, xx1, México, 1969), obra clássica da moderna sociologia Latinoamericana.</p>
1970	<p>Em 17 de dezembro, realiza-se uma Assembleia de Sociólogos, na Escola de Sociologia e Política de São Paulo (Rua General Jardim, 522), que decide oficializar a criação da Comissão Pró-Asesp, uma entidade de caráter civil, com características que também lhe dava um caráter sindical, organizativo e reivindicatório.</p>
1971	<p>Nesse ano é editada a Lei 5.692, que restringe ainda mais a possibilidade de inserção</p>

	da disciplina de Sociologia (entre outras), nos currículos das escolas de primeiro e segundo graus no país. A esse respeito assinala o Prof. Paulo Meksenas: "Com o Decreto-Lei n. 5.692/71[11/08/1971], os antigos primário e ginásio se fundem em ciclo único, sob a denominação de 1o Grau. O 2º Grau se torna profissionalizante. A Sociologia deixa de ser disciplina obrigatória, para figurar num rol de 104 disciplinas, de carácter optativo. A Sociologia, que voltara a ser ministrada na escola secundária, desde 1960, é novamente coibida, agora em 1971." (Meksenas, s.d., p. 69).
1972	É fundada a Sociedade Catarinense de Sociologia. Também nesse ano, temos a criação do Curso de Pós-Graduação em Ciência Política e Sociologia na UFRGS.
1974	Pela terceira vez, é apresentada no Congresso Nacional, um Projeto de Lei sobre a profissão de sociólogo. Desta feita, tem a autoria do senador Vasconcelos Torres, que define o campo de atuação do sociólogo.
1975	A quarta tentativa de reconhecimento profissional, volta a ocorrer com o deputado Francisco Amaral, do MDB de São Paulo, mas o Projeto não caminha e fica "engavetado" nas Comissões Técnicas da Câmara dos Deputados.
1976	É fundada a Associação dos Sociólogos do Estado do Ceará. Nos seus primeiros anos, a Associação dos Sociólogos do Estado do Ceará, (ASEC) teve como presidente Neuma Lopes, (1982). Mais tarde, já como Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Ceará, foi presidida por Teresa Helena de Paula (1985), entre outros.
1977	É fundada a Associação dos Sociólogos do Estado do Paraná. Esse ano, é bastante rico em atividades para os sociólogos. Quatro Encontros Nacionais de Associações são realizados. A saber: o IV Encontro, no dia 30 de janeiro, na cidade de São Paulo (Estados: SP, PE, CE, RS e DF); o V Encontro, entre os dias 8 e 9 de abril, na cidade de Brasília (Estados: SP, RS, BA, MG, DF e PE); VI Encontro, entre os dias 7 e 13 de julho, durante a realização da XXVIII Reunião Nacional da SBPC, na cidade de São Paulo (Estados: SP, PR, MG, CE, DF, PE e RS); VII Encontro, que funda a Associação dos Sociólogos do Brasil - ASB, entre os dias 13 e 14 de novembro, na cidade de Belo Horizonte (Estados: SP, DF, CE, PA, PE, PR, MG, RS e BA). A carta de formação da Associação dos Sociólogos do Brasil (ASB), é assinada pela Associação Regional dos Sociólogos do Pará, Associação dos Sociólogos do Distrito Federal, Associação dos Sociólogos de Pernambuco, Sociedade Mineira de Sociologia, Sociedade Paranaense de Sociologia, durante o VII Encontro Nacional de entidades, realizado nos dias 13 e 14 de novembro de 1977, em Belo Horizonte, MG.
1979	É apresentado o primeiro Projeto de Lei em plano estadual, que obriga o ensino de Sociologia nas escolas de segundo graus, nas redes públicas e particular de ensino. É o PL n. 343 de 27 de junho de 79 de autoria, do deputado estadual do PMDB de São Paulo, Mauro Bragato, também ele sociólogo, formado pela PUC de São Paulo e do bloco progressista desse Partido.
1980	É aprovado pela Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, o PL 343/79 do deputado Mauro Bragato e vai à sanção governamental.
1982	É aprovada pelo Congresso Nacional a Lei 7.044, que altera parcialmente a Lei 5.692/71, que retira a obrigatoriedade da profissionalização do segundo grau, substituindo pelo conceito de "preparação para o trabalho". Abrem-se oportunidades para serem introduzidas disciplinas optativas na parte do currículos, dos cursos de segundo grau, na parte denominada "diversificada".
1983	O então Ministro do Trabalho Murilo Macedo, edita Portaria de n. 3.230 de 15 de dezembro desse ano, que enquadra a profissão de Sociólogo no 31o grupo da Confederação Nacional dos Profissionais Liberais – CNPL.  Também nesse ano, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, elabora diretrizes para a reorganização do ensino de 2º Grau.
1987	O deputado estadual Luiz Nova, do PCdoB da Bahia, apresenta em 9 de novembro na Assembleia Legislativa baiana o PL n. 7.084, que determina a obrigatoriedade do

	ensino de Sociologia nas escolas pública desse Estado.
1988	Mais uma vez o sociólogo, e deputado estadual pelo PMDB de São Paulo, Mauro Bragato, apresenta novo Projeto de Lei à Assembleia Legislativa, do Estado, de n. 630, que determina a obrigatoriedade do ensino de Sociologia, nas escolas de segundo grau da rede pública paulista.
1993	O então deputado federal Renildo Calheiros, ex-presidente da Une e do PCdoB de Pernambuco, apresenta proposta de Emenda à Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, que obriga a inclusão da disciplina de Sociologia em todas as escolas de segundo grau, das redes públicas e particulares do Brasil. A proposta é aprovada, mas encontra-se atualmente em discussão no Senado Federal (praticamente parado e que na verdade ganhou um substitutivo, de autoria do Senador Darcy Ribeiro, que não acatou essa questão).
1995	Pela primeira vez na história do Brasil, em 01 de janeiro, um sociólogo toma posse na presidência da República. O Professor Fernando Henrique Cardoso é empossado, tendo sido eleito no primeiro turno das eleições, de 03 de outubro de 1984, pelo PSDB.  Em agosto, morre, vítima de uma hemodiálise mal feita, o maior sociólogo do país, o professor Florestan Fernandes.
1996	Nesse ano, o presidente da República sanciona a Lei n. 9.394/96, mais conhecida como LDB, cujo artigo 36, inciso III, determina que todos os egressos do Ensino Médio, “deverão demonstrar conhecimentos de Sociologia e de Filosofia”.
2003	O Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de Pernambuco, interpõe recurso ao Conselho Nacional de Educação, contrário a promulgação da lei 12.142/2002, que determinou a obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia, no currículo do Ensino Médio. O parecer CEB 22/2003 é aprovado em 02 de fevereiro de 2003, considerando não haver na legislação, obrigatoriedade para o ensino das disciplinas.
2006	É apresentado no Paraná o Projeto de Lei 151/06, do deputado estadual Ângelo Vanhoni, que reintroduz a Filosofia e a Sociologia, como disciplinas obrigatórias nas escolas do Ensino Médio no estado. O projeto é aprovado em segunda votação na sessão de 26 de março da Assembleia Legislativa.  No dia 11 de agosto, em solenidade que contou com a participação de várias entidades, é homologado pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad o Parecer n. 38/2006 do CNE, de autoria do relator César Callegari, incluindo sociologia e filosofia, como disciplinas obrigatórias do currículo do ensino médio. O parecer do relator César Callegari, teve como base importantes, contribuições do Prof. Amaury César Moraes. O Sinesp que liderou esta importante conquista, na época, optou pela solução administrativa e não congressual, porque entendia nesse momento, que o Congresso diante de várias CPIS e medidas provisórias não votaria a matéria.

Fonte: Carvalho e Mattos (2005).

## Anexo B – Contexto histórico da Sociologia no Paraná

Ano	Contexto histórico
1938	Criação do curso em Ciências Sociais pela UFPR em fevereiro de 1938.
1973	Criação do curso de Ciências Sociais na Universidade Estadual de Londrina (UEL).
1980 a 1983	Marcou um longo ciclo de reformas do sistema de ensino da Educação Básica, e os debates e encontros realizados em Londrina e Curitiba, que visavam o retorno do ensino de Sociologia e Filosofia no novo currículo do Ensino Médio, como defendido no 1º Seminário Estadual de Reorganização do Ensino nos níveis Fundamental e Médio, realizado em 1983.
1988	Com a conclusão da Proposta de Reestruturação do 2º grau no Paraná, implementada em 1990 oficialmente, a Sociologia não chegou a ser considerada disciplina obrigatória, e às escolas foi dada a prerrogativa de implantá-la ou não.
1991	Foi implantada a proposta de conteúdos e metodologias para a Sociologia da Educação nos cursos de magistério, da rede estadual, elaborada anteriormente, em ação conjunta da Secretaria de Educação do Estado e a Universidade Federal do Paraná. Essa decisão influenciou professores de Sociologia, da modalidade de Educação Geral do Ensino Médio, uma vez, que não havia um documento nesta linha.
1991-1994	A Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), de 1991 a 1994, desenvolveu ações para fortalecer a Sociologia; um exemplo é a realização de concurso público, para o ensino da Sociologia, em 1991.
1996	A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), é promulgada e reabre o debate sobre a inclusão da Sociologia no Ensino de 2º grau, que ganhou âmbito nacional. Poucas escolas no Paraná, ofertavam a disciplina em seu programa, uma vez que a autonomia das escolas, trazia flexibilidade para que cada estabelecimento de ensino, criasse novas disciplinas e as incluísse nas respectivas matrizes curriculares.
1998	Implantação do Curso de Ciências Sociais na Universidade do Centro Oeste do Paraná (UNIOESTE). Foi criado na Universidade Estadual de Londrina (UEL), um projeto de extensão denominado “A Sociologia no Ensino Médio”, que resultou na implementação da disciplina em todas as escolas do Núcleo Regional da Educação de Londrina, no ano de 1999. A experiência, entretanto, não se estendeu às escolas do restante do estado, e a presença da Sociologia nos currículos continuou instável.
2001	A Sociologia foi retirada da base nacional comum, e voltou a compor a parte diversificada do currículo escolar, reduzindo em cerca de 30 a 40%, o número de escolas que ofertavam a disciplina.
2002-2003	A disciplina de Sociologia se manteve em 50% das escolas paranaenses, que, a partir de 2005, recebem professores concursados em 2004. Houve um aumento gradativo do número de escolas que ofertavam a Sociologia, situação reforçada pela entrada de sociólogos, no quadro próprio do magistério da Rede Estadual de Ensino.
2007	A obrigatoriedade do ensino da disciplina a partir de 2007, determinada pelo Conselho Nacional de Educação, levou à inclusão da Sociologia, em todas as escolas de Ensino Médio do estado. A escola é livre para determinar a série em que a disciplina será ofertada, mas na instrução normativa n. 015/2006 – SUEd/SEED, é defendido o princípio de equidade entre as disciplinas, de modo a garantir um mínimo de duas aulas semanais para todas as disciplinas, nas séries em que são ofertadas.

Fonte: Diretrizes Curriculares Estadual do Paraná (DCE, 2008).

**Anexo C – Questionário de pesquisa com alunos do ensino médio**

**Questionário:** A representatividade dos conteúdos da Disciplina de Sociologia para o Protagonismo Juvenil

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Início aplicação: \_\_\_\_\_

Término: \_\_\_\_\_

### APRESENTAÇÃO

Olá alunos, sou o Prof. Marcos Maia da Silva, faço mestrado em Ciências Sociais, área de concentração – Ensino de Sociologia na Universidade Estadual de Londrina – UEL.

Estou pesquisando especificamente a relação entre o ensinar e o aprender do aluno de Ensino Médio na seguinte perspectiva: a contribuição da disciplina de Sociologia para o desenvolvimento do protagonismo juvenil em nossa sociedade.

### DADOS GERAIS

#### 1 – Assinale o nome de seu Colégio

- ( ) Colégio Estadual Idália Rocha- Ensino Fundamental e Médio  
 ( ) Colégio Estadual do Campo Nilo Peçanha- Ensino Fundamental e Médio

#### 2 – Sexo

- ( ) Masculino  
 ( ) Feminino  
 ( ) Colégio Estadual do Campo Nilo Peçanha- Ensino Fundamental e Médio

#### 3 – Religião

- ( ) Católico  
 ( ) Evangélico  
 ( ) Espírita  
 ( ) Religiões de matrizes africanas  
 ( ) Ateu

#### 4 – Assinale a alternativa que identifica sua cor ou raça

- ( ) Branca  
 ( ) Preta  
 ( ) Parda  
 ( ) Amarela  
 ( ) Indígena

**5 – Qual a sua idade?**

- 14 anos  
 15 anos  
 16 anos  
 17 anos  
 mais de 17 anos
- 

**6 – Onde reside?**

- zona rural  
 zona urbana  
 comunidade quilombola  
 comunidade indígena
- 

**7 – Caso possua filhos menores de 6 anos, quantos são?**

- Não possuo filhos  
 Um  
 Dois  
 Três  
 Quatro
- 

**8 – Qual é o nível de escolaridade do seu pai ou responsável?**

- Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)  
 Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)  
 Ensino Médio (antigo 2º grau)  
 Ensino Superior  
 Especialização  
 Não estudou  
 Não sei
- 

**9 – Qual é o nível de escolaridade da sua mãe ou responsável?**

- Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)  
 Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)  
 Ensino Médio (antigo 2º grau)  
 Ensino Superior  
 Especialização  
 Não estudou  
 Não sei
- 

**10 – Você já exerceu uma atividade laboral em 2016?**

- Sim  
 Não

Caso sua resposta tenha sido sim, qual atividade você desenvolveu:

--

**11 – Qual das atividades abaixo ocupa a maior parte do seu tempo livre? (até 3)**

- TV  
 Religião  
 Teatro  
 Cinema  
 Música  
 Bares e boates  
 Leituras  
 Internet  
 Esportes  
 Outra
- 

**12 – Qual o meio que mais utiliza para se manter informado (a)?**

- Jornal escrito  
 TV  
 Radio  
 Revistas  
 Internet

- ( ) Outros  
 ( ) Nenhum

## PERGUNTAS ESPECÍFICAS RELACIONADAS AO ENSINO DE SOCIOLOGIA

### Em relação às ocupações ocorridas nas escolas estaduais do Paraná em 2016

**13 – Os conteúdos trabalhados na disciplina de Sociologia contribuíram para o movimento?**

- ( ) contribuiu muitíssimo  
 ( ) contribuiu muito  
 ( ) contribuiu pouco  
 ( ) contribuiu pouquíssimo  
 ( ) não contribuiu

**14 – Ainda sobre as ocupações nas Escolas Estaduais do Paraná, qual foi o principal motivador para que você participasse?**

- ( ) A Escola  
 ( ) Os professores  
 ( ) Os pais  
 ( ) Outros alunos  
 ( ) Não participei  
 ( ) Eu mesmo

**15 – Sua participação no movimento “Ocupa Paraná” foi considerado?**

- ( ) fortíssima minha participação  
 ( ) muito forte a minha participação  
 ( ) forte minha participação  
 ( ) fraca minha participação  
 ( ) nenhuma participação

**16 – Caso você não tenha participado das ocupações, qual o motivo?**

--

**17 – Caso você tenha participado das ocupações, qual o principal motivo que fez você participar deste movimento social?**

--

### Em relação aos movimentos Políticos e Culturais

**18 – Dentre os movimentos Políticos citados abaixo, qual ou quais você participa ou já participou?**

- ( ) Grêmios estudantis  
 ( ) Associação de bairros  
 ( ) Líder de sala  
 ( ) Integrante de ONGS  
 ( ) Não participo

**19 – Caso você não participe dos movimentos políticos, qual o principal motivo que faz você não participar?**

--

---

---

**20 – Caso você participe dos movimentos políticos, qual o principal motivo que faz você participar?**

---

---

**21 – Dentre os movimentos Culturais, qual você participa ou já participou?**

---

---

### **Em relação aos movimentos religiosos**

---

---

**22 – Os conteúdos trabalhados na disciplina de Sociologia em sala contribuíram para a sua consciência da importância dos grupos religiosos para a formação da sociedade?**

- ( ) contribuiu muitíssimo
- ( ) contribuiu muito
- ( ) contribuiu pouco
- ( ) contribuiu pouquíssimo
- ( ) não contribuiu

---

---

**23 – Qual ou quais movimentos religiosos você participa ou já participou?**

---

---

**24 – Caso você não participe de movimentos religiosos, qual o principal motivo que faz você não participar?**

---

---

**25 – Caso você participe dos movimentos religiosos, qual o principal motivo que faz você participar?**

**Obrigado pela disposição em responder este questionário**

