



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

FRANCIELE SUSSAI LUZ CAVASSANI

**SOCIOLOGIA DA EXPERIÊNCIA DAS JORNADAS DE
HUMANIDADES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE
LONDRINA-PR**

Londrina
2020

FRANCIELE SUSSAI LUZ CAVASSANI

**SOCIOLOGIA DA EXPERIÊNCIA DAS JORNADAS DE
HUMANIDADES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE
LONDRINA-PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Ciências Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Maria de Sousa Lima

Londrina
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pela autora, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

CAVASSANI, Franciele Sussai Luz.

“SOCIOLOGIA DA EXPERIÊNCIA DAS JORNADAS DE HUMANIDADES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE LONDRINA E REGIÃO” Franciele Sussai Luz Cavassani. -- Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2020. xxf.

Orientadora: ÂNGELA MARIA DE SOUSA LIMA.

Dissertação) Universidade Estadual de Londrina, 2020, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2020.

1. Ensino de Sociologia. Semanas e Jornadas. Escolas Estaduais – Teses. 2

LIMA, ÂNGELA MARIA DE SOUSA. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

FRANCIELE SUSSAI LUZ CAVASSANI

**SOCIOLOGIA DA EXPERIÊNCIA DAS JORNADAS DE
HUMANIDADES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE LONDRINA-PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Ciências Sociais.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dra. Ângela Maria de Sousa
Lima
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Dra. Zuleika de Paula Bueno
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Londrina, 06 de março de 2020.

Ao meu avô, que, após longa caminhada, resolveu descansar à sombra de alguma árvore... Saudades da companhia, dos causos e da brevidade...

AGRADECIMENTOS

Nessa etapa da vida, é quase uma dádiva olhar para os lados e ver que não se está sozinho. Assim, agradecer aos que caminham junto, nessas estradas por vezes hostis, é uma satisfação e uma grande alegria. Dessa forma, gostaria aqui de registrar meu muito obrigada a alguns caminhantes de breve e de longa data...

Aos meus pais, que com muito amor e força garantiram a mim oportunidades que nunca tiveram e me mostraram o valor do conhecimento.

Às minhas irmãs e sobrinhos, parte de mim.

Aos meus tios Raquel, Bobby e Robilan que mesmo de longe, sempre estiveram presentes, me incentivando a continuar na caminhada dos estudos.

Aos meus amigos, em especial, Vani, Poliana e Nina, que me mostram a cada dia que a vida pode ser muito melhor quando se percebe a beleza na simplicidade.

Aos meus colegas professores e professoras que colaboraram com essa pesquisa, à querida Lina pela empatia, e ao diretor do CEEP Castaldi: Elvio Villalba.

Aos meus alunos e alunas do Pibid, de todas as edições, por me fazerem olhar com outros olhos a profissão de professora e por me ajudarem tanto nas Jornadas de Humanidades, quanto nessa pesquisa. Um obrigada em especial a João Paulo, pois suas palavras foram fundamentais num importante momento de decisão.

Aos professores e professoras do Programa de Mestrado em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina pela dedicação em suas aulas. E também aos colegas de classe pelos apontamentos, sugestões, conversas e festas, fundamentais nessa caminhada!

Às professoras Angélica, Maria José, Ileizi e Zuleika, pelas quais dedico grande admiração e que, gentilmente aceitaram participar da banca examinadora.

Aos meus alunos e alunas, que permeiam minha vida há 15 anos e que todos os dias me mostram que o caminho da docência, embora por vezes tortuoso, é o caminho que escolhi com amor para trilhar, e, fazer parte

da vida deles, me renova o entendimento que sempre tive de que o conhecimento é luz.

Ao meu amor e companheiro Gustavo, com quem divido a casa, a vida, o amor pela natureza e pelo conhecimento.

À minha querida amiga e orientadora, professora Ângela: quaisquer palavras aqui não mensuram a minha admiração por você. Obrigada por toda a sua dedicação, por todo seu amor pela docência. Obrigada por tudo...

A todas e todos, muito obrigada !

*[...] cantamos porque o rio está soando
e quando soa o rio / soa o rio
cantamos porque o cruel não tem nome
embora tenha nome seu destino*

*cantamos pela infância e porque tudo
e porque algum futuro e porque o povo
cantamos porque os sobreviventes
e nossos mortos querem que cantemos
cantamos porque o grito só não basta
e já não basta o pranto nem a raiva
cantamos porque cremos nessa gente
e porque venceremos a derrota*

*cantamos porque o sol nos reconhece
e porque o campo cheira a primavera
e porque nesse talo e lá no fruto
cada pergunta tem a sua resposta
cantamos porque chove sobre o sulco
e somos militantes desta vida
e porque não podemos nem queremos
deixar que a canção se torne cinzas.*

Mario Benedetti

CAVASSANI, Franciele Sussai Luz. **Sociologia da experiência das jornadas de humanidades em uma escola pública de Londrina-PR**. 2020. 186 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

Essa pesquisa analisa as experiências sociais de diversos agentes envolvidos na organização e participação das Jornadas de Humanidades, realizadas no Centro Estadual de Educação Profissional Professora Maria do Rosário Castaldi, em Londrina/PR, desde 2007. Se intencionou conhecer os percursos desses eventos, os sentidos que lhes são atribuídos, de que maneira os agentes envolvidos percebem esse processo e as possíveis modificações esse evento trouxe à escola. Dessa forma, partimos das seguintes questões: que experiências sociais e pedagógicas as Jornadas de Humanidades realizadas no CEEP Castaldi propiciaram à escola, aos estudantes e aos docentes? Como ocorreu a apropriação dos conhecimentos de Sociologia, de Filosofia e das demais áreas do conhecimento nesses momentos de discussão e de formação, segundo a percepção desses sujeitos? Que mudanças foram percebidas e que alterações o Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) conseguiu provocar no planejamento e na execução das Jornadas? Para tal, numa perspectiva qualitativa, optou-se pelo estudo bibliográfico, pela pesquisa documental, pela análise de entrevistas individuais e pelo uso de questionários aplicados aos estudantes, aos ministrantes de palestras e aos docentes da escola, especialmente àqueles que compuseram as Comissões Organizadoras, além das inserções da observação participante, emitidas através das impressões da própria pesquisadora, enquanto docente desta instituição e coordenadora das Jornadas de Humanidades. Escolheu-se o caminho metodológico da Sociologia da Experiência de François Dubet. Dessas análises foi possível apreender, dentre outros aspectos, que as Jornadas de Humanidades (antes, Semanas de Filosofia e Sociologia), embora possuam sentidos que são individuais para os diferentes agentes, de maneira geral é vista como uma experiência social significativa que proporcionou uma metodologia de ensino diferenciada no âmbito da escola pública, aproximando ainda mais esta instituição das licenciaturas da Universidade Estadual de Londrina. Em síntese, dentro dos seus limites e recortes, espera-se que tanto as Jornadas de Humanidades, quanto a análise sociológica desta experiência social possa contribuir no processo de valorização da disciplina de Sociologia no currículo do Ensino Médio, principalmente neste momento histórico de intensos retrocessos para a política curricular.

Palavras-chave: Sociologia da Experiência. Ensino de Sociologia. Jornadas de Humanidades. Juventudes. Metodologias de Ensino.

CAVASSANI, Franciele Sussai Luz. **Sociology of the experience of humanities journeys in Londrina and region public schools.** 2020. 186 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

This research analyzes the social experiences of the several agents involved in the organizing and participating in the Humanities Journeys, held since 2007 at the State Center for Professional Education (CEEP) Professora Maria do Rosário Castaldi, in Londrina / PR, since 2007. The research was intended to understand the trajectory of the event, how the involved parties perceived the process, the characteristics attributed to them, and the possible changes it brought to the school. Thus, we start with the following questions: what social and pedagogical experiences did the Humanities Journeys held at CEEP Castaldi provide to the school, students its teachers? How did the appropriation of the knowledge of Sociology, Philosophy and other areas of knowledge occur in these moments of discussion and training, according to the perception of these subjects? What changes were noticed? And what changes did Pibid (Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships) managed to bring about in the planning and execution of the event? To this end, in a qualitative perspective, we opted for bibliographic study, document research, analysis of individual interviews and the use of questionnaires applied to students, lecturers and school teachers, especially those who made up the Organizing Commissions, in addition the observations issued through the impressions of the researcher herself, as a teacher at this institution and coordinator of the Humanities Journeys. François Dubet's Sociology of Experience methodological path was chosen. From these analyzes it was possible to apprehend, among other aspects, that the Humanities Days (before, Weeks of Philosophy and Sociology), although they have meanings that are individual for the different agents, in general it is seen as a significant social experience that provided a teaching whit a differentiated methodology within the scope of the governamental school, bringing this institution even closer to the degrees of the State University of Londrina. In summary, within its limits and cuts, it is expected that both the Humanities Journeys, as well as the sociological analysis of this social experience can contribute to the process of the appreciation of the discipline of Sociology in the High School curriculum, especially in this historic moment of intense setbacks for curriculum politics.

Keywords: Sociology of Experience. Teaching of Sociology. Humanities Journeys. Youths. Teaching methodologies.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Idade dos estudantes pesquisados	93
Gráfico 2	Sexo dos estudantes pesquisados.....	93
Gráfico 3	Cor/raça dos estudantes pesquisados	94
Gráfico 4	Ano em que ingressaram na instituição	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Edições, temas e períodos de realização das Semanas/Jornadas de Humanidades no CEEP Castaldi.....	77
Quadro 2	Palestras recebidas pelas turmas de 1º ano (Ensino Médio e Integrado) e preferências dos estudantes	98
Quadro 3	Palestras recebidas pelas turmas de 2º ano (Ensino Médio e Integrado) e preferências dos estudantes	104
Quadro 4	Palestras recebidas pelas turmas de 3º ano (Ensino Médio e Integrado) e preferências dos estudantes	110
Quadro 5	Palestras recebidas pelas turmas de 4º ano (Administração, Eletrotécnica e Mecatrônica Integrado) e preferências dos estudantes.....	115
Quadro 6	Respostas dos estudantes à questão 2 do questionário, agrupadas em categorias e separadas por série	119
Quadro 7	Respostas dos estudantes à questão 3 do questionário, agrupadas em categorias e separadas por série	132
Quadro 8	Resultado das perguntas de caracterização dos ministrantes de palestras.....	146
Quadro 9	Respostas dos ministrantes de palestras à pergunta 1 do questionário, agrupadas em categorias	148
Quadro 10	Respostas dos ministrantes de palestras à pergunta 2 do questionário, agrupadas em categorias	149
Quadro 11	Respostas dos ministrantes de palestras à pergunta 3 do questionário, agrupadas em categorias	152
Quadro 12	Resultado das perguntas de caracterização dos docentes da escola.....	155
Quadro 13	Respostas dos docentes da escola à pergunta 1 do questionário.....	156
Quadro 14	Respostas dos docentes da escola à pergunta 2 do questionário, agrupadas em categorias.....	157
Quadro 15	Respostas dos docentes da escola à pergunta 3 do questionário, agrupadas em categorias.....	158
Quadro 16	Respostas dos docentes da escola à pergunta 4 do questionário, agrupadas em categorias.....	159

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ALIA	Associação Londrinense Interdisciplinar de Aids
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BR	Branco
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEP	Centro Estadual de Educação Profissional
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
FEM	Feminino
FOPE	Fórum Permanente dos Cursos de Licenciatura
GAES	Grupo de Apoio ao Ensino de Sociologia
GEEMAS	Grupo de Estudos, Produção e Análises de Materiais Didáticos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LENPES	Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LES	Laboratório de Ensino de Sociologia
MASC	Masculino
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MECA	Mecatrônica
NR	Não respondeu
NRE	Núcleo Regional de Educação
PA	Pardo
OBEDUC	Observatório da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PR	Preto
RJ	Rio de Janeiro
SEED-PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná

UEL	Universidade Estadual de Londrina
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 CAMINHOS E (DES)CAMINHOS DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	26
1.1 CARACTERIZAÇÃO DAS JORNADAS DE HUMANIDADES SOB A PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA BRASILEIRA	41
1.2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017: EMBATES E RESISTÊNCIA	49
2 AS SEMANAS DE SOCIOLOGIA E AS JORNADAS DE HUMANIDADES NO CEEP MARIA DO ROSÁRIO CASTALDI EM LONDRINA	56
2.1 O CEEP CASTALDI: PECULIARIDADES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL	57
2.2 DAS SEMANAS DE FILOSOFIA E SOCIOLOGIA ÀS JORNADAS DE HUMANIDADES	62
2.3 AS JORNADAS CONSTAM NO PPP: E AGORA?	71
2.4 O PIBID E AS JORNADAS DO CASTALDI.....	78
3 JORNADA DE HUMANIDADES DE 2017	88
3.1 DIREITOS HUMANOS: PERSPECTIVAS, LIBERDADE DE PENSAMENTO E OS DILEMAS DA ATUALIDADEII – A JORNADA DE HUMANIDADES DE 2017 E A PESQUISA REALIZADA NO CEEP CASTALDI.....	88
3.2 QUESTÕES ABERTAS DIRECIONADAS AOS ESTUDANTES	95
3.3 AS JORNADAS/SEMANAS PODEM SER TRADUZIDAS EM UMA METODOLOGIA DE ENSINO MAIS DIALÓGICA? REPENSANDO ALGUNS MÉTODOS DE APRENDIZAGEM	137
3.4 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS MINISTRANTES DE PALESTRAS E AOS DOCENTES DA ESCOLA.....	144
3.5 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS DOCENTES DA ESCOLA.....	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS	161

REFERÊNCIAS	170
ANEXOS	170
ANEXO A.....	179
ANEXO B.....	180
ANEXO C	184
ANEXO D	185
ANEXO E.....	186

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa objetivou analisar a experiência social¹ de atores envolvidos no evento conhecido como Semanas de Sociologia ou Jornada de Humanidades² desenvolvido nas escolas públicas da rede estadual do Núcleo Regional de Londrina (NRE), no Estado do Paraná, em específico, as edições que ocorreram no Centro Estadual de Educação Profissional Prof.^a Maria do Rosário Castaldi, desde sua concepção até sua realização nas diferentes modalidades de ensino. Desse modo, esse trabalho intencionou conhecer os percursos desses eventos e quais os sentidos atribuídos às essas experiências sociais vivenciadas no ambiente escolar, compreender de que maneira os agentes envolvidos percebem todo esse processo e apreender daí que possíveis modificações esse evento trouxe à escola.

Essa investigação iniciou-se em 2017 com a ambição de analisar as Semanas de Sociologia e as Jornadas de Humanidades, realizadas nas escolas públicas da cidade de Londrina desde 2000 até 2018. Estas se constituem em eventos realizados na cidade de Londrina e região do NRE/Londrina desde 2001, tendo por um de seus objetivos compartilhar com os estudantes do Ensino Médio dessas escolas públicas discussões sobre temas ligados às Ciências Sociais e às Humanidades, a partir de perspectivas sociológicas, políticas, antropológicas, filosóficas, além da parceria e do olhar das demais áreas do conhecimento.

Porém, optei por analisar o fenômeno em apenas uma das escolas em que o evento se tornou recorrente por dez anos consecutivos. Por se tratar de uma pesquisa por observação participante, não por acaso é a escola na qual leciono e faço parte da equipe de organização desde 2012.

¹ A noção de experiência social que embasa esse trabalho é fundamentada nos estudos de François Dubet. Segundo o autor [...] noção esta que designa as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade de seus princípios constitutivos e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade (DUBET, 1994, p. 15).

² O evento em questão, inicia-se no CEEP Castaldi em 2007 com o nome de Semana de Filosofia e Sociologia. Em 2008, modifica-se o nome para Semana de Humanidades e de 2009 até 2017, consolida-se como Jornada de Humanidades. Dessa forma, neste trabalho será utilizada a denominação de Jornada de Humanidades, a não ser que haja a necessidade de utilização dos outros termos em decorrência das análises propostas.

Embora com raízes na Antropologia, a observação participante tem grandes referências na Escola de Chicago nos estudos acerca da Sociologia Urbana. Uma das influências percebidas na Escola de Chicago, destaca Tim May (2004), é a de filósofos como John Dewey e George Mead, que acreditam que “vida social não é fixa, mas dinâmica e mutável” (MAY, 2004 p.175). Dessa forma, a investigação precede de certa proximidade do pesquisador e pesquisados no sentido de se familiarizar com suas condutas, valores, linguagens para expressar sua interpretação da realidade em estudo.

Tim May explica que ao adotar a postura metodológica que requer a observação participante, espera-se que o pesquisador compreenda que alguns processos seriam diferentes sem a sua presença, ou, sem que estejam, nas palavras do autor, “ ‘contaminados’ pela sua presença social” (2004, p.181). Por exemplo, ao analisar os questionários aplicados aos estudantes, percebi que principalmente as turmas de primeiro ano, tiveram certo cuidado ao avaliar o evento em análise e esse, entre outros aspectos, pode estar relacionado ao fato de que sabiam que eu (professora deles), estava à frente da organização.

Por fazer parte do universo estudado, ao contrário do que May (2004) observa em relação ao esforço empreendido para familiarizar-se com o ambiente a ser estudado, meu esforço se deu no sentido do estranhamento para compreender aquele cenário não como meu ambiente de trabalho, mas como meu objeto de pesquisa e os colegas e estudantes como sujeitos da análise social em curso. Por outro lado, essa familiaridade se mostrou bastante importante para os resultados pois, como explica May (2004) “quanto mais familiarizados os pesquisadores estiverem com a linguagem em uma situação social, mais precisas serão as suas interpretações daquela situação”. (MAY, 2004, p.189).

A proximidade com esse ambiente não se deu ao acaso: como professora da disciplina de Sociologia no Ensino Médio há 15 anos, as experiências acerca dos diferentes olhares sobre o universo que compõe a educação, perfizeram minha trajetória. Atuando na rede básica de Santa Catarina e, desde 2009 na rede pública do Paraná, participei de diversas ações junto à Universidade Estadual de Londrina no LENPES que se mostraram muito importantes para se perceber as possibilidades que a Sociologia no

Ensino Médio pode trazer aos estudantes e à escola, em geral. Como supervisora do PIBID por sete anos, atuei em várias edições das Jornadas de Humanidades, tanto como organizadora, quanto como realizando um trabalho de orientação aos bolsistas para que pudessem participar do evento não apenas como organizadores, mas também como ministrantes de palestras e oficinas.

Dessa forma, para se compreender um pouco do que essas Jornadas de Humanidades representaram para os sujeitos que delas fizeram parte, optei primordialmente pela análise de entrevistas. Essas entrevistas, em sua grande maioria, foram obtidas em 2017, quando o CEEP Castaldi realizou a 10ª edição da Jornada de Humanidades. Essa edição, que seria realizada em 2016, fora cancelada por motivos que serão explicados posteriormente. Assim, no momento da realização do evento, foram aplicados e devolvidos, ao todo 480, sendo destes 442 para os estudantes, 32 para os ministrantes de palestras e oficinas e 06 dos profissionais da escola. Esses questionários semiestruturados versavam sobre as experiências desses sujeitos em relação ao evento. Também foram colhidas entrevistas individuais com professores e pedagogos que fizeram parte de sua organização.

Além dos questionários, optei também por entrevistas individuais com sujeitos que fizeram parte de sua história. Segundo Dubet, “o ator constrói uma experiência que lhe pertence, a partir de lógicas da ação que não lhe pertencem e que lhe são dadas pelas diversas dimensões do sistema” (DUBET, 1994, p.140).

Foram realizadas também entrevistas com bolsistas do PIBID, com a orientadora da dissertação na condição de organizadora dos eventos não só na escola analisada, mas também como docente da UEL, participando ativamente das comissões de organização de outras escolas em Londrina e região. Além dessas, também foram utilizadas as contribuições das professoras que compuseram a banca de qualificação: Ileizi L.F. Silva e Maria José de Rezende, pelo fato de que, além de avaliarem esse trabalho, já participaram de inúmeras edições do evento como organizadoras, ministrantes de palestras e supervisoras de alunos graduandos.

Entendendo que as entrevistas representam o modo em que realidade é vista e vivida pelos sujeitos inseridos nos sistemas, o papel do

pesquisador ocorre no sentido de compreender e interpretar as narrativas que obterá a partir de sua intervenção.

A Sociologia da experiência social, visto que parte da subjetividade dos atores, do seu trabalho e da sua autonomia, depende da família muito alargada das Sociologias compreensivas. É também uma sociologia analítica que tem em vista interpretar condutas e discursos, decompô-los em elementos simples e recompor a experiência social segundo um sistema coerente. Mas este trabalho sociológico sobre o trabalho dos atores não se reduz a um modo de leitura sociológico, a uma forma de olhar ou escrita. “Ele deve provir de um método suscetível de dar lugar à subjetividade dos indivíduos, capaz de tratá-la o mais objetivamente possível (DUBET, 1994, p. 229).

O autor também observa que, dependendo do objeto a ser analisado, poderão ser combinados outros métodos (DUBET, 1994, p. 230). Dessa forma, nesse trabalho, as entrevistas individuais se combinarão com as análises documentais e com o estudo bibliográfico que, além de dar suporte para a pesquisa qualitativa através da observação participante, permitirá que os sujeitos (estudantes e docentes) sejam ouvidos de maneira sistematizada, para além das vozes expressas no cotidiano do trabalho na escola.

A seleção dos entrevistados deve depender do problema de pesquisa, segundo Gaskell (2002). Porém, observa que o importante é “maximizar a oportunidade de compreender as diferentes posições tomadas pelos membros do meio social” (GASKELL, 2002, p. 68). Nesse sentido, Gaskell nos tranquiliza, quando explica que:

Um ponto-chave que se deve ter em mente é que, permanecendo todas as coisas iguais, mais entrevistas não melhoram necessariamente a qualidade, ou levam a uma compreensão mais detalhada. Há duas razões para esta afirmação. Primeiro, há um número limitado de interpretações, ou versões, da realidade. [...] Em segundo lugar, há a questão do tamanho do corpus a ser analisado (GASKELL, 2002, p. 71).

Porém, ainda assim, há alguns cuidados tomados em relação às entrevistas. Mesmo tendo em mãos o recurso sugerido pelo autor que é o tópico guia,³ a seleção realizada para as entrevistas dão conta de sujeitos que pertencem, em sua grande parte, ao universo da escola. Entendendo que este é um ambiente de trabalho com inúmeros conflitos, interesses, como ocorre em

³ É um conjunto de títulos de parágrafos, como um lembrete para o entrevistador e servirá para manter o andamento da entrevista. Uma espécie de roteiro (GASKELL, 2002, p. 66-7).

muitos outros espaços, há que se precaver, por exemplo, com a possibilidade do entrevistado, por alguma razão, omitir questões importantes (GASKELL, 2002). Dessa forma, houve o cuidado de não se apoiar unicamente nas falas dos entrevistados, lançando mãos de outros recursos metodológicos.

Além das entrevistas, foram realizadas análises de documentos nos projetos que foram desenvolvidos na escola, a exemplo dos Anais impressos e online (JORNADA DE HUMANIDADES CEEP CASTALDI, 2009; 2011; 2017), produzidos em parceria com os Laboratórios de Ensino, os documentos escolares como o Projeto Político Pedagógico. Segundo Tim May, as fontes documentais são variadas e “constituem leituras particulares dos eventos sociais” (MAY, 2004, p. 205). Além dos documentos acima citados, foram analisados também a Lei nº 5692/1971, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), nos preâmbulos referentes à educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1998 e de 2012) (BRASIL, 2013), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Sociologia (BRASIL, 2006), as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (PARANÁ, 2006), a Lei nº 11.684/2008, a Lei nº 6840/2013 e a Lei nº 13.415/2017 bem como a Resolução nº 03/2018, que trata das mais recentes Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Nesta caminhada de pesquisa, Cellard (2008) atenta-nos para a utilização de documentos em pesquisa, esclarecendo que:

O documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Como ressalta Tremblay (1968:284), graças ao documento, pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc. bem como de sua gênese até os nossos dias (CELLARD, 2008, p. 295).

Uma das questões que se mostra fundamental para a análise documental é a percepção do contexto. O recorte temporal pode ser observado no documento, seja através de referências claras à época, à linguagem, ou, por contextos de políticas públicas que vigoravam naquele período. Embora o autor (2008) esclareça que se pode observar a “evolução de indivíduos, grupos” entendemos que o termo evolução aqui se refere às etapas não necessariamente lineares ou harmoniosas.

Ainda em relação à análise do contexto, Cellard (2008) chama a atenção para que o pesquisador conheça “satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social, cultural, que propiciou a produção de um documento determinado” (CELLARD, 2008, p. 299). Nesse caso, conhecer o contexto, implica conhecer principalmente as políticas públicas para a educação dos últimos vinte anos e compreender as Jornadas como eventos que se relacionam com os principais eixos articuladores das discussões que embasam os documentos. Além do contexto, na análise preliminar do documento, o autor chama a atenção para um exame cuidadoso sobre o autor ou os autores.

Parece, efetivamente, bem difícil compreender os interesses (confessos ou não) de um texto, quando se ignora tudo sobre aquele ou aqueles que se manifestam, e as daqueles a quem eles se dirigem (CELLARD, 2008, p. 300).

Mas por que essa Jornada em específico? A ideia de se pesquisar as Jornadas partiu justamente do fato de que, enquanto professora da instituição, atuei em muitas edições como parte da equipe de organização. No CEEP Castaldi, ao final de cada palestra, convencionou-se que, para obtenção parcial da nota bimestral ou trimestral, os estudantes deveriam elaborar um relatório acerca da palestra ou oficina assistida. Porém, esse relatório tinha por intenção ser bastante objetivo, ou seja, o estudante deveria abordar o tema e como esse fora desenvolvido. Em alguns casos, se observava que os estudantes copiavam os relatórios uns dos outros e, em poucos casos havia algum tipo de avaliação sobre a atividade em si.

Enquanto uma das organizadoras e levando-se em conta que as Jornadas são eventos de grande monta na escola, sempre pairava sobre a equipe de organização a seguinte dúvida: Qual o sentido desses eventos para esses estudantes? Em geral, enquanto professores, ouvíamos todos os tipos de comentários acerca desse trabalho. Seria possível generalizar as impressões dos diferentes agentes sobre o evento como faziam? Dessa forma, percebi que apenas analisando os relatórios não teria respostas para essas dúvidas, o que me fez então, preparar um questionário mais específico para realizar tal análise. É nesse sentido que os resultados obtidos serão apresentados.

Assim, a compreensão da experiência social dos sujeitos nessa dissertação se dará, em sua maior parte, através da análise desses questionários, buscando perceber de que maneira esses indivíduos dão sentido às suas diferentes experiências nas Jornadas de Humanidades. Levando-se em conta trabalhos que foram realizados sobre a instituição escolar, desde aqueles que se referiam à escola republicana que, segundo Gomez, “repousava sobre princípios educativos definidos” (GOMEZ, 41 min, 2016) pode-se dizer que essa pesquisa, segundo Carniel *et al* (2016) se situa numa tradição que surge a partir da década de 1980:

[...] a partir dos anos oitenta surge uma diversidade de trabalhos que tiveram como objetivos: a) avaliar as práticas escolares com base nos critérios de eficiência e justiça social; b) os efeitos das políticas públicas educacionais; c) os efeitos dos diferentes estabelecimentos de ensino; d) os efeitos dos diferentes níveis de ensino básico; e) os efeitos das diferentes práticas pedagógicas e f) os efeitos da influência dos professores na vida escolar dos alunos (CARNIEL *et al*, 2016, p.190).

Dentro desta perspectiva, essa análise se configura entre os temas E e F, ou seja: “os efeitos das diferentes práticas pedagógicas e os efeitos da influência dos professores na vida escolar dos alunos” e, segundo os mesmos autores, a Sociologia da Experiência Escolar pode ser utilizada em todas essas temáticas (CARNIEL *et al*, 2016, p. 191).

Em uma revisão acerca dos trabalhos que abordam as Jornadas percebi que, em grande parte, os artigos e relatos de experiências têm um teor mais descritivo. Surge então o interesse, após alguns anos a frente desse evento, de investigar de que maneira os sujeitos envolvidos em todo esse processo o perceberiam, através de suas próprias experiências. Para se compreender melhor o que levei em conta ao se trabalhar com a experiência social, há que se entender a própria concepção de experiência em Dubet que, segundo Gomez⁴ (2016):

[...] se separa das concepções que consideram a experiência social como meramente emocional e vivencial e como uma atividade cognitiva. Não é uma ‘esponja’ nem um fluxo de sentimentos e emoções. Não é uma vivência completamente flutuante [...] A experiência se constrói (GOMEZ, 2016, 19”32’).

⁴ Extraído da aula inaugural, proferida pela professora Dr. Carlota Guzman Gomez para o Doutorado Interinstitucional em Educação. Nome original: Los aportes de la Sociologia de la experiencia al campo de la educacion. Transcrição e tradução realizadas pela autora.

É evidente que a experiência dos sujeitos carrega em si um amplo conteúdo de subjetividade. Porém, Dubet (1994) indica um método de análise, que, retomando Alain Tourraine, nos ajudaria na aproximação com esses sujeitos, através de uma *intervenção sociológica*. Segundo Gomez isto seria:

[...] um dispositivo propondo que os sujeitos falem de suas experiências e aonde possam ser confrontados diferentes atores. Se há uma subjetividade que está posta, então tratemos de nos aproximar dessa subjetividade e que possamos construir um dispositivo em que os sujeitos possam falar sobre suas experiências [...] (GOMEZ, 2016, 33"01').

Dessa forma, para elucidar as indagações presentes nesse trabalho, empreguei a metodologia da Sociologia da Experiência como uma das diferentes possibilidades analíticas para o tema, lembrando que, como explica Gomez (2016) se referindo a Dubet (1994), o próprio autor admite que não existem teorias acabadas nem tampouco infalíveis (GOMEZ, 2016, 1h, 25" 21'), ou seja, é uma das muitas possibilidades de análise do fenômeno.

Assim, as experiências sociais tratadas aqui, são aquelas advindas da participação (em amplo sentido) de diferentes atores sociais das Semanas de Sociologia e Jornadas de Humanidades que foram realizadas no CEEP Prof.^a Maria do Rosário Castaldi, trazendo à tona as discussões que perpassam desde sua influência no âmbito da escola, nos conteúdos da Sociologia enquanto disciplina escolar, até mudanças que podem ter provocado na percepção dos agentes em relação às diversas questões trazidas pelos temas discutidos. Nesse sentido, essa pesquisa de caráter qualitativo também se fundamentou nas impressões obtidas enquanto observadora participante e professora da escola e, por ser uma das organizadoras do evento.

Algumas hipóteses poderiam ser levantadas acerca do fenômeno a ser analisado. Primeiro, as Jornadas de Humanidades, como uma metodologia auxiliar para o ensino da Sociologia, tendem a estimular a curiosidade dos educandos acerca de temas, conteúdos, autores e teorias que, muitas vezes, não são trabalhados em sala, seja por conta da falta de tempo hábil ou pelo processo de seleção de determinados conteúdos através dos docentes da disciplina.

A segunda hipótese se inscreve no sentido de afirmar que as Semanas propiciaram interações político-pedagógicas mais duradouras entre os professores de outras disciplinas, instigando a possibilidade de um trabalho interdisciplinar, do mesmo modo que suscitaram espaços de formação continuada para os profissionais da educação que trabalham na escola, uma vez que estes inclusive de áreas não afins, acompanham as palestras e oficinas e são rotineiramente convidados para participarem de formações continuadas preparadas exclusivamente para eles, nos momentos em que ocorrem as edições deste evento.

Uma terceira hipótese se levanta, ou seja, a inserção nas Ciências Sociais no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em 2011, foi de fundamental importância para a resignificação de muitas edições das Jornadas, inclusive integrando estudantes e docentes do PIBID de outras licenciaturas da UEL. Dessa forma, estes eventos podem ser entendidos também como uma metodologia auxiliar utilizada na co-formação para os integrantes do programa em questão. E, por fim, o entendimento acerca de que esses eventos provocaram redefinições nas concepções sobre métodos de ensino-aprendizagem e que teriam redefinido os diálogos entre a escola e a universidade.

Entre os objetivos específicos, pretendeu-se: analisar que experiências pedagógicas as Jornadas realizadas no CEEP Castaldi trouxeram para a escola; estudar como a rotina da escola e a dinâmica das aulas de Sociologia foram modificadas com esses eventos; verificar como ocorreu a apropriação dos conhecimentos da Sociologia, da Filosofia e das demais áreas do conhecimento nesses momentos de discussão e de formação, segundo a percepção dos estudantes e dos professores do Ensino Médio, assim como dos discentes e docentes ministrantes das palestras e oficinas; Identificar que mudanças foram percebidas e que alterações o PIBID conseguiu provocar no planejamento e na execução das Jornadas.

Do ponto de vista teórico, tais análises acabaram por nos permitir mais informações e entendimento acerca das relações que se podem estabelecer entre as Jornadas de Humanidades e o processo de consolidação da disciplina de Sociologia nos currículos do Ensino Médio nas escolas públicas que compõem o Núcleo Regional de Educação (NRE) Londrina;

observar que interfaces podem ser traçadas entre o estágio curricular obrigatório da Licenciatura em Ciências Sociais da UEL e a trajetória das Jornadas nas escolas públicas; fazer um levantamento de materiais didáticos e outras disseminações científicas, que já foram produzidos a partir desses eventos.

Estas são as principais problematizações sociológicas que conduziram o processo de elaboração desta pesquisa qualitativa e participante, apoiada em estudo bibliográfico, na análise documental e nas entrevistas semiestruturadas, tendo como principal aporte teórico e metodológico Sociologia da Experiência de François Dubet (1994). A opção por esse método se dá por entender que o campo em que o estudo foi realizado, ou seja, a escola pública abriga sujeitos distintos e que os modelos baseados na Sociologia clássica poderiam não traduzir as tensões que são observadas na contemporaneidade, desses sujeitos em busca de identidade em uma sociedade que não é homogênea.

É importante observar que, a despeito de críticas que são dirigidas às Ciências Sociais sobre a cientificidade e objetividade dos estudos e, até mesmo dentro da própria área, aos métodos que partem da subjetividade dos atores em relação ao distanciamento que deve ser tomado entre pesquisador e pesquisado, o rigor científico e a validação da pesquisa devem ser tomados como importantes passos para uma análise precisa. Porém, essa busca pela objetividade não deve ser entendida como neutralidade do pesquisador, como propunha teóricos da Sociologia Clássica como Durkheim. Ora, as próprias temáticas em estudo, as opções de coleta e construção dos dados, bem como o método utilizado para análise do material, já se mostram como preferências do pesquisador. Ou, como observou Max Weber:

Não existe nenhuma análise científica puramente 'objetiva' da vida cultural, ou – o que pode significar algo mais limitado, mas seguramente não essencialmente diverso, para nossos propósitos – dos 'fenômenos sociais', que seja independente de determinadas perspectivas especiais e parciais, graças às quais essas manifestações possam ser, explícita ou implicitamente, consciente ou inconscientemente, selecionadas, analisadas ou organizadas na exposição, como objeto de pesquisa (WEBER, 2006, p. 43).

Toda esta discussão, que nem de perto esgota as questões relacionadas às possibilidades trazidas por eventos como as Semanas de Sociologia e Jornadas de Humanidades, está dividida nesse trabalho em quatro seções. Na seção intitulada “Caminhos e (des)caminhos da Sociologia no Ensino Médio no Brasil”, apresentamos uma discussão acerca do processo de institucionalização da Sociologia nos currículos escolares e da legislação que possibilitou a Semanas de Filosofia e Sociologia e Jornadas de Humanidades, se estabelecerem nas escolas. Traz também um olhar sobre o evento a partir de autores clássicos da Sociologia Brasileira que, já no início do século XX, traziam discussões acerca das desigualdades sociais encontradas por aqui, bem como o racismo e de suas consequências para a vida social. Esses temas são recorrentes nas Jornadas de Humanidades e refletem problemas que não foram superados ainda em nossa geração.

Essa seção aborda também alguns apontamentos e embates que envolveram a última Reforma do Ensino Médio e de que forma foram percebidos à educação em geral e à Sociologia em específico. Em seguida, a pesquisa traz questões mais gerais acerca da escola pesquisada, ou seja, o CEEP Castaldi. Neste momento as discussões se darão em torno das peculiaridades da escola enquanto centro de Ensino Profissionalizante, como as Semanas de Filosofia e Sociologia surgem e como se tornam as Jornadas de Humanidades, entrevistas com sujeitos importantes para sua consolidação e suas relações com o PIBID.

Na seção 4, o escopo é a Jornada de Humanidades de 2017 em que foram aplicados os questionários para os sujeitos da pesquisa. Sendo assim, demonstramos os resultados das respostas de 442 questionários respondidos pelos estudantes, ministrantes de palestras e professores do colégio. Finalizamos a seção trazendo uma discussão acerca de metodologias dentro da perspectiva de autores da Antropologia, em especial de Tim Ingold (2015), que problematiza os ambientes de ensino e como a educação tradicional que, na visão do autor, acaba por tolher a curiosidade pelo conhecimento. Porém, nessa discussão, demonstramos como que as Jornadas de Humanidades, embora não seja uma metodologia que se afaste totalmente de um ensino mais formal, tradicional pela própria estrutura que a escola pública propicia, consegue ainda sob essas condições, instigar nos estudantes

a busca pelo conhecimento e por temas que lhe despertem a curiosidade para o novo.

1 CAMINHOS E (DES)CAMINHOS DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

A análise da experiência social dos atores que participaram das Jornadas nos leva a entender esse evento como um dos tantos desdobramentos que podem ser relacionados a uma discussão maior que é a da institucionalização da disciplina de Sociologia no currículo da Educação Básica. Esta por sua vez, se inscreve em um contexto que pode ser tomado na perspectiva que envolve as disputas enfrentadas por diversos agentes que fizeram parte das esferas de articulação das políticas públicas para a educação, desde 1891, quando do seu estabelecimento no ensino secundário, passando pela aprovação da Lei nº 11.684/08, até a recente Reforma do Ensino Médio, onde sua permanência encontra-se ameaçada. Segundo as Orientações Curriculares Nacionais de 2006:

No caso da escola básica, pode-se considerar a própria “construção do currículo” como um fenômeno sociológico: quais as características do currículo, a que interesses corresponde sua configuração, por que essas disciplinas e não outras, por que em tal proporção, quem define o currículo? (BRASIL, 2006, p. 113).

O histórico da inserção da Sociologia nas escolas de Educação Básica não se fez de maneira linear. Uma das principais características desse histórico são as intermitências que marcam todo esse período. Dessa forma, como observado nas OCNs (BRASIL, 2006), pode-se perceber que a sua inclusão como disciplina nos currículos escolares brasileiros não traduz simplesmente a necessidade ou não de se pensar nas questões educacionais propriamente ditas. Se entendemos que, como explica Gomez (2016) se referindo a Dubet “toda estrutura social tem uma parte objetiva, que são as estruturas sociais e uma parte subjetiva, que é o que o sujeito constrói” (GOMEZ, 2016, 15”30’) devemos levar em conta que as maneiras como esses agentes movimentaram lógicas de ação heterogêneas, dentro de estruturas sociais já existentes, trouxeram consequências nas mais diferentes etapas da institucionalização da Sociologia no Ensino Médio. Isso nos faz lembrar Dubet (1994) quando nos diz que:

A experiência social forma-se no caso em que a representação clássica da sociedade já não é adequada, no caso em que os

atores são obrigados a gerir simultaneamente várias lógicas da ação que remetem para diversas lógicas do sistema social, que não é então 'um' sistema, mas a co-presença de sistemas estruturados por princípios autônomos. [...] A experiência social, na medida em que sua unidade não é dada, gera necessariamente uma atividade dos indivíduos (DUBET, 1994, p. 94).

Dubet ainda esclarece que “a ação social não pode apenas ser definida pelas orientações normativas e culturais dos atores [...] a ação é definida pela natureza das relações sociais [...]” (DUBET, 1994, p.110). Embora também ancoradas em aspectos culturais de diferentes grupos políticos, essas relações sociais tiveram constante influência e são importantes para se compreender o porquê da não inclusão da Sociologia como disciplina escolar a exemplo de outras como geografia ou história, pois, esses grupos, ora viam na consolidação da disciplina um risco à manutenção do *status quo*, ora realizavam reformas educacionais que tinham ainda como forte base de sustentação a influência de setores tradicionais como a igreja. Sobre o período de intermitências da Sociologia como disciplina, Santos (2002) explica:

A história de idas e vindas da Sociologia pode ser dividida em três períodos: (1891-1941) período de institucionalização da disciplina no ensino secundário; (1941-1981) período de ausência da Sociologia como disciplina obrigatória e (1982-2001) período de reinserção gradativa da Sociologia no Ensino Médio (SANTOS, 2002, p. 28).

A Sociologia se estabelece no Brasil, primeiramente nos currículos da escola secundária. Segundo Santos (2002), é somente depois da década de 1930 que são instituídos os primeiros cursos para a formação de bacharéis. Os ideais republicanos imbuídos de forte teor positivista, puderam ser vistos como parte fundamental para a Reforma Benjamin Constant, realizada em 1891, com a aspiração da formação de jovens no ensino secundário, fazendo com que essa fase da educação não fosse apenas vista como uma etapa de preparação para provas de admissão em universidades.

Com base na teoria de Comte, sobre a preponderância da ciência sobre outras formas de explicação da realidade, a Sociologia é inserida no currículo visando à formação de jovens que contribuíssem para o ideário republicano, ou seja, para o progresso da nação. Intenção compartilhada com a Reforma Rocha Vaz em 1925 e com a Reforma Francisco Campos em 1931. Assim, a Sociologia se torna disciplina complementar voltada a formação para

as carreiras universitárias, como: Direito, Engenharia, entre outras. No parecer de Santos (2002), vivenciou-se um período onde a Sociologia era uma disciplina vista como fundamental para preparar os jovens para lidar com as mudanças que a urbanização e o capitalismo traziam à sociedade. Florestan Fernandes (1977), sobre este contexto, ressalta que:

Os educadores foram os pioneiros na apresentação e no exame dessas questões no Brasil, pois foram eles os primeiros a chamar a atenção para as possibilidades da educação em face das alterações das condições de existência social. A ideia de preparar as gerações novas para uma civilização em mudança tornou-se uma receita de considerável disseminação (FERNANDES, 1977, p. 106-107).

Porém, em 1942, a Reforma Capanema, através da Lei Orgânica do Ensino, cria uma estrutura para a escola média, desenvolvendo um projeto pedagógico próprio, eliminando os cursos complementares para as carreiras superiores. Dessa forma, a Sociologia é extinta do currículo através deste documento que priorizou uma concepção clássica humanística moral e religiosa à científica, impressa nas reformas anteriores.

Segundo Santos (2002), embora a Reforma Capanema não alterasse a divisão no Ensino Médio em dois ciclos, ginásial e colegial, permitiu certa autonomia em relação à seleção das disciplinas. Porém, a partir da Ditadura Militar que se estabelece em 1964, fica praticamente nula a possibilidade da Sociologia se configurar como disciplina escolar nos currículos.

Em 1971, no auge da Ditadura, com a Reforma Passarinho, há uma nova estruturação na escola média e a formação profissional torna-se seu objetivo primordial. Dessa forma, a Sociologia passa a não ter mais espaço na formação dos jovens. Segundo Santos (2002),

Em suma, constata-se que no Brasil, no contexto dos regimes ditatoriais, não havia espaço para a Sociologia no ensino secundário. Cabe lembrar que, desde a década de 1920, difundia-se a ideia do conhecimento sociológico servir para formar indivíduos com capacidade de questionar, investigar e compreender a realidade social. [...] É importante salientar que tanto a Reforma Capanema, como a Reforma Passarinho foram desencadeadas com a finalidade de contribuir para a consolidação ideológica dos regimes políticos de exceção citados acima. Tanto uma como outra reforma preconizavam ações e mecanismos pedagógicos muito semelhantes com o objetivo de formar indivíduos com espírito de patriotismo, de civismo, de colaboração com o regime (SANTOS, 2002, p. 49).

No contexto que marca o fim da Ditadura Militar e o início da redemocratização, outras modificações são elaboradas a fim de ofertar um Ensino Médio em que não fosse obrigatória a formação profissional. Em 1986, há uma reformulação do currículo do 2º grau e entre as modificações citam-se a divisão entre dois cursos, um voltado para a formação geral e outro para a profissional. Isso marca a volta da Filosofia e a possibilidade da inserção também da Sociologia.

Com o fim da ditadura civil-militar é estabelecida uma grande expectativa por um governo democrático que pudesse atuar em direção às demandas pelas quais a sociedade clamava, ou seja, educação, saúde, emprego, direitos sociais que no período anterior foram bastante negligenciados e que agora, poderiam então com a participação da sociedade civil, serem reescritos, assim como a própria história do país.

É dentro desse ideário de confiança e mudança que Constituição Federal de 1988 é elaborada com uma característica diferente das cartas anteriores: agremiou ampla participação de entes da sociedade civil, sendo chamada de “Constituição Cidadã” e o direito à educação é justamente um dos primeiros anunciados no documento. Dessa forma, cabe então ressaltar que este foi um primeiro momento, após a reabertura democrática, em que se discutiu o papel do Estado e da sociedade em torno das políticas públicas para a educação, permitindo posteriormente a elaboração de diversos documentos importantes para determinadas garantias que são observadas na escola, dentre elas, o de sua autonomia.

A Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 - Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (LDB/1996),⁵ parte de uma necessidade de definir de maneira mais pormenorizada as atribuições da educação no Brasil após as possibilidades trazidas pelas Constituição Federal (BRASIL, 1988). Esse documento, que se origina das discussões realizadas pelos próprios educadores e especialistas da área, é reescrito e apresentado pelo professor Darcy Ribeiro, à época, senador pelo Partido Democrático

⁵ A LDB recebeu diversas alterações de 1996 até a última reforma da Educação Básica de 2017. Nessa análise, tomaremos o texto com sua última redação, ou seja, já com todas essas alterações.

Trabalhista (PDT-RJ), e traz, entre outras questões importantes, àquelas que se relacionam à autonomia da escola em diversos aspectos.

Na Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu capítulo III, seção I, que trata mais especificamente da Educação, observamos logo no Artigo 205, os trechos que explicitam as responsabilidades, a autonomia e os princípios norteadores do ensino no Brasil:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei (BRASIL, 1988, Art. 205).

Assim como na LDB (BRASIL, 1996, s/p):

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, **tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.** (Brasil, 1996 LDB, Título II) (grifo nosso).

A partir das possibilidades trazidas por esses documentos, pode-se então perceber a questão, já apontada por Dubet e retomada nesse trabalho, de como as decisões dos sujeitos que estiveram diante de variadas lógicas de ação e que elaboraram as diretrizes da Carta Constitucional de 1988 e posteriormente da LDB (BRASIL, 1996), foram fundamentais também para as escolhas dos sujeitos nas instâncias federativas e locais em relação aos projetos que seriam implementados na educação pública. Há ainda uma relação muito importante que deve ser ressaltada, que é a própria existência das Jornadas no âmbito da escola, amparada por essas legislações, quando tratam de sua autonomia. A seguir, destacamos alguns trechos que garantem a autonomia da escola e a participação dos professores na elaboração dos projetos que nortearão suas práticas:

Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei. (Título IV, artigo 8º, parágrafo 2º); Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Título IV, artigo 9º, item IV); Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; (Título IV, Artigo 13, item I) (BRASIL, 1996, s/p).

E enfatiza a participação docente no Artigo 14:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios; I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; (Título IV, Artigo 13, item I) (BRASIL, 1996).

A LDB (BRASIL, 1996) ainda permite que os sistemas de ensino sejam organizados de acordo com as demandas sociais locais, levando em conta a diversidade cultural, social e econômica do país:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, Título IV, Artigo 26).

Apesar da implementação da Base Nacional Comum, o Artigo 26 da LDB (BRASIL, 1996) explicita que essa deve conter elementos que envolvam as características regionais. Essa determinação é mais um dos aspectos legais importantes quando pensamos nas Jornadas nas escolas, pois essa possibilidade de diversificação do currículo abriu a possibilidade para que esse projeto - assim como outros - pudesse ser criado e, ainda hoje, estar presente nesse espaço. Além disso, o Artigo 26 deixa claro que: “a integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput” (BRASIL, 1996, Artigo 26, parágrafo 7).

A partir de então, se acentuam os esforços para que a Sociologia estivesse presente no currículo das escolas. Como destaca Dubet, “a ação estratégica mais claramente finalizada não é possível sem o apoio de uma integração mínima [...]” (DUBET, 1994, p. 124). Dessa forma, as associações profissionais até os próprios docentes da disciplina encamparam uma luta em que os resultados foram sendo estabelecidos de maneira gradual, inicialmente nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Distrito Federal, entre outros.

Nas décadas de 1990 e 2000, além de garantir que os conhecimentos de Sociologia e de Filosofia estivessem presentes na

LDB/1996, inicia-se uma luta para garantir que esses conhecimentos fossem desenvolvidos através de disciplinas curriculares, assim como ocorria no caso de outras áreas. Porém, no documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) que trazia a discussão sobre um currículo unificado para a Educação Básica, a tendência que se verificou foi a de dissolução dos conhecimentos em grandes áreas e não em disciplinas como historicamente se convencionou. Na introdução do documento já se demonstra esse objetivo ao afirmar que “[...] tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização” (BRASIL, 2000, p.04).

Posteriormente, em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio refutam uma interpretação dos PCNs que acabou por legitimar e enfraquecer a luta pela consolidação da Sociologia enquanto disciplina escolar. Segundo as OCNs:

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 (BRASIL, 2006, p. 103).

Ainda assim, o contexto era bastante conveniente às iniciativas que surgiram, por exemplo, advindas das Instituições de Ensino Superior para reforçar a luta para a inclusão da Sociologia como disciplina nos currículos escolares. No Estado do Paraná, na Universidade Estadual de Londrina, surgem na década de 1990, os primeiros Laboratórios de Ensino do Departamento de Ciências Sociais. Eram tempos em que, como explicam Silva *et al* (2013):

Era preciso convencer as escolas de Londrina e da região a incluírem a disciplina nos currículos do Ensino Médio [...] De 1993 a 1999, essas práticas, reflexões e estratégias de convencimento das escolas acerca da relevância da Sociologia na educação das juventudes, são sistematizadas nos Projetos “A Reimplantação da Sociologia no 2º Grau (1993-1997) e” A Sociologia no Ensino Médio, Conteúdos e Metodologias: assessoramento aos professores e alunos do 4º NRE/Londrina (1998-1999) (SILVA *et al*, 2013, p. 331).

Como explica Silva (2019), as experiências desses agentes no campo da macro política acabaram por orientar e definir, muitas das ações que foram realizadas dentro das escolas. Ainda antecedendo a institucionalização da disciplina no currículo escolar, já havia movimentações nas próprias escolas que ofertavam a disciplina mesmo antes da Lei nº 11.684/2008 numa expectativa de sua consolidação. Assim, partindo da Sociologia da experiência, consegue-se perceber como esse contexto mais amplo teve influências nas escolhas e nas ações dos sujeitos no âmbito da escola. Como mencionou a Professora Ileizi Luciana Fiorelli Silva, por ocasião da qualificação desta dissertação;

A noção de experiência social permite, ao mesmo tempo, pensar na sociedade e no peso da estruturação nas logicas de ação e o trabalho do indivíduo para escolher dentre elas e conferir sentido a sua vida e trajetória (SILVA, Relato colhido em 14 de maio de 2019).

Em âmbito nacional, intensificou-se a luta política para que o Parecer nº 38/2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE), tornasse obrigatória a inclusão de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. Dessa forma, em junho de 2008, entrava em vigor a Lei nº 11.684 - medida que tornou obrigatório o ensino das duas disciplinas nas três séries do Ensino Médio. Assim, embora houvesse todo um esforço anterior à legislação para que a Sociologia estivesse presente no cotidiano escolar e, em muitos casos como, por exemplo, no estado de Santa Catarina, aonde a disciplina já se consolidava no currículo, e no Paraná de forma facultativa, a lei trouxe certa tranquilidade, mas, ao mesmo tempo, pensando como em Dubet (1994) na lógica de ação estratégica, trouxe também mais ânimo ao “jogo”:

Da mesma maneira que numa conversa os interlocutores estabelecem constantemente as próprias condições da troca de palavras para permitir a ela que prossiga, assim estão os jogadores obrigados a terem a garantia da manutenção das regras que tornam o jogo possível [...] (DUBET, 1994, p. 124).

Dessa forma, são editadas as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (PARANÁ, 2008), cujas discussões são iniciadas ainda em 2003. Esse documento, que é fruto de diversos encontros organizados pela Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR, traz uma discussão sobre currículo aonde enfatiza a importância de este ser construído

coletivamente, com os diversos agentes que possam participar dos diferentes processos de ensino e aprendizagem:

[...] quando uma nova proposição curricular é apresentada às escolas, como fruto de ampla discussão coletiva, haverá também, criação de novas práticas que irão além do que propõe o documento, mas respeitando seu ponto de partida teórico-metodológico [...] cada uma dessas matrizes dá ênfase a diferentes saberes a serem socializados pela escola, tratando o conhecimento escolar sob óticas diversas (PARANÁ, 2008, p.17).

Assim, iniciou-se uma disputa por lugar nas escolas, haja vista que, com a Sociologia e a Filosofia no currículo, houve a redução do espaço de outras disciplinas já historicamente consolidadas, pois a inserção daquelas não veio com o aumento na carga horária estabelecida pelas escolas. Nesse sentido, os docentes da área buscaram formas de garantir essa permanência, desenvolvendo metodologias de trabalho que, em muitos aspectos, tentava se diferenciar das aulas simplesmente expositivas. Essa estratégia também aconteceu porque a presença desses professores nas escolas, tornou-se uma constante causa de questionamentos - por parte principalmente dos docentes, cuja carga horária havia sido reduzida - quanto a real necessidade da volta dessas disciplinas.

No ano 2000 é criado o LES (Laboratório de Ensino de Sociologia)⁶ que, segundo Silva *et al* (2013, p. 331) “visava consolidar um trabalho que já vinha sendo feito nestes dois⁷ outros projetos anteriores na assessoria ao ensino de Sociologia nas escolas Públicas”. Logo depois, foi criado o GAES “Grupo de Apoio ao Ensino de Sociologia”⁸, que, assim como o LES, objetivou subsidiar a prática docente com metodologias, desenvolvimento de textos e materiais didáticos, assim como também colaborar com a complementação da formação dos estudantes de licenciatura, aproximando-os ainda mais das realidades das escolas.

⁶ O LES teve como coordenadoras a professora Lesi Correa e a professora Dr^a Ileizi Luciana Fiorelli Silva.

⁷ A Reimplantação da Sociologia no 2º Grau (1993-1997) e A Sociologia no Ensino Médio, Conteúdos e Metodologias: assessoramento aos professores e estudantes do 4º NRE/Londrina (1998-1999).

⁸ Teve como coordenadores a professora Dr^a Ileizi Luciana Fiorelli Silva, o professor Dr. César Augusto de Carvalho e por um tempo recortado, na condição de professora colaboradora, a Professora Dr^a Ângela Maria de Sousa Lima.

Seguiram-se a essas experiências três Projetos de Extensão, cadastrados na PROEX (Pró-reitora de Extensão da UEL): o GEEMAS (Grupo de Extensão e de Estudos de Materiais Didáticos de Sociologia), o “Semanas de Sociologia nas Escolas de Ensino Médio” e o LENPES (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia).

Uma das intenções do grupo de coordenadores na época era formar um Programa, integrando os três projetos de extensão. Todas essas iniciativas tiveram em comum, além do desenvolvimento de novos materiais didáticos, da atualização de metodologias de ensino e de pesquisa sobre juventudes no Ensino Médio, do apoio aos egressos, agora docentes nas escolas, da formação dos licenciandos, do estreitamento das relações entre a universidade e a escola, a empreitada pela garantia de inserção da Sociologia como disciplina no currículo, no espaço da escola que lhe fora tolhido pelas disputas supracitadas. Sobre a relação universidade e escola, Silva *et al* explicam que:

A integração de todos esses programas, com base no acúmulo das experiências das diferentes fases dos Laboratórios de Ensino, tem ajudado a consolidar a licenciatura em Ciências Sociais nesta universidade, fortalecendo significativamente o estágio curricular obrigatório e possibilitando formas de integração com a comunidade escolar, com os professores e os municípios da região (SILVA *et al*, 2013, p. 335).

Acerca deste mesmo percurso, inclusive Lima *et al* (2013) afirmam que:

O LENPES, ao se trabalhar com o ensino, pesquisa e extensão, na área de Sociologia, almeja estreitar as fronteiras entre a ciência e a escola, entre a pesquisa e o ensino, entre o campo acadêmico e o campo escolar, entre licenciaturas e bacharelado e, sobretudo, entre a universidade e as escolas de Ensino Médio (LIMA *et al* 2013, p. 339).

As Semanas de Sociologia e de Filosofia iniciaram-se no Colégio Estadual Nilo Peçanha em 2001 e foi uma iniciativa da própria escola, sob a coordenação da professora Ângela Maria de Sousa Lima, atualmente docente da área de “Metodologia e Prática de Ensino”, do Departamento de Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e que na época era professora de Sociologia no colégio. Desde seu início, contou com importante participação de outras disciplinas, não apenas da área das Ciências

Humanas, tendo estendido sua abrangência não só aos estudantes do Ensino Médio, como se convencionou em edições realizadas em outros colégios, agregando estudantes do Ensino Fundamental em praticamente todas as suas 10 edições. Sobre o início do projeto, a professora Ângela explica:

[...] eu era professora de Sociologia da escola e saiu um Edital de um Projeto no Núcleo Regional de Educação de Londrina chamado Vale Saber. Esse Projeto dispunha poucos recursos para a elaboração de eventos e/ou outras atividades diferenciadas que pudessem ser desenvolvidas na escola, de preferência de modo interdisciplinar. A escola concorreu. As professoras foram muito incentivadas pela diretora da época, Profa. Sílvia. Mas para concorrer nesse Edital foi feito um primeiro diálogo com o LES, que era o Laboratório de Ensino de Sociologia. Na época, a professora Sueli Martins (que hoje é professora de Sociologia na Unioeste de Francisco Beltrão), é que tinha estagiários de Sociologia na escola. Eram vários estagiários de Ciências Sociais que ficavam nas minhas turmas de Ensino Médio. Agregou outros professores, como: Ileizi Silva, Maria José de Rezende, Lesi Correa, Regina Clivati, Nelson Tomazi e outros professores. Então, a escola foi contemplada e a primeira Semana de Sociologia e de Filosofia do Ensino Fundamental e Médio e não só a disciplina de Sociologia e Filosofia. Aliás, as disciplinas de Língua Portuguesa, de Matemática, de Geografia e de História participaram intensamente, em grande medida pelo engajamento dos agentes, ou seja, das professoras que ministravam essas disciplinas na época, como Albina (Matemática), Rosilda (Língua Portuguesa), Marilena (Geografia e História) e Maitê Orticelli (Filosofia). A professora Albina, depois se tornou diretora na escola, a Rosilda se tornou pedagoga. Contamos também com a participação importante de outra coordenadora pedagógica chamada Odarly. Desde o primeiro evento, todas elas participaram de maneira muito intensiva (LIMA, Entrevista concedida por meio eletrônico em 03 de janeiro de 2020).

Então, como explica a professora Ângela, é firmada uma parceria inicialmente com o Laboratório de Ensino de Sociologia (LES), posteriormente com outros projetos da UEL, como do Grupo de Apoio ao Ensino de Sociologia (GAES) e, mais recentemente com o LENPES (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia), do Departamento de Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina. Embora a ideia das Jornadas de Humanidades tenha surgido no interior da própria escola, estes projetos atuaram em parceria com as escolas públicas de Ensino Médio, na produção de textos, de materiais didáticos e na organização coletiva de cursos de formação continuada de professores e de eventos, de modo a suprir

algumas carências verificadas nas instituições escolares e na formação específica do corpo docente que, antes mesmo da obrigatoriedade da Sociologia, já ofertavam essa disciplina em seus currículos escolares.

Ainda como resultado destas ações e parcerias, a mesma equipe da Área de “Metodologia e Prática de Ensino”, do Departamento de Ciências Sociais (na época, subárea da Sociologia) institucionaliza a ideia das *Semanas* como um projeto de extensão denominado “*Semanas de Sociologia nas Escolas da Rede Pública*”, cujas atividades, segundo Araújo *et al* (2013, p. 343), “foram realizadas por dez anos em várias escolas do município da região de Londrina. Sua intenção era propiciar um espaço de formação continuada ao professor (e futuro professor) de Sociologia [...]”. Neste contexto, as *Semanas de Humanidades* deram origem às *Jornadas de Humanidades*.

As Jornadas de Humanidades se constituíram alçando parcerias com outras escolas e universidades, além da UEL, no sentido de compartilhar as pesquisas científicas e os conhecimentos produzidos nesses espaços. Mais do que isso, estas experiências foram aos poucos incentivando o fazer científico na escola, envolvendo diretamente professores e estudantes do Ensino Médio que passaram a registrar em resumos estendidos e em artigos científicos, geralmente publicados em Anais impressos e online, as discussões que faziam com os estudantes do Ensino Médio de forma mais elaborada por ocasião destes eventos nas escolas.

Objetivamente, esses eventos foram organizados por profissionais das diferentes escolas que, em diversas edições, firmaram parcerias com os projetos da UEL acima relacionados. Nesse sentido, percebe-se a atuação de diversos sujeitos que, de alguma forma, envolveram-se direta ou indiretamente no processo: funcionários, diretores, pedagogos, egressos, estudantes e os docentes dos departamentos de Ciências Sociais e de Filosofia da UEL, além de outros departamentos conforme se firmavam as parcerias com outras disciplinas da escola ministradas no Ensino Médio.

Há que se ressaltar também a participação expressiva dos graduandos dos cursos de Licenciatura, especialmente de Ciências Sociais, em todas as edições dos eventos realizados no Colégio Estadual Nilo Peçanha, organizados ou não em diversos projetos e programas de incentivo e apoio à docência, bem como o envolvimento dos próprios estudantes das escolas em

que estas atividades ocorreram. A professora Ângela M S Lima (Entrevista concedida por meio eletrônico em 03 de janeiro de 2020) ressalta que “cada docente que ia se envolvendo com o evento na escola, acabava trazendo outros parceiros do seu respectivo departamento da UEL, geralmente através da mediação do estágio obrigatório da graduação”.

Segundo Araújo *et al* (2013), até o final de 2011, já haviam sido organizadas, em parceria com as escolas públicas, quarenta e três Semanas de Sociologia que posteriormente deram origem às Jornadas, atividades estas que são realizadas até os dias atuais. O formato que assumiu o evento, embora possam ser encontradas diferenças de estrutura (das próprias escolas) e organização, geralmente seguiu um padrão que priorizou temas das áreas de Ciências Sociais e de Humanidades que fossem atuais e que ao mesmo tempo traduzissem demandas dos estudantes e da comunidade escolar.

Essa diferença de formato apresentada pelas escolas que realizaram as Jornadas nos dá uma dimensão do que Dubet (1994) entende quando pensa a relação entre sistema e indivíduo. Para o autor, os indivíduos têm um espectro de atuação, construindo diferentes lógicas de ação e dando a elas um sentido. Porém, essa ação encontra limites na estrutura. Dessa forma, é interessante perceber como que a autonomia garantida às escolas pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 proporcionou um espaço para que esses eventos pudessem ser realizados. Porém, para as diferentes realidades encontradas nas escolas, houve também diferentes movimentações dos sujeitos para que as Jornadas atendessem a essas demandas, que não são idênticas. Segundo Gomez (2016), Dubet (1994) entende que:

Os processos de socialização não são totais e nem os sujeitos são entes passivos que assimilam as regras sociais e os ordenamentos. Há uma distância entre ator e sistema. Nem tudo é assimilação. Nem tudo é incorporação. Todo sistema social tem uma parte objetiva, que são as estruturas e uma parte subjetiva que é o que o sujeito constrói (GOMEZ, 2016, 14”30’).

Ainda assim, em formato de oficinas e palestras, os convidados⁹ desenvolvem os mais variados conteúdos que se relacionam com

⁹ Há que se evidenciar, que os convidados são, em sua quase totalidade, voluntários, não havendo relação econômica nesse sentido.

a temática maior que orienta o evento. Em geral, também ocorrem diversas atividades culturais em sua estrutura, com apresentações musicais, de dança, de teatro, dentre outras manifestações artísticas.

Dessa forma, as Jornadas podem ser entendidas como uma das muitas ações desenvolvidas no âmbito do processo de consolidação da Sociologia nas escolas da região de Londrina. Nesse sentido, pode-se verificar inclusive, sua relação com a formação dos licenciandos, haja vista que, além de colaborarem em sua organização, também atuam como palestrantes e oficinairos. Do mesmo modo, pode-se verificar que esse projeto exerce um papel significativo também na formação continuada dos professores das escolas, já que estes têm participação no evento como ouvintes, organizadores e como palestrantes.

Então estes eventos, foram aos poucos, auxiliando no processo de consolidação das Licenciaturas, uma vez que passou a abrir ainda mais espaços para atuação dos estudantes de graduação nas escolas, onde tinham a liberdade de experienciar recursos, materiais e estratégias de ensino nas diferentes áreas do conhecimento. É importante também registrar o apoio do FOPE (Fórum Permanente das Licenciaturas da UEL) neste contexto, pois todas as Jornadas de Humanidades chegaram a ser ponto de pauta ou assunto de informe nas reuniões desta equipe desde o início dos anos 2000, segundo nos relatou a Profa. Ângela e “era ali neste espaço coletivo que se gestava boa parte do planejamento desta interdisciplinaridade que se concretizava depois na escola, através das oficinas ou das atividades culturais” (Entrevista concedida por meio eletrônico em 03 de janeiro de 2020).

Diante dessa heterogeneidade que perpassa a organização das Jornadas na perspectiva dos diferentes agentes, temas, possibilidades de formato, enfim, entendendo-a como uma experiência social, pode-se observar que ela se apresenta como um fenômeno que articula diversas lógicas de ação. Como nos esclareceu Ileizi L. Fiorelli Silva no momento da qualificação deste trabalho:

São lógicas que partem de grupos dentro da universidade através de projetos, mas que antes partiram de agentes que saíram da universidade e foram trabalhar nas escolas. Tiveram essa ideia, pensando nos diferentes sistemas estruturados do ponto de vista do currículo, dos documentos etc. Há [...] um politeísmo de valores, de sentidos e o indivíduo seleciona

aqueles que podem orientar suas escolhas. (aqui ela cita DUBET, p.95) Deste ponto de vista, a experiência social[...] é uma maneira de construir o mundo. É uma atividade que estrutura o caráter fluido da 'vida'[...] (SILVA, Relato colhido em 14 de maio de 2019).

Em todas as escolas nas quais se organizaram, como no CEEP Castaldi, as Jornadas tinham em comum no que se refere à sua organização, uma relação de temas ligados às Humanidades que, ou traduzia demandas dos estudantes, ou se relacionava com questões sociais, econômicas, culturais e políticas da atualidade. Essas variadas temáticas sobre política, educação, direitos humanos, violência, sexualidade, gênero, exclusão, movimentos sociais, cultura, entre outros e são subdivididas em muitas outras que se relacionam, principalmente, aos conhecimentos da Sociologia e da Filosofia e também, através de um esforço de interdisciplinaridade, com outras áreas do conhecimento.

A abordagem dessas temáticas na escola, se legitima através do artigo 206 da CF-1988 que dispõe sobre a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988). A LDB (BRASIL, 1996), por sua vez, contempla em diversos artigos a possibilidade e, em muitos casos, o “dever” da escola em trazer discussões dessa natureza, a exemplo do artigo 12, no item IX, em que aborda a questão da prevenção à violência: “promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas” (BRASIL, 1996).

Sobre isso, o Artigo 26, parágrafo nove, explica que os currículos deverão obrigatoriamente conter:

Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado (BRASIL, 1996 – Grifo nosso).

Podemos citar como exemplo de articulação das temáticas com as questões atuais, a Jornada de 2014 no CEEP Castaldi, que teve por tema “50 anos do Golpe Militar: Para que não se esqueça, para que nunca mais aconteça”. O que se percebeu também é que esses eventos levaram para as

escolas, representantes de movimentos sociais, ONGs e projetos de iniciativa popular para debater muitos desses temas com os estudantes, fazendo com que a escola e a universidade se tornassem ainda mais públicas. Do mesmo modo, a Sociologia.

Quando a Constituição Federal de 1988 revela os princípios norteadores da educação no Brasil, legitima os temas que são levados pelas Jornadas às escolas que - embora possam gerar e nos últimos anos tem gerado algumas polêmicas – encontram consonância com o documento:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...] (BRASIL, 1988, Art. 206).

Como as Jornadas se iniciam com as disciplinas de Sociologia e Filosofia, primeiramente houve um esforço para que essas discussões fossem trazidas através de perspectivas teóricas advindas desses campos do conhecimento. Com a parceria de outras disciplinas, a intenção era a de, além de proporcionar ao estudante uma visão interdisciplinar dos mais diferentes temas, mostrar de que maneira essa relação poderia ser percebida em seu cotidiano e como a ciência poderia estar mais próxima deles do que imaginavam.

Dessa forma, não se perderia de vista o objetivo das discussões em Humanidades e ainda conseguiria mostrar o quanto o conhecimento se integra em um todo. Sendo assim, o evento cumpriria com o que a CF-1988 orienta sobre a educação: a promoção humanística, científica e tecnológica do país. (BRASIL, 1988, Art.214, parágrafo V), bem como sobre os princípios da educação, elencados pela LDB (BRASIL, 1996).

1.1 CARACTERIZAÇÃO DAS JORNADAS DE HUMANIDADES SOB A PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA BRASILEIRA¹⁰

¹⁰ Essa subseção tem como base, além das referências bibliográficas consultadas, os relatos de aulas ministradas pela professora Dra. Maria José de Rezende no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ciências Sociais, na disciplina “Mudança Social no Brasil” de setembro a dezembro de 2017.

As Jornadas de Humanidades são eventos realizados nas escolas públicas de Londrina desde 2001 e que partiram de iniciativas de agentes inseridos no próprio âmbito da escola. Podem ser entendidas como um dos recursos metodológicos diante da escassez de metodologias de ensino e outros recursos didáticos ligados ao ensino de Sociologia devido à falta de tradição dessa área de conhecimento como disciplina escolar, bem como também podem traduzir a busca por espaços nas escolas ainda antes da Lei nº 11.684/2008, que torna a Sociologia e a Filosofia obrigatória em todas as séries do Ensino Médio.

Esses eventos se consolidaram, como já fora abordado, com a característica de levar às escolas, discussões na área de Humanidades, cujos temas procuram refletir demandas dos estudantes e contemplar questões sociais que muitas vezes não são debatidas nesse espaço. Dessa forma, tomando o objeto dessa dissertação como as experiências sociais dos agentes que participaram dessas Jornadas, a intenção aqui é problematizar o ensino de Sociologia de maneira mais ampla e esses eventos, de forma mais específica, tendo como escopo suas temáticas que perpassam desde a mudança social e a formação da identidade nacional à inclusão de saberes e representações de povos historicamente excluídos, à luz do pensamento social brasileiro.

Analisando os Anais de diversas edições do evento no CEEP Castaldi - vimos emergir muitos temas que, a despeito de sua importância, se tornaram há muito, preocupações de diversos pensadores brasileiros. Um desses pensadores, por exemplo, é Manuel Bomfim (1868-1932), que desde o início do século XX, após um período de estudos na França, publicou diversos textos sobre educação. Nessas discussões problematiza o próprio país que, saído de uma situação de colônia, ainda se encontrava preso aos arcaísmos políticos e ao oligarquismo que dificultavam os rumos da nação.

Segundo o intelectual sergipano, a grande questão nacional não era a suposta “inferioridade” de sua raça, mas o despreparo da população, principalmente, com relação à deficiência da educação formal no país. Por esse motivo, defendeu e trabalhou toda uma vida pelo desenvolvimento de uma Educação Pública, federalizada e gratuita à ampla maioria dos cidadãos (SANTOS, 2016, p. 02).

Ainda hoje, se observarmos o exemplo das Jornadas, muitos temas que são trazidos em palestras e oficinas no ambiente escolar, tratam,

além das questões relacionadas à educação, da exclusão das populações negras e indígenas, do operário, do camponês, perpassando questões sobre política e discussões sobre identidade nacional que já eram preocupações de autores clássicos da Sociologia Brasileira.

Com referência à identidade nacional, Sílvio Romero (1851-1914), Euclides da Cunha (1866-1909), Manuel Bomfim (1868-1932) e Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982) tinham em comum a preocupação de pensar as mudanças ou as impossibilidades de mudança no Brasil. Levar em conta as especificidades da formação nacional, pensar na soberania e de que maneira o país poderia deixar de lado os vícios políticos atrelados ao oligarquismo, ao colonialismo e à concentração de poder e riqueza nos latifúndios, era um dos seus temas de reflexão sociológica.

Sílvio Romero, cuja orientação spenceriana esbarrava na convicção de que o Brasil deveria seguir caminhos próprios para seu desenvolvimento, via no oligarquismo, grande parte das dificuldades de mudança no Brasil. Para ele, os fazendeiros não estavam interessados nas mudanças, pois queriam manter o *status quo*. Porém, Romero entendia que a mudança se daria de cima para baixo, ou seja, acreditava que a guinada seria levada a cabo por uma elite letrada que teria condições de realizar as mudanças políticas e econômicas. Sobre isso Rezende (1998) esclarece que:

A grande massa da população, os fazendeiros, os comerciantes, os pequenos industriais e até mesmo os governantes não tinham, observava Romero, quaisquer condições de propor e levar a termo mudanças econômicas e institucionais significativas. Isso era visível porque “a grande massa da população, espoliada por dois lados, arredada do comércio e da lavoura, neste país essencialmente agrícola, moureja por aí abatida e faminta, não tendo outra indústria em que trabalhe; pois que até os palitos e os paus de vassoura mandam-se vir do estrangeiro. Não é este o lugar mais próprio para descobrir os andrajos da nação e mostrar os corpos enfraquecidos, que sem trabalho nem pão, são a grande fonte onde o fazendeiro vai buscar os servos, que chama agregados, e o governo os seus capangas, os seus votantes e os seus soldados” (ROMERO *apud* REZENDE, 1998, p. 96).

No parecer de Romero, como demonstra Rezende (1998), os partidos políticos legitimavam a lógica da exclusão social. Por isso, as oligarquias se formavam cada vez mais poderosas. O passado monárquico e escravagista seria responsável por fazer com que as pessoas não vissem

possibilidade de fazer parte da vida política, o que se traduzia em uma total falta de interesse pelos assuntos políticos. Este pensador brasileiro acreditava que:

Os problemas políticos, por exemplo, eram tratados, por todos, como uma fonte de diversão através das conversas maledicentes. “É geralmente conhecida a profunda indiferença do brasileiro pela sorte futura do seu país; é, todavia, mui de ver a ênfase peculiar com que todo nacional mata o tempo falando dos negócios políticos da terra. Não é que ele tome ao sério o seu papel, tanto que é incapaz de reagir contra a sua falta de ação; mas tendo uma pronunciada predileção pelo escândalo. Desde o mais alto magnata, enfatuado e nulo, até o proletário, o cafajeste e capadócio das tavernas, passando pelo burguês boçal, todos encaram os Mudança social em Silvío Romero 97 negócios públicos, não como uma coisa em que devam tomar parte e interesse, mas como um assunto, um mero assunto de desfastio e conversações picantes. Tratam desse objeto como um tema excelente para dar pasto à maledicência e nada mais (ROMERO *apud* REZENDE, 1998, p. 96-97).

No entanto, ele percebia que os vícios políticos estavam não apenas nos setores mais abastados, mas também nos setores médios e populares. Romero faz parte de um ideário conservador, pois não traz à tona a discussão acerca da inclusão. Acredita que as mudanças no topo (políticas) podem gerar as mudanças econômicas:

A conservação do tipo de democracia, se é possível mencionar a própria palavra nas condições sociais e políticas vigentes no país, naquele momento, elucidava a não disponibilidade em questionar o modo de organização da sociedade brasileira naquilo que ela possuía de mais visivelmente antidemocrático: a exclusão (REZENDE, 1998, p. 98).

O tema da exclusão e das dificuldades para o estabelecimento da democracia no país, estiveram bastante presentes em muitas oficinas e palestras ao longo dos anos em que as Jornadas foram desenvolvidas nas escolas públicas de Londrina-PR, mesmo porque, os licenciandos e bacharelados do curso de graduação em Ciências Sociais acabam por retransmitir no Ensino Médio os saberes adquiridos na universidade. Este fato pontua a relevância das discussões de Sociologia Brasileira estarem contempladas no PPC (Projeto Pedagógico de Curso), mesmo que na maior parte do tempo na condição de disciplina optativa.

Estas preocupações com a identidade e a mudança social também estiveram muito presentes nas discussões dos autores como Euclides da Cunha e Manuel Bomfim, por exemplo, que abordaram em suas perspectivas para a nação, a necessidade da inclusão dos povos historicamente excluídos. Sergio Buarque de Holanda, através da análise da cultura política do país, demonstra como a democracia não se estabelecera de fato devido ao passado colonial, calcado na exclusão e na dificuldade gerada pela separação entre público e o privado, aliás muito bem explanada em seu capítulo sobre o Homem Cordial.

Para Holanda, a aversão do brasileiro à norma, leva-o a trazer qualquer questão para o campo do intimismo, das relações quase que familiares, utilizando-se o primeiro nome ou até mesmo o diminutivo para reforçar tais relações. Porém, o autor explica que essa não seria uma característica positiva do brasileiro, pois a violência, o autoritarismo e a repressão seriam constantes, entremeando essas relações. Manuel Bomfim, cuja crítica se dirige a uma política herdada de Portugal, de cunho conciliador, enxergava nos escritos de autores do Movimento Romancista (século XIX), um teor revolucionário, ao passo que traziam em suas obras temas da nacionalidade brasileira, como o indígena, o negro e a própria questão da identidade nacional. Segundo Rezende (2003):

E de que maneira, indagava Bomfim, o romantismo de Casimiro de Abreu, Gonçalves Dias, Castro Alves e Álvares de Azevedo poderia ser considerado um movimento revolucionário? Deve-se imaginar um contexto em que a “política nacional, alimentada no tráfico, feita com a escravidão, [...] era extremamente vil” (BOMFIM, 1931b, p. 79). O surgimento, nessas condições, de um pensamento renovador das expectativas em relação ao devir era algo radicalmente contrário ao que estava sedimentado no país, pois projetava um futuro em que negros, índios e mestiços deveriam ser incluídos no projeto nacional. Seu caráter era revolucionário na medida em que se voltava para a reelaboração “de ideias, sentimentos e ações” (BOMFIM *apud* REZENDE, 2003, p. 90).

Acerca da exclusão, Euclides da Cunha, ao discutir os elementos da formação do Brasil, também questiona a maneira com que o Estado lidava com movimentos rebeldes, como a Cabanagem, a Sabinada e o próprio desterro de Canudos. Segundo o autor, a forma repressiva e violenta com que o Estado lidou com esses movimentos, dava conta de que o negro, o

índio e as populações mais pobres não tinham lugar na formação da política nacional. Manuel Bomfim também observa no livro “O Brasil Nação”, a forma como o Estado trata as vozes dissonantes:

Hoje, sob a proclamada libérrima constituição republicana, fazem a mesma coisa com os pobres e honestos operários estrangeiros, escorraçados e perseguidos somente porque tem voz para mostrar a infame espoliação de que são vítimas os trabalhadores nacionais (BOMFIM, 1931, p. 101).

Para Cunha (1902) a proposta de mudança se faz no sentido de vincular o debate político à discussão sobre a nacionalidade e a identidade, fundamentais para se pensar mudanças mais profundas na política. Ao questionar a forma como o Estado e as classes médias lidavam com as demandas populares - Canudos, por exemplo - entende que a maneira autoritária e repressiva como liquida o movimento, revela fragilidades da própria República, que não via outra forma para lidar com os antagonismos.

Aliás, pode-se perceber que calar as vozes contrárias é uma constante no Estado brasileiro. Haja vista eventos históricos como a Ditadura Militar de 1964, onde a repressão marcou presença através da violência. Percebe-se, na atualidade, um movimento ultraconservador que, embora nunca fora extirpado, mesmo com o processo de redemocratização e com a Constituição Cidadã de 1988, ganha vultos assustadores através dos últimos acontecimentos políticos, principalmente a partir de 2013, culminando com os resultados das eleições presidenciais de outubro de 2018. Um desses movimentos, chamado de Programa Escola Sem Partido, parte da premissa de que os professores, principalmente das escolas públicas, estariam “doutrinando” politicamente os estudantes e para tanto devem ser “neutros” em suas abordagens em sala de aula¹¹.

Dessa forma, projetos como as Jornadas por trazerem temas considerados polêmicos na atual conjuntura política, são um dos alvos desses grupos. O que percebemos aqui é uma repetição de práticas no sentido do silenciar o direito de ensinar do professor e o direito de aprender do estudante. Ora, através de perseguições por “denúncias”, ora através da judicialização, vive-se um estado de constante vigília e, em alguns casos, de amordaçamento pedagógico.

¹¹ Ver em: <http://www.programaescolasempartido.org/>

Os direitos de ensinar e aprender já foram discutidos e contemplados em diversos tratados. Esses se baseiam da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) da Organização das Nações Unidas (ONU) (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2020), em específico o artigo XXVI que orienta acerca do direito de todos à educação. Além da Declaração de 1948, podemos citar como exemplo a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990 e diversos artigos da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) que colocam esse debate em nível internacional. Ainda assim, esses tratados, documentos e artigos são negligenciados em prol da defesa de ideologias políticas até mesmo com características fascistas, que veem na educação uma oportunidade de disseminação dessas ideias anacrônicas.

Observa-se assim, todo um movimento cíclico em relação a certas práticas, corroborando a ideia de que as mudanças substanciais nas estruturas de poder no Brasil, não conseguiram se efetivar. Nesta linha de raciocínio, lembramos que um dos temas constantemente abordado nas Jornadas tem sido a diversidade cultural¹² e o racismo. Trazido sob os mais diferentes olhares - desde a questão do negro na origem da República, das cotas raciais, da intolerância contra as religiões de matriz africana, do empoderamento da mulher negra, do extermínio das juventudes negras, da influência dos movimentos negros nos currículos, entre outros, as questões relacionadas à exclusão da população negra são debatidas nas escolas através dos movimentos sociais relacionados e de projetos ligados às instituições de Ensino Superior, que fomentam dados e experiências importantes não só no sentido de atualizar as reflexões teórico-metodológicas nas escolas, mas de apontar caminhos de superação do racismo institucional.

Embora verificado desde os tempos coloniais no Brasil, termo racismo institucional é recente, datando da década de 1960 nos Estados Unidos e, segundo o Guia de Enfrentamento ao Racismo Institucional (GELEDÉS; CFEMEA, 2013), documento importante organizado por movimentos sociais, pelo Estado brasileiro e pela ONU, esse fora criado para:

¹² A esse respeito ver interessante artigo de ALMEIDA (2016) "Jornadas de Humanidades do CEEP Professora Maria do Rosário Castaldi: refletindo sobre as contribuições da Sociologia e as possibilidades de diálogo com as proposições do relatório de desenvolvimento humano de 2004 no que se refere ao reconhecimento da diversidade.

[...] especificar como se manifesta o racismo nas estruturas de organização da sociedade e nas instituições. Para os autores, “trata-se da falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica” (GELEDÉS; CFEMEA, 2013, p. 11).¹³

Dessa forma, encontramos também na Sociologia Brasileira, subsidio para os debates acerca dessa questão, como por exemplo, nas discussões de autores como Joaquim Nabuco, Tavares Bastos e Perdigão Malheiros, salvaguardadas suas respectivas diferenças, que pode nos auxiliar no entendimento das maneiras pelas quais o racismo se arraigou nas estruturas e nas práticas administrativas no Estado brasileiro. Analisando o pensamento de Tavares Bastos e Perdigão Malheiros, percebemos que a conciliação foi uma constante no cenário político brasileiro e, não obstante, a tônica de suas respectivas propostas de mudança.

Joaquim Nabuco (1883) - embora abolicionista - não entende como problemática a ordem estrutural pautada no governo monárquico e entende a abolição através não de um rompimento brusco, ou uma revolução partindo dos escravos, mas sim através de um processo que se daria a partir do parlamento. Perdigão Malheiros (1866) demonstrava preocupações acerca do fim do trabalho escravo. Suas preocupações são eminentemente econômicas, no sentido de se pensar como os latifundiários iriam arcar com os “prejuízos” advindos da abolição.

Percebe-se, em Malheiros (1866), a ideia de que estaria havendo uma mudança nas mentalidades da elite de modo a amenizar os horrores da escravidão e a tratar o escravo de modo mais humano. Nabuco fala também sobre uma mudança na visão desses grupos que passam a ver como a escravidão seria um dos principais fatores de atraso econômico do país. Dessa forma, percebe-se como nos dois autores, que as mudanças se processam, em parte, através de uma alteração nos valores das classes dirigentes.

Essa mudança, segundo esses dois autores, seria responsável por fazer com que o processo de abolição não se desse através de embates, e sim através da conciliação, acreditando que os libertos não nutririam pelo

¹³ O Guia cita os autores: Carmichael, S. e Hamilton, C. Black power: the politics of liberation in America. New York, Vintage, 1967, p. 4.

explorador um ódio que seria totalmente compreensível. Pode-se perceber então, como esse discurso conservador que brada a propagação de um resgate de certos valores morais compatíveis com uma “sociedade de bem” – muito em voga na atualidade – tem raízes históricas mais profundas, e é retomado sempre que esses mesmos grupos trazem à tona questões relacionadas à “segurança nacional”.

Dessa forma, percebe-se a relevância de trazer essas discussões para o âmbito da escola, pois, infelizmente, ainda teremos um longo caminho para a superação desses preconceitos e desses arcaísmos políticos e sociais que impedem a jovem democracia brasileira de se consolidar. Nesse sentido, as Jornadas cumprem um papel bastante importante ao proporcionar para os estudantes o contato com a produção científica atual, e com representantes de diferentes movimentos da sociedade civil que buscam na educação, esperança de dias melhores.

1.2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017: EMBATES E RESISTÊNCIA

Como já discutido nessa dissertação, a Sociologia enquanto disciplina escolar não percorreu caminhos muito tranquilos em sua trajetória nos currículos da Educação Básica, até que sua presença fosse garantida através da Lei nº 11.684/08. Porém, a exemplo de outros períodos históricos, ela encontra-se novamente ameaçada. Esta ameaça traz consigo diversas consequências, que vem sendo debatidas por muitos autores, em grupos de pesquisa sobre o Ensino Médio e o ensino de Sociologia¹⁴, além de outros grupos que discutem aspectos mais amplos sobre o sistema educacional.

Entendemos que as Jornadas de Humanidades foram possíveis a partir do momento em que a LDB/1996 preconiza a autonomia das escolas, permitindo assim que os sistemas educacionais organizassem seus currículos a partir de suas realidades, desde que respeitadas as determinações gerais da lei. Compreendemos também que uma das dificuldades observadas para a implantação das Jornadas no CEEP Castaldi foi o fato de que falamos de um Centro de Educação Profissional, que resistiu ao evento por entender

¹⁴ Um desses grupos é o Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná. Ver em: www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br

que em um local de cursos voltados ao mercado de trabalho, não haveria espaço para discussões acerca de questões sociais e humanas, questões com as quais todos os indivíduos se deparam a todo o tempo. -

De acordo com os Anais dos respectivos eventos, de diferentes edições, os temas discutidos nas Semanas ou Jornadas, são os mais diversos, incluindo àqueles que se relacionam à Educação Técnico-Profissional, como a questão do mercado, do emprego, da profissionalização das juventudes, do trabalho, da tecnologia, entre outros. Essa resistência fica evidente quando, segundo a professora Vani Espírito Santo em entrevista concedida a Leandro Selari (2009) o conjunto de professores do subsequente não aprova o projeto para essa modalidade cujas aulas se concentram no período noturno. Ainda assim, no primeiro ano de sua realização ela inclui esse público, o que não voltará a ocorrer nos anos seguintes.

Mesmo outras edições, quando sua realização já se torna mais fluída e começa a contar com maior apoio dos docentes, inclusive os que lecionam para os Cursos Técnico-Profissionais, ainda assim se percebe essa resistência por parte de um grupo de professores. Isso é percebido quando se inicia um movimento de trazer para os cursos profissionalizantes dentro da Jornada de Humanidades, palestras técnicas, tornando ainda mais evidente essa disputa. Não que as discussões de temáticas voltadas à tecnologia não sejam relevantes, aliás, são extremamente importantes. Porém, como explica Frigotto (2001),

Desde o tear, máquina de escrever, energia elétrica até as máquinas informatizadas da era da eletrônica, a ciência e a tecnologia podem constituir-se em meios fantásticos de melhoria da vida humana. Sob as relações capitalistas [...] constituem-se, para a maioria, em uma força mutiladora: super exploração do trabalho e geradoras de desemprego (FRIGOTTO, 2001, p. 74).

O autor (FRIGOTTO, 2001) entende que dentro do sistema capitalista, a educação profissional só pode encontrar-se através de uma espécie de dicotomia: ou gera a emancipação, ou a gera a exclusão. E qual seria o modelo estabelecido no sistema brasileiro na atualidade? Por que a Sociologia é entendida por uma diversidade de agentes não restrita aos limites da escola, mas fora dela também, como uma *persona non grata* diante da educação e da educação profissional?

Frigotto (2001), quando se remete a uma educação para o trabalho, acredita que esta se relaciona a um projeto de Estado e que primeiramente é preciso saber distinguir dentre as possibilidades, aquelas as quais o Estado lançará mão, estabelecendo-se enquanto leis e organizando-se nos sistemas educacionais. Segundo o autor, são duas estas possibilidades:

O desafio é, pois, o de termos a capacidade coletiva de distinguir o projeto de Educação Profissional patrocinado pelos organismos internacionais [...] aceito de forma subordinada pelo atual governo federal, do projeto que se busca construir, em diferentes espaços de nossa sociedade, numa perspectiva de emancipação da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2001, p.75).

Embora o autor (FRIGOTTO, 2001) estivesse se referindo à época ao governo de Fernando Henrique Cardoso, do PSDB, tem-se a impressão de que a premissa não é datada. Atrelar a educação profissional a uma formação descolada da Educação Básica, voltada às classes populares, com uma visão puramente mercadológica, não é novidade na história da educação no Brasil.

Nesse caso, o autor dirige críticas à LDB (BRASIL, 1996), entendendo que os princípios que norteariam o documento estariam atrelados aos interesses do capital. Porém, as críticas dirigidas aos documentos são localizadas e não são consensuais entre os autores. Como já discutido nesse trabalho, a LDB (BRASIL, 1996) trouxe vários avanços à legislação escolar, que fez com que à época, fosse vista mais como ganho do que como perda. A identidade da educação profissional, por exemplo, é entendida como devendo articular a formação cidadã para o trabalho. É evidente que, como supracitado, essas leis refletem ações de Estado que revelam orientações no espectro da política e, nesse sentido, com a reforma que resultou nessa lei não foi diferente, haja vista a proposta neoliberal do governo naquele período. Porém, o discurso de que a educação deve atender demandas do mercado parece não sair do imaginário político. Scheibe e Silva (2017) entendem que:

Existe uma linha de argumentação, incorporada pela reforma atual, mas que vem disputando o sentido do Ensino Médio, desde a LDB de 1996. Essa argumentação recorrente e que adquire hegemonia ao ser incorporada na LDB pela atual reforma está sustentada na defesa da necessidade de adequação do Ensino Médio aos requisitos postos pelo mercado de trabalho e ou por necessidades definidas pelo setor empresarial. Tal defesa aproxima a última etapa da

Educação Básica a uma visão mercantil da escola pública e adota critérios pragmáticos para definir os rumos da mudança, tais como o desempenho nos exames em larga escala e o acesso limitado à educação superior por parte dos concluintes do Ensino Médio (SCHEIBE; SILVA, 2017, p. 21).

A Lei nº 13.415/17, também chamada de *Novo Ensino Médio*, retoma questões que se remetem ao PL nº 6.840/2013, que por sua vez, retomou características verificadas no modelo escolar do período da ditadura civil-militar, segundo as autoras (SCHEIBE; SILVA, 2017). Porém, mesmo com uma “roupa velha”, a reforma que inseriu o *Novo Ensino Médio* na LDB, aprovada através de Medida Provisória e amplamente questionado pela sociedade civil através de diversos movimentos sociais, é apresentada em “traje de gala”: iria permitir aos estudantes, autonomia na escolha de sua formação.

Nesse sentido, as mesmas autoras (SCHEIBE; SILVA, 2017) explicitam algumas das contradições que essa reforma traz em seu bojo. As principais são: a) ao contrário do que foi apresentado que seria possível aos estudantes escolher os itinerários formativos que quisessem cursar, essa promessa não se cumpre entendendo que caberá aos sistemas estaduais organizá-los e dificilmente todos estarão disponíveis em todas as regiões; b) o reconhecimento do “notório saber” que permite que profissionais não licenciados ou não, sem formação adequada, ministrem aulas para os cursos técnicos, gerando assim, precarização da docência; c) parcerias com o setor privado para a formação técnico-profissional e também para a qualificação de professores, inclusive com instituições EAD, podendo-se para isso utilizar recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB); d) e a retirada da obrigatoriedade das disciplinas de Artes, Filosofia e Sociologia, reduzindo o direito dos estudantes de ter acesso a esses conhecimentos.

Dessa forma, entende-se que não apenas para a Educação Técnico-Profissional, mas também para a Educação Básica em geral, a Lei nº 13.415/2017 apresenta retrocessos. E esses são de várias ordens. A premissa defendida por alguns docentes de que em um estabelecimento de ensino Técnico-Profissional não se deve abrir espaço para a discussão de questões humanas e sociais, também é uma forma de contribuir para que essas

mudanças em âmbito político não sejam debatidas pela sociedade como deveriam, ou pior, impedem que a sociedade até mesmo conheça essas tramitações que trarão consequências para todos, indistintamente. Perde-se enquanto coletivo.

Com a possibilidade das disciplinas de Sociologia e Filosofia não estarem mais presentes no currículo, há grandes possibilidades de que esses eventos (Jornadas) que trazem tais questões para a discussão com as juventudes deixem de ser realizados. Não que sejam exclusividade dessas disciplinas, mas essas têm por origem esses debates.

Então, talvez a concepção de educação profissional emancipadora que Frigotto (2001) apresenta, pode ser uma saída para que, futuramente, não se precise trabalhar com dicotomias no ambiente escolar, divisões entre saberes que não levam em conta a realidade de forma integrada:

[...] Afirmar a ideia de que essa educação, por ser básica e de qualidade social, é a que engendra o sentido da emancipação humana e a melhor preparação técnica para o mundo da produção no atual patamar científico tecnológico. Afirma também, de modo cada vez mais claro, de que no patamar histórico que nos encontramos, há ainda espaço e uma especificidade da formação técnico-profissional articulada a um projeto de desenvolvimento 'sustentável', porém nunca separada da Educação Básica e da dimensão ético-política da formação de sujeitos autônomos e construtores de processos sociais radicalmente democráticos, solidários e igualitários (FRIGOTTO, 2001, p. 82).

Porém, infelizmente essa possibilidade parece estar cada vez mais distante dos projetos para educação que vêm sendo implementados no país com a última reforma, e, que fica ainda mais evidente, com a publicação das novas DCNs – Ensino Médio de 2018 (Resolução nº 03, de 21/11/2018). Esse documento, embasado em um discurso já conhecido de que o Ensino Médio não seria atrativo aos jovens, retoma princípios que em muitos aspectos se identificam às DCNs de 1998, editadas no Governo Fernando Henrique Cardoso e duramente criticadas por imprimir a essa etapa de formação “ênfase excessiva na flexibilização, na autonomia e na descentralização do currículo, subordinando a educação às demandas do mundo do trabalho” (MOEHLECKE, 2012, p. 39).

Com as DCNs de 2018 a história não parece ser diferente. Embora o documento traga termos que pareçam emergir de uma necessidade

de mudança efetiva como, por exemplo, em possibilitar aos jovens maior possibilidade de escolha, “autonomia” e “protagonismo para seus projetos de vida”, o mesmo documento novamente apresenta uma dicotomia entre “estudos” e o “mundo do trabalho” que vinha sendo rompida com as DCNs de 2012, que dentro da ideia de “conhecimentos e saberes”, entendendo o trabalho como princípio educativo, buscava uma maior integração entre Ensino Técnico Profissional e Ensino Médio, pensando as juventudes como sujeitos históricos na perspectiva dos “direitos de aprendizagem”.

Essa formação para o mundo do trabalho, presente nas atuais Diretrizes parece indicar em sua redação a ideia de uma formação profissional que não se articula com a possibilidade de um conhecimento mais amplo da realidade social, quando define a noção de itinerários formativos:

Cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (BRASIL, 2018, p. 2).

Uma questão, também muito presente nesse documento é que as mudanças que ele anuncia como “programas educacionais inovadores e atualizados”, “atividades online”, formação “a distância”, são contraditórias no que se refere à expectativa de escolha dos estudantes perante à possibilidade de oferta da escola, parecem não levar em conta a realidade brasileira, à exemplo de outras reformas já realizadas, como a Lei nº 5692/1971 que definiu a formação compulsória em nível profissionalizante para toda a educação secundária:

No Brasil, apesar da importância que os governos dão ao planejamento curricular, a história tem demonstrado que, sucessivamente, as reformas “fracassam”. É o que demonstra a maioria dos estudos acerca, por exemplo, das reformas de 1960 (lei n. 4.024/61) e 1970 (lei nº. 5.692/71). Por que elas fracassaram? Será que os mesmos equívocos se repetem na atual reforma do Ensino Médio? Naquelas, o insucesso se deveu, basicamente, à ausência de financiamento do processo de manutenção e investimento e à falta de uma política “agressiva” de formação de professores e de recursos humanos em geral. Deveu-se também à ausência de uma política de adequação do espaço e da infraestrutura pedagógica, além da inexistência de uma política editorial que superasse o passado (DOMINGUES *et al apud* MOHELECK, 2012, p. 51).

Outra questão que parece explicitar ainda mais o caráter neoliberal dessa reforma é a organização curricular: mantêm-se como obrigatórias apenas disciplinas cujos conteúdos são cobrados em avaliações internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), perdendo-se assim, a possibilidade de uma formação integral propalada pelo documento. Assim, as outras áreas de conhecimento podem ficar a mercê de uma organização curricular flexível, pautada pela noção de projetos, o que impossibilitaria um trabalho profícuo e contínuo, que permita ao estudante de fato apreender esses conhecimentos.

A Sociologia e a Filosofia ao estarem estabelecidas na condição de “estudos e práticas”, pela pouca tradição que as acompanha enquanto disciplina escolar obrigatórias no currículo do Ensino Médio, correm o risco de serem abordadas nas escolas dessa forma: através de projetos. E, nesse sentido, as Jornadas por sua vez podem acabar como um espaço de abordagem eventual para esses saberes, perdendo sua característica principal que é justamente ser um momento aonde se movimentam os saberes adquiridos nessas disciplinas e os articula às vivências e conhecimentos que os estudantes trazem consigo. Corre-se o risco de se tornar mero adereço no interior das escolas ou ainda serem contabilizadas como “estudos e práticas” para justificar a ausência de outros espaços de permanência mais sistematizados.

A Reforma do Ensino Médio de 2017 bem como sua organização através das DCNs de 2018 e da mais recente BNCC (Base Nacional Comum Curricular), trazem diversas ordens de retrocessos que uma análise mais detalhada pode revelar. No entanto, no espaço desse trabalho, identificamos algumas que, ao serem colocadas em prática revelam a diacronia das políticas para educação desse governo, não levando em conta diversos estudos que apontam que modelos como esse, já não frutificaram em outros contextos e dificilmente possibilitarão uma “educação emancipadora”.

2 AS SEMANAS DE SOCIOLOGIA E AS JORNADAS DE HUMANIDADES NO CEEP MARIA DO ROSÁRIO CASTALDI EM LONDRINA

Nessa seção, apresentaremos o colégio em que se deu essa pesquisa, mostrando aspectos de sua organização, o processo de estabelecimento das Semanas de Filosofia e Sociologia e depois das Jornadas de Humanidades, assim como as dificuldades para sua consolidação. Serão utilizadas entrevistas com participantes e organizadores bem como uma discussão acerca do papel do PIBID nesse processo.

Uma das escolas estaduais na qual as Jornadas de Sociologia se consolidaram em Londrina, deixando de ser um acontecimento eventual e passando a constar em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), foi no CEEP¹⁵ Maria do Rosário Castaldi (PARANÁ, 2017), que vem realizando as Jornadas desde 2007. A escolha dessa instituição para a presente seção não se deu de forma aleatória: o CEEP Castaldi é uma das escolas que mais edições das Jornadas realizou em parceria com os projetos de ensino, pesquisa e extensão do Departamento de Ciências Sociais da UEL, e, por ser a escola na qual leciono, pude participar da organização desse evento desde 2012, passando a interessar-me sobre o alcance pedagógico – entre outros aspectos - que este traz não só aos estudantes, mas à comunidade escolar de modo geral.

Sendo assim, em 2017, já havendo ingressado nesse Programa de Mestrado em Ciências Sociais, sendo supervisora do PIBID e ainda fazendo parte da equipe de organização da Jornada de Humanidades no CEEP Castaldi, decidi preparar um questionário com dois objetivos: fazer uma caracterização sociológica dos jovens, dos docentes da escola, dos ministrantes das palestras e funcionários que participaram do evento naquele ano e, a partir de algumas questões abertas, apreender o sentido da experiência para os sujeitos envolvidos em relação à sua participação, bem como pensar sobre os alcances e possibilidades que este tem nas escolas.

A equipe do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que estivera comigo na ocasião, e de professores que estavam à frente das turmas, foi de fundamental importância para a aplicação dos questionários,

¹⁵ CEEP: Centro Estadual de Educação Profissional

haja vista que, enquanto equipe de organização, estava envolvida diretamente no andamento do evento.

Além dos questionários, fotografamos as diversas atividades desenvolvidas, mapeei algumas dificuldades encontradas, conversamos com pessoas que fizeram parte da história das Jornadas em outras escolas estaduais. As discussões apresentadas aqui de nenhuma forma esgotam as possibilidades analíticas sobre os dez anos de sua realização, mas podem nos indicar importantes contribuições para pensar o alcance do evento, principalmente no que tange ao problema de pesquisa elencado no texto da introdução desta dissertação.

2.1 O CEEP CASTALDI: PECULIARIDADES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL

O CEEP Castaldi é um Centro Estadual de Educação Profissional que se localiza na zona oeste de Londrina. Atualmente, oferta na modalidade de curso Ensino Médio Integrado¹⁶ os cursos de técnico em Administração, Eletrotécnica e Mecatrônica. Já na modalidade subsequente, oferta os cursos de Administração, Eletrônica, Eletrotécnica, Mecatrônica e Química e nos últimos anos tem ofertado também a modalidade Médio Tec¹⁷. Segundo dados da Secretaria de Educação, no ano de 2020 já tem registradas no total 45 turmas, contando com 863 matrículas no Integrado, no Subsequente com 555 e, o site se refere a outros que possivelmente seja o Médio Tec, com 55 matrículas.

¹⁶ A modalidade de Ensino Médio Integrado faz se refere à integração da Educação Profissional à Educação Básica. Segundo as Diretrizes da Educação Profissional (2006) que compõem as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Pública do Paraná (2006), a ideia parte de discussões realizadas entre 2003 e 2004 no qual “Com o domínio da teoria sobre a complexa temática da relação trabalho e Educação, articulada à vivência do processo histórico de construção da política e dos princípios de organização curricular da Educação Profissional, os docentes expuseram, com a devida pertinência, o significado de uma proposta de organização curricular, que, pretende-se, venha ser integrada ao Ensino Médio desde a sua concepção. [...] Assim, em 2004, o Estado do Paraná iniciou cursos de Educação Profissional técnica de nível médio, com organização curricular integrada ao Ensino Médio (2006, p. 18).

¹⁷ De acordo com o site do MEC, o “Médio Tec é uma ação para ofertar cursos de educação profissional técnica de nível médio na forma concomitante para o aluno das redes públicas estaduais e distrital de educação, matriculado no ensino médio regular. As vagas são gratuitas custeadas pela Setec/MEC por meio da Bolsa Formação” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mediotec>. Acesso em: 20 jan. 2020.

Percebe-se pelos dados que se trata de uma instituição de grande porte, e que, em seu histórico, já ofertou tanto cursos para o mercado de trabalho, quanto os cursos regulares, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. É interessante pensar um pouco sobre o histórico dessa instituição, pois essa dupla modalidade ofertada (Ensino Regular e Ensino Técnico Profissional) será um dos obstáculos enfrentados ano após ano para a realização das Jornadas na escola.

O contexto no qual a escola é fundada se mostra importante para se compreender um pouco mais sobre o caráter do ensino à época. Perto do início da reabertura democrática, que culminaria com a queda do regime em 1984, mas ainda sob os auspícios da reforma do ensino de 1º e 2º grau (hoje chamado Ensino Médio) levada a cabo pela Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971, o CEEP Castaldi, à época, colégio, fez parte de um movimento nacional que dava ao ensino secundário um enfoque tecnicista, reiterando as premissas do regime de formar cidadãos principalmente aptos ao trabalho. Tanto na criação dos cursos técnicos, quanto na utilização do próprio sistema educacional como uma forma de transmitir ideias caras ao regime, a educação no período prezou por uma:

[...] pedagogia tecnicista, conforme analisa Saviani (2009), (que) buscou o reordenamento educacional com vistas à produtividade. Para isso, as proposições para o ensino compreendiam o enfoque sistêmico, microensino, tele ensino, instrução programada, máquinas de ensinar, que enfatizavam o parcelamento do trabalho pedagógico através das especializações (SAVIANI *apud* BOUTIN; CAMARGO, 2009, p. 5859).

Importante notar sobre o período que, embora os argumentos do governo militar para a implantação de um ensino secundário exclusivo para a formação técnica fossem relacionados à falta de mão de obra especializada para atender a demanda do mercado, na prática essa premissa não se mostrou correta. Segundo o professor Luiz Antônio Cunha, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ),

Os governos que sucederam o golpe de 1964 tinham como tônica a redução dos gastos governamentais com ensino. Para isso era necessário reduzir a demanda de ensino superior, que crescia de forma intensa. O instrumento foi a profissionalização universal e compulsória de todo o 2º grau. A necessidade de mão de obra não foi a motivação, isso era ilusório — sustenta (CUNHA *apud* BELTRÃO, 2017, s/p).

Porém, a intenção do governo em reduzir os gastos no ensino superior não os levou a supor que uma reforma nessas proporções traria altos custos para preparar as escolas e formar professores capacitados nas diferentes áreas que fossem ofertadas. À época, a exemplo de hoje, os investimentos que foram direcionados para essa adaptação não se mostraram suficientes, o que acarretou um total descompasso entre a lei e o que se ofertara de fato nas instituições escolares.

Dessa forma, a qualidade dos cursos era bastante questionável. Para além das questões de infraestrutura, a lei também se mostrou uma forma de criar ainda mais abismos entre as classes, pois segundo Beltrão (2017) excluindo a formação clássica, os estudantes que podiam pagar por uma formação particular, o fizeram em instituições que propiciavam uma formação mais geral. Porém, o governo seguira afirmando que equalizar a oferta do Ensino Técnico Profissional através de lei, faria com que todos tivessem acesso ao mesmo tipo de formação. Dessa forma a Lei nº 5692, no que se referiu às mudanças propostas ao ensino secundário, de fato não se mostrou eficiente. Segundo Cunha,

Disso não resultou absolutamente nada, a não ser desorganização escolar no ensino médio, cujos resultados negativos estão presentes até hoje. Se de repente todo o ensino de 2º grau é obrigado a se enquadrar em determinada forma compulsoriamente, algumas escolas até conseguem, outras menos, mas a falsificação vira tônica. O que tivemos de ensino falsamente profissional é algo de arrear (CUNHA *apud* BELTRÃO, 2017, s/p).

Em meio às críticas sobre o novo modelo, em 1982 por fim, a exigência do ensino Técnico-Profissional de Nível Médio acaba através de um projeto de lei e as escolas passam então a ofertar também o ensino geral. É nesse contexto que, segundo o site da escola, fora criado em 12 de julho de 1978, o Colégio Estadual Professora Maria do Rosário Castaldi¹⁸, cuja oferta de

¹⁸ O Decreto de nº 5265/78, de 12 de julho de 1978, publicado no Diário Oficial nº 343, de 14 de julho de 1979, cria o Estabelecimento Colégio Estadual Professora 6 Maria do Rosário Castaldi – Ensino de 2º Grau, de acordo com a Deliberação nº 40/75 do Conselho Estadual de Educação, com os cursos de Habilitação Básica em: Saúde, Crédito e Finanças, Eletricidade e Agropecuária. O seu Projeto de Ensino foi aprovado pelo Parecer nº 144/78 de acordo com o processo nº 1222/78 de março de 1978, pelo Conselho Estadual de Educação, em consonância com os termos de nº 085/78 da Câmara de Ensino de 2º Grau, baseados no que preconiza o Parecer nº45/72 da Lei nº 5692/71. (PPP, 2017, p. 05 e 06).

ensino era de segundo grau (atualmente Ensino Médio) Técnico-Profissional com habilitação básica em Saúde, Crédito e Finanças, Eletricidade e Agropecuária. Em 1986, passa a ofertar além do segundo grau regular propedêutica, a habilitação em Magistério e, em 1988, é autorizado o funcionamento do primeiro grau completo (atualmente Ensino Fundamental).

Na década de 1990, assiste-se a uma reorganização do Estado, e com essa, uma reformulação da educação que, para atender às exigências de organismos internacionais, buscava fortalecer a educação básica, assim como preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, porém dentro de uma visão muito mais voltada às novas tecnologias. Segundo Winckler e Santagada (2012):

A formulação das políticas educacionais, partir da ideia de que a revolução tecnológica, a reestruturação produtiva e as novas exigências colocadas pela flexibilização do mercado de trabalho exigiam a incorporação de habilidades e competências para além da formação adequadas ao modelo taylorista e/ou fordista. As demandas de qualificação referiam-se à emergência de um trabalhador com maior responsabilidade, autonomia, flexibilidade – portador de capacidade de adequação de produção e consumo flexíveis, em um contexto produtivo que reunifica saber e fazer, além de valorizar sua condição subjetiva, singularizada, múltipla – mas sob a égide do processo de acumulação e/ou mercantilização [...] Paradoxalmente, as mudanças no Ensino Profissional parecem obedecer a uma lógica que dá continuidade, em certa medida, ao modelo anterior, ao atender necessidades pontuais e imediatas do mundo do trabalho, além de incorporar a polivalência do trabalhador na aplicação de novas tecnologias [...] (WINCLKER; SANTAGADA, 2012, p. 100-1).

Porém, nesse período, dada a autonomia trazida pela Nova LDB (1996) às instituições escolares e, conseqüentemente, aos agentes que dela faziam parte, diante das possibilidades de escolha de organização da oferta de ensino, a escola decide encerrar as atividades que provia do ensino de primeiro grau (atualmente Ensino Fundamental) e no início dos anos 2000, reduz a sua atuação ao ensino secundário, tornando-se um CEEP (Centro Estadual de Educação Profissional), ainda atuando com Ensino Médio Regular, mas dando ênfase ao Ensino Integrado (Médio e Técnico Profissional) e Subseqüente (Técnico Profissional).

As Diretrizes Curriculares para a Educação Pública do Estado do Paraná de 2006, no caderno em que dispõe sobre as Diretrizes da

Educação Profissional, traz os princípios e objetivos dessa modalidade de ensino:

[...] assume-se uma concepção que rompe com a dimensão que a articula diretamente ao mercado de trabalho e à empregabilidade e laboralidade. Assume-se, também, o compromisso com a formação humana dos alunos, a qual requer a apreensão dos conhecimentos científicos, tecnológicos e histórico sociais pela via escolarizada (PARANÁ, 2008, p. 20).

Porém então, percebe-se certa polarização no ambiente: de um lado os docentes da Educação Profissional, de outro, os docentes da Educação Básica. Esta se intensifica recentemente, em 2017, após uma reunião ampliada do Conselho Escolar realizada nas dependências da escola, que inclusive, gerou certa animosidade entre os presentes (diretores, professores, pedagogos e funcionários) e que decidiu o encerramento da oferta do Ensino Médio regular, tanto no período matutino quanto vespertino, focando seu trabalho exclusivamente nos cursos Técnicos Profissionais de nível integrado, subsequente e concomitante, decisão que não agradou parte dos professores, principalmente que lecionam disciplinas da Educação Básica, estudantes e familiares, em especial os que estavam cursando o Ensino Médio, ou que esperavam que outros membros da família pudessem cursar.

Essa reunião se baseou em um parecer do Conselho Estadual de Educação nº 02/2000 que especifica as demandas de ensino nos Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP). Segundo esse documento, as instituições com a denominação de CEEP deveriam disponibilizar a comunidade cursos Técnico Profissionalizante e Integrado. Diante da situação, os argumentos dos professores da educação tecnológica eram que, se a instituição já se apresentava como um CEEP, não fazia sentido ofertar o Ensino Médio, e além de adequar-se a norma, esperava-se uma maior atenção do governo do Estado em relação a sua infraestrutura. Por sua vez, a objeção dos professores que representavam o currículo básico, era de que o fim do Ensino Médio poderia representar além de limitação das ofertas de ensino, ociosidade de salas, haja vista o grande índice de evasão dos cursos integrados que inclusive fora pauta de discussão em reuniões pedagógicas.

As consequências dessa mudança, ainda muito recentes, não poderão ser mensuradas em relação às Jornadas no âmbito desse trabalho.

Dessa forma, os resultados aqui apresentados se relacionam à estrutura do CEEP ainda ofertando o Ensino Médio regular (de primeiro a terceiros anos) e Ensino Técnico Integrado (com a oferta dos cursos de Administração, Eletrotécnica e Mecatrônica). Ainda assim, essas informações acerca do histórico do CEEP e da oferta de diferentes modalidades de ensino serão de fundamental importância para que se compreenda as dificuldades de implementação de um evento realizado inicialmente pelas áreas de Filosofia e Sociologia propondo discussões a partir dessas perspectivas e que posteriormente se amplia para trazer discussões na área de Humanidades em geral, dentro de uma instituição que tinha sua história marcada desde o início pela Educação Técnica Profissional.

2.2 DAS SEMANAS DE FILOSOFIA E SOCIOLOGIA ÀS JORNADAS DE HUMANIDADES

Nesta seção, abordaremos um pouco sobre o processo de implantação das Semanas de Filosofia e Sociologia e como se tornaram Jornadas de Humanidades, no CEEP Castaldi, retomaremos alguns aspectos de sua organização e estrutura utilizando-se nessa discussão de entrevistas com agentes que compuseram sua organização. Essas entrevistas foram obtidas por meio eletrônico ou bibliográfico e serão utilizadas na medida em que se relacionem com o escopo das discussões realizadas nesse trabalho.

Percebemos que uma das marcas dos registros desses eventos foi justamente as mudanças pelas quais passou não o evento em si, mas seu nome. Essas mudanças podem nos indicar estratégias em jogo que vão além de uma simples questão estética ou de adequação e pode nos revelar a escola como um campo de disputas e conflitos que nem sempre estão apenas no nível do ensino e aprendizagem. Mostra que a escola e tudo que se faz nela tem intencionalidades e essas são possíveis e compreensíveis quando pensadas não apenas de forma isolada, mas em um contexto maior, estrutural.

Dessa forma, vimos anteriormente que essa intencionalidade na criação das Semanas de Filosofia Sociologia só foi possível porque em um contexto mais amplo, sujeitos se movimentaram em vários sentidos principalmente a partir do momento em que a autonomia das escolas fora

garantida na CF (1988) e LDB (1996). Então, partindo desses documentos, se abre a possibilidade de escolha dos agentes dentro das escolas em um processo que não é harmônico e nem consensual. Há que se dispor de diversos recursos. Nesse sentido, Dubet (1994) explica que:

O ator define sua identidade em termos de estatuto, no sentido que Weber dá a este conceito e que será depois retomado na teoria da estratificação social, designando o estatuto a posição relativa de um indivíduo, quer dizer, a 'probabilidade' que ele tem de influenciar os outros graças aos meios ligados a essa posição (DUBET, 1994, p. 121).

No caso da Sociologia, o contexto de expectativa que se formou antes da Lei nº 11.684/2008, já instigara os professores que atuavam mesmo antes da sua obrigatoriedade como disciplina escolar, a desenvolver projetos nessa área. Ainda que essas experiências tenham criadas e desenvolvidas por agentes que imprimiram a elas sua subjetividade, não se pode perder de vista que:

Cada uma das lógicas de ação que se combinam a experiência social se inscreve, ela própria, numa certa 'objetividade do sistema social. Neste caso, a objetividade [...] significa simplesmente que os elementos simples que compõem a experiência social não pertencem ao ator, mas lhe são dados, que preexistem a ele, ou que lhe são impostos por meio de uma cultura, das relações sociais, dos constrangimentos de situação ou de dominação [...] (DUBET, 1994, p. 139).

Dessa forma, partindo da norma e dos anseios pessoais, esses agentes puderam articular - entendendo como em Dubet (1994), que o sistema não é *uno* - lógicas de ação para que o evento saísse de uma escola e pudesse se realizar também em outras. Percebe-se assim que, o que o autor (1994) designa por *lógica estratégica*, seria movimentada por esses atores, utilizando-se dos recursos disponíveis, da comunicação entre si e com os outros, para que essa escolha fosse legitimada e aceita no âmbito da escola pois "a estratégia implica uma racionalidade instrumental, um utilitarismo da própria ação que visa conceder os meios para as finalidades pretendidas nas oportunidades abertas pela situação (DUBET, 1994, p. 123).

Então, as Semanas de Sociologia que haviam sido criadas no Colégio Estadual Nilo Peçanha em 2001, começaram a ser organizadas também no Colégio IEEL, Vicente Rijo entre outros, sendo debatida a possibilidade também de sua implementação no CEEP Castaldi a partir de

2005 por docentes que já conheciam e haviam participado do projeto nessas escolas que vinham realizando-o. A professora de Sociologia Vani do Espírito Santo, docente da instituição desde 1998 e a idealizadora das Jornadas no CEEP Castaldi, explica que havia participado de todas as Semanas de Sociologia realizadas no Colégio Estadual Nilo Peçanha e, em 2005, ventilou a possibilidade de levar o evento para o CEEP Castaldi, o que não se mostrou tarefa muito fácil:

No ano de 2005, A professora Maria Tereza Orticelli (Maitê), estava comigo no Castaldi, esta professora de filosofia também trabalhava no Nilo Peçanha e era uma das organizadoras das semanas lá. Convidei a Maitê para realizarmos a semana no Castaldi. A professora Maitê, me alertou que no Nilo Peçanha, a equipe pedagógica já havia “comprado a ideia”, e lá o projeto era de toda a escola, no Castaldi, pelas suas observações não seria assim, uma vez que era uma escola muito técnica. Mas se colocou a disposição para ajudar caso a equipe pedagógica, a direção autorizasse a realização da Semana. Isto era setembro de 2005. Imediatamente fui conversar com a equipe pedagógica do período matutino, que colocou vários obstáculos, um deles é que eu só era professora dos terceiros anos, e de duas turmas profissionalizantes, o resto das turmas não tinham Sociologia (SANTO Entrevista concedida a SELARI dez/2009).

Lembrando que no ano de 2005, estava em curso a luta pela inclusão da Sociologia e da Filosofia no Ensino Médio. Nessa época, a disciplina era facultativa, podendo ser ofertada em apenas uma das três séries. Além do estabelecimento do evento em uma escola de caráter profissionalizante, essa foi mais uma das dificuldades encontradas para a consolidação do projeto Semanas de Filosofia e Sociologia na instituição. Apesar dos obstáculos iniciais, a professora apresentou a ideia em uma das reuniões pedagógicas que são realizadas sempre no início dos anos:

Uma das pedagogas pediu que apresentasse um projeto com a minha ideia. No transcorrer do ano de 2006 conversei com vários professores e professoras, conversei também com pessoas do administrativo e funcionários em geral. Apresentei a ideia a quem se propusesse a ouvir. Neste meio tempo, conversei com os professores Ângela, Ileizi e Elson, (que estavam dando aulas na UEL). E, finalmente, em dezembro de 2006 em um conselho de classe apresentei o projeto do que eu queria como semana de Sociologia e Filosofia [...]. Fiquei de reapresentar o projeto na Semana Pedagógica de 2007(fevereiro). Foi o que fiz, e o projeto foi aprovado pela maioria, mas não consenso. No período matutino, uma das pedagogas se envolveu totalmente, as demais não, ficando eu,

a Maitê e esta pedagoga para organizar palestras eventos culturais para todas as turmas, logo em seguida a Professora Maitê foi trabalhar no Núcleo Regional de Educação de Londrina e no mês de abril fiz o convite para a Professora de Filosofia Poliana, pois notei que esta profissional era apaixonada por teatro, música, bandas, etc. A Semana ficou de acontecer em junho com 4 pessoas efetivamente responsáveis pela organização. Nesta Semana teria palestras e eventos culturais. Tinham 16 turmas de manhã, ficando decidido que seriam 2 palestras por turmas, com temas como ética, movimentos sociais, cidadania, violência etc. (SANTO, entrevista concedida a SELARI, dezembro/ 2009).

Em relação também ao início do evento, a professora Poliana Fabrin, docente da disciplina de Filosofia na escola desde 2006 e que teve participação importante na organização de várias de suas edições, explica:

[...] nós adotamos (o Projeto) no Colégio Castaldi. Eu me senti muito feliz, eu me lembro na época. Porque era um projeto que a gente “estava cheio” de folego né. Eu entrei no Castaldi em 2006 e em 2007 já vem esse projeto e eu lembro que eu fiquei entusiasta né, nossa, muito empolgada. [...] Acho que fui eu, não lembro, mas eu acho que fui eu, porque eu gosto dessas coisas, tive a ideia de fazer apresentações culturais que seriam, por exemplo, duas palestras num primeiro horário e no segundo horário fazia apresentação cultural que daí demandaria menos palestrantes pra essa Semana e que foi aceito [...] (FABRIN, Relato enviado por meio eletrônico em 22 de jan de 2020).

Esse espaço ficou conhecido como “A parte cultural” e fora destinado a apresentações de danças, músicas, teatros, poesias entre outras atividades artísticas e culturais. Como lembrou a docente, ela foi a idealizadora e a principal organizadora desse espaço na maioria de suas edições. A professora Poliana, que também já foi professora de dança, traz a sensibilidade das Artes para o espaço escolar. É bastante significativo o fato de que muitas das apresentações que já passaram pelas Semanas de Filosofia e Sociologia, foram fruto de parcerias dos próprios estudantes com a docente que, em seu tempo livre, dedicava-se a ensaiá-los. Sobre esse espaço, ela lembra que:

[...]a parte de apresentação cultural, a gente passou a trazer as bandas, os alunos com bandas, que tocavam. Gente! Era um “regasso”, tem hora que dava vergonha (risos) gente que começou a tapar o ouvido, porque não era... aquelas coisas né, mas era um momento deles e eu gostava de organizar peças de teatro...Então eu organizei assim, ao longo [...] durante esse tempo. Eu organizei uma apresentação de Édipo que foi muito legal...os alunos conseguem transformar o trágico em cômico, e manter ainda o teor cultural! Foi muito legal a apresentação

do Édipo. Eu fiz uma sobre a alegoria da caverna, que foi bem legal também, eles montaram uma caverna, colocaram umas algemas e ficaram presos e contavam a história. Teve uma que foi do Bertold Brecht que foi sobre...aí como é o nome? Esqueci o nome da peça agora, que é a mesma história, mas contada com final diferente [...] que foi muito legal, eles fizeram como se fosse mímico sabe, com o rosto branco, com as bochechinhas. Teve as meninas que fizeram a apresentação da Música da Pity *Admirável Chip Novo* que ficou para a história porque a gente ganhou, não tinha classificação, ranqueamento, mas tinha né, porque a gente ficou em 1º lugar na Olimpíada de Filosofia, que a gente falou sobre o trágico na atualidade e colocou a música da Pity e as pessoas sendo manipuladas, foi legal! (risos) (FABRIN, Relato enviado por meio eletrônico em 22 de jan. de 2020).

Ainda que tenha sido inspirada no evento que já ocorria no Colégio Estadual Nilo Peçanha, no Castaldi ele não se estrutura da mesma forma. É interessante perceber que os agentes que foram se organizando e levando as Semanas para suas escolas foram modificando-as, dando a elas as especificidades de seu público, de seu local, ou seja, essas ações foram ocorrendo de maneiras muito distintas, das maneiras que mais faziam sentido aos sujeitos que foram compondo sua história:

[...] Mas era bem diferente das outras escolas, só a gente... a gente desde o início... nós propusemos a participação dos estudantes e apresentação cultural [...] Desde o princípio a gente pensou um pouco diferente das outras escolas, porque no Castaldi envolvia estudantes, e envolvia tanto na apresentação cultural quanto nas palestras [...] Eu lembro que nós fomos a primeira escola a trazer os estudantes pra fazer palestra, a colocar os estudantes para fazer palestras [...] Então era um modelo diferente [...] a questão do palestrante ir pra sala, não juntar turmas, a gente teve essa particularidade de não juntar turmas, nos últimos anos que começou a juntar... a gente não juntava as turmas, era uma ou outra só que se juntava. Porque isso era uma das coisas que o povo reclamava, quem ia dar palestra de turmas bem lotadas sabe, [...] E (o evento) sempre muito abrangente, no início era manhã, tarde e noite e depois ficou só manhã e tarde, e para todas as turmas, para escola inteira [...] nós fomos uma das primeiras escolas a começar a fazer e uma das últimas a parar, pelo que “to” vendo por aí [...] Aonde a gente sabia que dava para conversar a gente ia conversar. E em movimentos sociais está. Aí também outra diferença das outras Jornadas, porque a gente sempre trouxe muitos representantes de movimentos sociais para conversar junto com as palestras de professores a gente também trazia os movimentos sociais. Nos últimos anos também que isso caiu, mas no início era movimento social e universidade que iam dar as palestras. [...] (SANTO, entrevista concedida por meio eletrônico em 19 de jan. de 2020).

Realmente o CEEP Castaldi inovou e recriou muitas atividades dentro do Projeto Jornadas de Humanidades, que já ocorria em outras escolas do NRE/Londrina. Porém, atividades culturais, a participação de movimentos sociais, a parceria com egressos e o envolvimento dos estudantes do Ensino Médio como organizadores e como palestrantes (ou como oficinairos), já ocorria também em outras instituições, a exemplo do Colégio Estadual Prof. Francisco Villanueva e do Colégio Estadual Nilo Peçanha.

Importante destacar que o processo que leva os estudantes a se envolverem no sentido de desenvolver temas na área de Humanidades inicia-se nas próprias aulas. Geralmente a professora Vani, também docente de Sociologia na escola, traz para a sala a dinâmica de seminários dentro de determinadas temáticas, o que impulsiona estudantes do Ensino Médio e Ensino Integrado a se interessarem por algum tema em específico e se posicionarem como palestrantes no evento.

Esses seminários são orientados pela professora e apresentados pelos estudantes. Nessas apresentações a professora tem condições de avaliar se os estudantes podem ministrar para seus pares os temas sobre os quais se debruçaram. Esses, geralmente são alunos dos terceiros e quartos anos, ou seja, formandos, cuja trajetória dentro da disciplina traz a eles uma gama maior de conhecimentos sociológicos e mais condições de atuar no evento na condição de ministrantes. Dinâmica essa muito semelhante a que a professora Sílvia L Conceição Motta ainda realiza anualmente no Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva em Rolândia-PR.

Dessa forma, ocorreu então em junho de 2007, a I Semana de Filosofia e Sociologia do CEEP Castaldi, que trouxe o tema “A Humanidade e suas Relações de Poder”, que fora realizada nos dias 04, 05 e 06 de junho de 2007, envolvendo todas as turmas dos três turnos. Segundo a professora Vani, a Semana fora muito bem vista pelos estudantes, porém, a visão dos professores não foi tão animadora. A avaliação de:

[...] alguns professores e professoras é que a semana apenas havia tomado tempo das aulas, portanto perda de tempo. [...]. Fomos muito criticados, porque os professores não ficaram em sala com alunos de outras modalidades de Ensino (Subsequente) e não cabia todos os alunos nas salas que

havia preparado para as palestras, uma vez que os próprios professores do subsequente não haviam aprovado o Projeto, portanto não queriam que seus alunos participassem da semana, mas no dia foram liberados. A apresentação cultural também foi criticada, uma vez que as meninas, segundo os professores e professoras dos cursos profissionalizantes, estavam com roupas inadequadas e danças impróprias para a escola (SANTO, entrevista concedida a SELARI em dezembro/2009).

A professora Poliana também comenta acerca das críticas em relação a uma das apresentações em especial:

[...] eu acho que foi o desfile, foi, foi o desfile da Mitologia Grega que eu fiz com os alunos. Então os alunos se vestiam de deuses gregos e desciam daquela escada todos vestidos, muito bem vestidos assim né, eles incorporaram mesmo os personagens gregos e eles faziam um banquete, e depois desse banquete, se clamava uma dança e eu tive a ideia, porque como eu tinha feito dança do ventre, tive a ideia de fazer dança do ventre. Menina.... a maioria das professoras falava: o que? Vai trazer uma dança que é de inferioridade da mulher? Acredita que eu tive que ouvir isso? Uma dança das mulheres que são, como posso dizer, submissa aos homens? Aí eu disse, “péra”, “péra”, “péra”! Aí eu lembro que eu meio que comprei uma briga, eu fui mostrar que a dança do ventre não era uma dança de inferioridade da mulher, muito pelo contrário, era um momento que a mulher se encontrava, a maioria das mulheres morriam durante o parto e a dança do ventre era uma forma de cuidar do corpo, pra que elas não padecessem durante a gestação, porque elas ficavam grávidas muito jovens, então as danças, elas fortaleciam a região do períneo que era a região principal pra que se pudesse ter os filhos e aí eu comecei a falar: imagina! É uma dança! Um dos momentos que as mulheres se encontravam [...] e conversavam distante dos olhos dos maridos e, embora essa dança seja propagada com erotismo, é muito mais do que isso. Ela é um encontro, uma intensidade da feminilidade humana! E aí eu consegui derrubar, porque não queriam que tivesse “apresentação erótica” na escola e aí teve apresentação de dança do ventre e foi linda, linda, linda! (FABRIN, Relato enviado por meio eletrônico em 22 de jan. de 2020).

Em 2008, a Semana de Filosofia e Sociologia, passa a se chamar Semana de Humanidades. Essa mudança ocorreu, pois, segundo relatos das duas professoras, se iniciaram discussões inclusive nas reuniões pedagógicas aonde alguns professores questionam o porquê do evento se dirigir apenas às duas disciplinas se as temáticas tratadas eram, no geral, ligadas à área de Humanidades. Dessa forma, a equipe de organização entendeu que seria interessante a mudança para que pudesse agregar melhor

outras áreas correlatas. Porém, ainda continuaram a ser organizadas, principalmente, pelas docentes das disciplinas de Filosofia e Sociologia, além de algumas pedagogas envolvidas. Nesse mesmo ano, foi realizada nos dois turnos (manhã e tarde) e ainda encontrou resistência de uma parcela de docentes do Ensino Técnico Profissional, deixando de ser realizada no período noturno.

A parceria com a UEL, em específico com a área de “Metodologia e Prática de Ensino”, se fortalece e a escola recebe diversos palestrantes advindos do Departamento de Ciências Sociais (docentes e estudantes), bem como de outros departamentos da mesma universidade. Além da UEL, as Jornadas de Humanidades trazem também a participação de outras universidades da região, como a UNIFIL e a UNOPAR, parceria esta verificada até sua última edição em 2017.

O que se percebe é que a cada ano o evento acaba por envolver mais a escola em sua organização. Em 2009, docentes do eixo técnico profissional também participam e colaboram tanto na organização, como atuando em palestras, buscando em seus temas, relacionar as temáticas do trabalho com a vida cotidiana. Além dos docentes e funcionários, houve grande participação de estudantes atuando como palestrantes, oficinairos, monitores e como ministrantes nas apresentações culturais.

A pedagoga Margareth Spoladore, que atuou desde a primeira edição das Semanas como uma das organizadoras, participando de forma intensa nesse processo até a sua aposentadoria da escola, em 2016 (SPOLADORE, relato enviado por meio eletrônico, jan. 2020), se recorda dos estudantes se preparando para atuar como palestrantes e enfatizou o papel do professor, entendendo-o como fundamental, “pois se ele não estiver ali, disposto a orientar, a avaliar essa palestra, como esses alunos poderiam participar de forma tão ativa desse evento?”. Da mesma forma acredita ser importante que esses professores incentivem os estudantes a participar do mostrando o quanto ele é importante.

A mesma docente avalia a Jornada como algo positivo e:

Momento de muito desafio e aprendizagem. Precisa de planejamento, organizar as ações que serão colocadas em prática, os temas, as apresentações artísticas – importante prestigiar os próprios alunos da escola, pois é um momento em

que manifestam seu potencial. O engajamento de todos é fundamental, assim como a interação com outras instituições, UEL, UNIFIL, UNOPAR, profissionais liberais é de suma importância, pois além da troca de informações e reflexões conjuntas, se abre a possibilidade de novas parcerias. A aprendizagem e troca de experiências entre pessoas que vivem os mesmos dilemas é enriquecedora. Então para os alunos é uma experiência enriquecedora e prazerosa. Então a importância de oferecer oportunidades para os nossos jovens, motivá-los por meio de atividades extracurriculares diferenciadas do dia a dia da sala de aula para o crescimento acadêmico e pessoal (SPOLADORE, Relato enviado por meio eletrônico em 20 de janeiro de 2020).

Dessa forma as *Jornadas*¹⁹ de Humanidades, como o evento passou a se chamar em 2009, foram se consolidando com essa estrutura, ou seja, geralmente três dias, envolvendo os turnos matutino e vespertino em todas as suas turmas. Em todos os dias os estudantes recebiam duas palestras e diferentes apresentações culturais após o intervalo, das quais eles mesmos, muitas vezes, eram protagonistas. Após cada palestra, os estudantes faziam um pequeno relatório onde além de descrever sobre o que versara a palestra assistida, muitas vezes também avaliavam o evento.

Margareth (20/01/2020) relatou achar bastante importante esses relatórios. Ela os corrigia, inclusive levando para casa e, segundo nos disse, gostava de lê-los, pois além de verificar o resultado de tanto trabalho empregado na realização do evento, entendia que os estudantes eram críticos para dizer se gostaram ou não. De acordo com sua percepção acerca dessas leituras, observava que a grande maioria gostava do evento e o achava importante para sua formação.

Na *parte cultural*, registra-se a participação de diversos artistas locais, que, sem cobrança de cachê pelas apresentações, passaram pelo pátio do CEEP Castaldi, modificando – mesmo que por pouco tempo – a rígida estrutura escolar de sala de aula, organizada rotineiramente em carteiras enfileiradas, controlada pelo tempo do sinal. Dayrell entende que na escola:

[...] desde a forma da construção até a localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais que expressam uma expectativa de comportamento

¹⁹ Nesse caso a mudança se deveu a uma adequação burocrática, a uma exigência da SEED que especificava algumas denominações para eventos para que seus certificados pudessem ser validados e contabilizados a título de atribuição de pontos para a progressão do servidor em seu plano de carreira. Entre essas denominações o termo Semanas não estava previsto, já o termo Jornadas sim, então ocorreu a mudança.

dos seus usuários [...] O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa (DAYRELL, 1996, p. 147).

Nos anos que se seguiram, as Jornadas foram se consolidando e ganhou força significativa com a sua inserção do projeto no Plano Político Pedagógico do CEEP (PPP). Ademais, esse fato fez com que as Jornadas de Humanidades se aprimorassem a cada ano, alçando novas parcerias, tornando-se um evento tradicional e conhecido nos meios escolares e até mesmo entre os acadêmicos da UEL. Assim tornou-se um evento da escola e não apenas de um grupo de professores de Sociologia, sendo anualmente calendarizado ainda nas reuniões de planejamento. Segundo Dubet (1994):

A experiência social reclama um código cognitivo que designe as coisas e os sentimentos, que identifique objetos por recolha no patrimônio cultural disponível. Mesmo que a experiência pretenda ser, na maior parte dos casos, puramente individual, é certo que ela só existe verdadeiramente, aos olhos do indivíduo, na medida em que é reconhecida por outros, eventualmente partilhada e confirmada por outros (DUBET, 1994, p. 104).

O que nos explica Dubet (1994) pôde ser amplamente verificado, principalmente através dos relatos das organizadoras. Apesar de imprimir ao evento sua subjetividade, ele não é individual e não sendo individual precisa consolidar-se para que seja reconhecido. A normativa, além do “patrimônio cultural” pode ser uma das formas pelas quais se daria esse “reconhecimento por outros” de que fala o autor. Essa normativa, no caso das Jornadas, se dará através de sua inclusão no PPP da escola, o que será discutido a seguir.

2.3. AS JORNADAS CONSTAM NO PPP: E AGORA?

Dentro do contexto de embates travados em nível nacional pela implantação da sociologia e da filosofia no ensino médio, o projeto pareceu uma forma de ganhar espaço e mostrar para a comunidade escolar em que essas disciplinas poderiam contribuir para a formação dos estudantes. Vale ressaltar novamente que a escolha por esse projeto nas escolas foi uma das muitas outras possíveis dentro da legislação, ou seja, os agentes dentro das

escolas já tinham a oportunidade de participar ativamente da construção do currículo, do Projeto Político Pedagógico.

Então, escolheram e movimentaram-se para que as Semanas de Filosofia e Sociologia pudessem acontecer. Isso mostra também como que as escolhas desses indivíduos puderam construir essas experiências, que poderiam ter acontecido em quaisquer outras áreas de conhecimento. Porém, esse processo não se deu de forma linear e harmônica, pois, como esclarece Dubet “na lógica da estratégia, as relações sociais são definidas em termos de concorrência, de rivalidade mais ou menos viva dos interesses individuais ou coletivos [...]” (DUBET, 1994, p. 124).

Diante dos questionamentos acerca do porquê de um evento apenas das duas disciplinas, segundo a professora Vani (Relato enviado por meio eletrônico em 19/01/20) uma das pedagogas que trabalhavam na organização das Jornadas pediu a ela que fizesse um Projeto para apresentar ao coletivo dos professores. Esse projeto foi apresentado em uma reunião pedagógica em fevereiro de 2009 e aprovado por maioria.

Com o evento das Semanas de Humanidades oficialmente inserido no Projeto Político Pedagógico do CEEP e suas edições anualmente calendarizadas, agora as escolhas dos agentes, se dariam no âmbito de sua organização. Que temas seriam abordados? Com que artistas poderiam contar para as apresentações culturais? Os estudantes poderiam escolher livremente as palestras as quais assistiriam? Embora a princípio essa etapa possa parecer mais simples, poderíamos elencar uma série de dificuldades que virão com o processo de consolidação, a começar pela própria estrutura da escola que, assim como qualquer outra instituição pública, carece de recursos e dificilmente consegue destinar verbas para eventos dessa natureza.

Outras se dão pelas próprias características do evento, como por exemplo, as palestras serem realizadas nas salas de aulas, exigindo-se uma quantidade muito grande de ministrantes, calendário e disponibilidade desses profissionais que se dispunham a vir voluntariamente à escola, imprevistos como o não comparecimento de convidados, fazendo com que às vezes fosse necessário unir turmas, o que poderia gerar tumulto devido a grande quantidade de estudantes. Também experenciamos situações em que alguns professores deixavam as turmas sozinhas, deixando de recolher os

relatórios e listas de presença, professores que agiam com descrédito em relação às palestras, desdenhando de dados de pesquisas científicas, muitas vezes gerando constrangimento entre os palestrantes, entre outras dificuldades.

Dessa forma, a organização das Jornadas de Humanidades continuou se configurando como um trabalho quase que voluntário se levarmos em conta que os organizadores permanecem com suas funções de trabalho inalteradas, acumulando-se a elas, todo o processo de preparação que, geralmente, leva de dois a três meses, às vezes até mais.

Além disso, não se constitui tarefa fácil trazer uma média de 200 ou 300 palestras e oficinas (dependendo da quantidade de dias em que o evento ocorre e das turmas menores que são unidas em uma sala), dentro do tema proposto, com ministrantes qualificados (professores, formandos, estudantes de pós-graduação, representantes de movimentos sociais e ONGs), além de artistas diversos, de maneira voluntária, ou seja, sem nenhum cachê ou pró-labore.

Outra dificuldade é agregar docentes e funcionários na organização do evento. Geralmente, é um mesmo grupo que se dispõe a fazer parte da comissão de organização e que conta com um número bastante reduzido de participantes (algo perto de 5 a 10 pessoas, o que num universo de mais de 150 professores e funcionários, é um número pouco expressivo). Para a pedagoga Margareth Spoladore (20/01/20), a maior experiência foi entender que se não houver um engajamento de toda a escola, cada qual desempenhando “seu papel”, o evento não acontece, pois, sendo um evento muito grande, muito trabalhoso, precisa da colaboração do conjunto.

Somam-se a estas dificuldades, outras que são próprias da organização de qualquer evento em uma instituição que recebe diariamente uma média de 800 jovens e adolescentes e que carece de itens que seriam importantes para o andamento das Jornadas de Humanidades, como equipamentos eletrônicos (TV, som, microfones, data show, computadores) e outros como fotocópias, impressos gráficos e até mesmo alimentação para os convidados.

Dessa forma, a organização busca apoio junto à direção da escola, através da APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários),

parceria que tem sido fundamental, dentro das possibilidades orçamentárias, para conseguir atender, mesmo que parcialmente algumas dessas demandas. Também existe um esforço de alguns professores em buscar doações com mercados da região e em solicitar com empresas públicas, a exemplo da Sanepar que, por intermédio do diretor do período noturno, concede copos de água, próprios para eventos.

Em geral, nos últimos anos em que foi realizada e na qual eu fui uma das principais organizadoras, fazíamos uma reunião inicial de organização, em que eram listados todos os itens importantes a serem providenciados com suas respectivas datas limites, como a discussão do tema a ser apresentado aos demais docentes, a quantidade de turmas envolvidas, os materiais de divulgação, os convites, o banner, os materiais impressos, os meios para recebimento de resumos, as redes sociais, quem retornará os e-mails e fará a divisão de tarefas para os membros da comissão de organização. Após essa primeira reunião, são realizados outros encontros com a equipe pedagógica do colégio e com os representantes dos estudantes, que atuam no evento como monitores.

Além da participação dos docentes da escola, a organização também conta com a participação de docentes da UEL, principalmente da área de Metodologia e Prática de Ensino do Departamento de Ciências Sociais, de estagiários da Licenciatura do mesmo departamento e, nos últimos anos, com bolsistas do PIBID, que se tornaram bastante importantes, tanto na organização, quanto no decorrer dos trabalhos de sistematização dos resultados das Jornadas de Humanidades, desenvolvendo diversas atividades que vão desde a parte operacional (crachás, água, listas) e atuação como palestrantes e oficinairos, até a organização de Anais online, junto com as professoras de estágio da UEL.

Os temas abordados nas Jornadas também demonstram essa subjetividade dos atores envolvidos que, dentro de um marco legal, que no caso do Paraná, são as Diretrizes Curriculares da Educação Básica 2008, que amparam os temas dentro das Ciências Sociais que podem ser abordados nos currículos. Percebe-se, então, como se faz uma seleção das temáticas, ou seja, no CEEP Castaldi, optou-se por essas temáticas, que serão abaixo listadas e não por outras. Ainda que, amparados pelas Diretrizes, os temas são

diferentes dos escolhidos por outras escolas. Esses podem refletir uma série de questões, que vão desde a necessidade de se discutir certos temas diante das demandas dos próprios estudantes, da percepção de necessidade dos professores, ou ainda, questões importantes da macro conjuntura social e política.

Em geral, as Jornadas trazem aos atores diversas possibilidades de escolha. Desde o próprio evento em si, que aborda conteúdos em humanidades, mas também pode dialogar com outras áreas do conhecimento, seu formato, os sujeitos a serem convidados, os que escolhem fazer parte ativamente ou não delas nas escolas, até os temas que traz, podem nos fazer supor que haja uma liberdade bastante satisfatória em sua realização. Porém, Dubet explica que essa fragmentação da subjetividade que gera essas inúmeras possibilidades de escolha e se apresenta como uma ideia de liberdade, não deve ser confundida com uma espécie de autenticidade “refreada pela sociedade” (DUBET, 1994, p. 101), mas:

Há que se levar a sério o sentimento de liberdade manifestado pelos indivíduos, não porque ele seja a expressão de uma ‘verdadeira liberdade’, mas porque é testemunha da própria experiência, da necessidade de gerir várias lógicas da percepção da ação como experiência e como um ‘drama’. Evidentemente o sociólogo lerá nesta experiência ‘coisas em jogo’ e problemas sociais. Ao contrário da imagem heroica de um sentido de liberdade conquistadora, os atores sentem antes esta liberdade em forma de angústia, de incapacidade de escolher, de inquietação quanto às consequências das opções [...] De modo geral, os atores vivem mais naturalmente a sua atividade na dor que na felicidade [...].

Essa angústia e inquietação da qual nos fala Dubet (1994) pode ser percebida, principalmente nos últimos anos quando por conta de uma conjuntura política que favorece uma visão de sociedade bastante conservadora e que não abre espaço para a diversidade, para o debate, para o contraditório, as Jornadas de Humanidades acabaram por virar alvo de grupos através de exposição depreciativa que fazem de ações realizadas dentro das escolas e que não estejam dentro do que acreditam ser o “papel da escola”, mesmo que essas ações estejam amplamente embasadas em documentos.

Esse “caça às bruxas” ideológico que tenta impedir algumas temáticas de serem discutidas em sala de aula, tem nas Jornadas alvo fácil, pois essas se constituem justamente na ideia de trazer às salas de aula, temas

que reflitam demandas sociais contemporâneas e que, são pouco ou não são discutidas com enfoque mais científico, prevalecendo então no imaginário popular, questões distorcidas muito ligadas à opinião e senso comum. A esse respeito, o professor Carlos Renato Souza, docente da área de Geografia que, atualmente está na direção auxiliar do CEEP Castaldi, nos explica que:

Nas primeiras lá em 2010, 2011, 2012, vivíamos num período tranquilo dentro da história brasileira, então as palestras eram bem efusivas sobre a questão de gênero, questão sexual, e os alunos logicamente ficavam assim boquiabertos porque é fantástico, porque a ideia da Semana de Humanidades é você tirar esse paradigma né, da escola reprodutora de livro didático, mas sim trazer a academia para a sala de aula. [...] Então essa diversidade trazida para sala de aula e dentro do contexto escolar é extremante rico, né (SOUZA, Relato enviado por meio eletrônico em 17 de jan. de 2020).

Porém, para o docente, essa aparente tranquilidade é rompida principalmente depois de 2014 e começa-se então a perceber uma postura a qual ele chama de “radical”, entre os alunos em relação a tratar e discutir alguns temas em sala de aula o que provoca insegurança e medo, não por se tratar de algo proibido, mas pela exposição enviesada e massiva principalmente através de meios de comunicação, que alguns grupos fazem de algumas atividades que “não concordam” e que são realizadas nas escolas.

Nas primeiras Semanas de Humanidades que eu participei eu não ... Eu particularmente não tinha nenhum tipo de medo das palestras que teria, porque você não tinha esse radicalismo presente na sala de aula e presente na sociedade brasileira, então eu recorro quando foi até um rapaz homossexual e falou de uma forma bem aberta sobre a questão do “homossexualismo” dentro da sociedade, as lutas, etc., e foi bem taxativo e bem agudo em relação ao tema. Então um exemplo clássico de você tratar temas com os alunos, os alunos aceitar escutar isso [...] Agora fazendo um recorte a partir de 2014 que você tem esses grupos à direita, os valores morais judaico cristão [...] Assim, hoje eu tenho medo até de Semana de Humanidades [...] Eu uso o exemplo clássico de uma palestrante acho que foi no período vespertino quando ela veio trabalhar sobre a questão religiosa de matriz africana já em outro contexto, nesse contexto pós 2014, onde o aluno, sabe, já puxou uma fala bem [...] preconceituosa [...] já tinha uma certa resistência porque, pela cabeça já feita dessa sociedade ultra preconceituosa em que vivemos. Mas de modo geral a Semana de Humanidades é fantástica, é perfeita, pela temática trazida para sala de aula, para escola [...] (SOUZA, Relato enviado por meio eletrônico em 17 de jan. de 2020).

Na sequência, listamos os temas das Jornadas de Humanidades no CEEP Castaldi ao longo desses anos.

Quadro 1 – Edições, temas e períodos de realização das Semanas/Jornadas de Humanidades no CEEP Castaldi

EDIÇÕES	TEMAS	PERÍODOS DE REALIZAÇÃO
2007 I Semana de Filosofia e Sociologia	“A Humanidade e suas Relações de Poder”	04, 05 e 06 de junho de 2007
2008 II Semana de Humanidades	“Educação, Trabalho e Cultura: Uma questão humana?”	04, 05 e 06 de junho de 2008
2009 III Jornada de Humanidades	“Educação, Trabalho e Cultura: As relações humanas nas suas diferentes dimensões”	08,09 e 10 de Junho de 2009
2010 IV Jornada De Humanidades	“A Humanidade e Suas Relações De Poder”	31 de maio, 01 e 02 de junho
2011: V Jornada de Humanidades: -	“Mídia, cidadania e questões ambientais na construção da coletividade humana”	20, 21 e 22 de junho de 2011
2012: VI Jornada De Humanidades	"A Vida Pede Passagem: Crise Capitalista, Direitos Humanos, Movimentos Sociais e Participação Política Popular”	12, 13 E 14 de Junho de 2012
2013: VII Jornada de Humanidades	"Mídia, Tecnologias E Diversidade"	19,20 e 21 de junho de 2013
2014 VIII Jornada de Humanidades	“50 Anos do Golpe Militar: Para que não se esqueça. Para que nunca mais aconteça”.	26 e 27 de agosto de 2014
2015 IX Jornada de Humanidades	“Diversidade Cultural: Saberes Ciganos, Africanos e Indígenas no Bonito Mosaico Brasileiro”.	23 e 24 de novembro de 2015.
2107 X Jornada de Humanidades	“Direitos Humanos: Perspectivas, Liberdade Pensamento e os Dilemas da Atualidade”.	09, 10 e 11 de outubro de 2017.

Fonte: organização da própria autora/2019

O quadro mostra que, em geral, o Castaldi realizou os eventos em três dias, procurando abordar temas de preocupação social e que pudessem abranger grande diversidade de discussões. Geralmente havia uma apresentação do tema nas reuniões pedagógicas para que fosse referendado pelo corpo docente e, posteriormente divulgado entre os estudantes e comunidade externa de modo a convidar principalmente pessoas que tivessem familiaridade com a temática.

Foi realizado também, em muitas edições, um concurso cultural entre os alunos para, dentro do tema, desenvolverem desenhos que iriam

estampar os banners de divulgação e as capas dos Anais dos eventos. Havia muitos que se interessavam por essa atividade, colaborando com o evento e se dedicando a algo que lhes trazia satisfação no interior da escola, haja vista que nem sempre, eram estudantes de grande destaque em notas, porém, traziam consigo talentos que eram desconhecidos da maioria e que, no momento das Jornadas, podiam então tornarem-se presentes. Desta maneira, podemos afirmar que as Jornadas também se constituíram em um momento privilegiado para que os docentes das escolas pudessem conhecer melhor seus próprios estudantes e seus talentos, porque não havia outros espaços de compartilhamentos dessas experiências até então.

2.4. O PIBID E AS JORNADAS DO CASTALDI

O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, desde seu estabelecimento na UEL esteve presente no CEEP Castaldi e em diversas edições se mostrou fundamental para a organização e execução do evento. Esse Programa/CAPES é parte de uma série de ações que visou fortalecer o âmbito das Licenciaturas:

[...] uma nova agência importante na hierarquia do campo da educação, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que até então dedicava-se ao ensino superior, mais especificamente ao acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação no país, também foi responsabilizada por subsidiar o Ministério da Educação (MEC) na elaboração de políticas e programas que almejam induzir e valorizar a qualificação de professores para a Educação Básica. Desde então, algumas ações com focos na formação inicial e continuada de docentes foram formuladas. Assim surge o PIBID, como uma iniciativa federal criada em 2007 que visa incentivar a formação de professores para a atuação na educação básica e almeja aumentar a qualidade dos cursos de licenciatura e do ensino nas redes municipais e estaduais de educação (RODRIGUES, 2016, p. 16).

Com essa finalidade, o Programa se diferenciaria do tradicional estágio supervisionado, principalmente porque manteria esse futuro docente imerso no universo da escola de forma mais duradoura, atribuindo a eles uma bolsa de estudos, o que não ocorre nos estágios obrigatórios. Além disso, o estudante que almejasse participar do Programa, já poderia fazê-lo desde os anos iniciais da graduação, o que se mostrou importante inclusive para os

graduandos avaliarem se de fato era na Licenciatura que gostariam de atuar. Nesse sentido, o PIBID poderia favorecer esses graduandos, já que estariam em contato direto com o ambiente escolar, tendo a oportunidade de conhecer todo o processo que envolve a prática docente, desde os documentos que dão as diretrizes para o funcionamento das escolas, seu Projeto Político Pedagógico, preparação das aulas, observação e atuação nas salas de aula, conselhos de classe, entre outros.

Para esse intuito, o Programa entende uma formação mais ampliada que conta com a participação de outros sujeitos para que se efetive. Segundo Rodrigues (2016), quando analisa o Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores (CAPES, 2009-2014, 2012, p.353), o Programa parte de um pressuposto em que visa *construção de uma nova cultura educacional* que se daria na articulação entre agentes da escola e da universidade com vistas a proporcionar além da experiência para os graduandos, uma relação mais estreita entre as universidades e as escolas e ainda melhorar os índices formação dos estudantes nas escolas:

[...] tal processo está orientado por três noções teórico metodológicas indissociáveis: articulação teoria-prática, universidade-escola, formadores-formandos. Isso quer dizer que o PIBID está fundamentado pela ideia que a interação e a troca dos diferentes saberes acerca da docência entre os agentes envolvidos na medida (coordenadores de área, professores supervisores e licenciandos) podem conferir novos sentidos, ou seja, ressignificar as concepções desses sujeitos sobre a formação e o trabalho docente [...] (RODRIGUES, 2016, p. 52).

No parecer de Franciele Rodrigues (2016), o PIBID na UEL se estabelece a partir de 2010 inicialmente nos cursos de Ciências Exatas e Naturais e, a partir de 2011 os demais cursos de Licenciatura, passam a integrá-lo, inclusive a área de Ciências Sociais:

O PIBID de Ciências Sociais começou em 2011 com onze bolsistas de iniciação à docência divididos em duas escolas. Em 2012 passou por sua primeira expansão, chegando a 48 licenciandos. Em 2014, o subprojeto passou por novo crescimento, atingindo 60 professores em formação. Entre 2015 e 2016, o subprojeto foi afetado pela redução de bolsas operada pelo governo federal e passou a ter 56 bolsistas de iniciação à docência que estão vinculados a nove escolas (RODRIGUES, 2016, p. 80).

O CEEP Castaldi foi uma dessas escolas nas quais o subprojeto de Ciências Sociais teve suas primeiras experiências de iniciação à docência. À época, sob a supervisão da professora Vani Espírito Santo, os bolsistas puderam se inserir no espaço da escola e passaram a ter um contato mais direto com o trabalho da professora e com os demais sujeitos que compõem esse espaço. Segundo a professora (16/08/18), como tanto a universidade quanto as próprias escolas ainda se deparavam com as dificuldades básicas de organização dos trabalhos no programa, os bolsistas não tiveram grande protagonismo nas Jornadas de 2011 e 2012, na qual esta professora liderava a comissão de organização. Ela explica que nesse momento, os bolsistas estavam imersos em outras atividades, também de formação, mais ainda conhecendo a escola e com ênfase nas atividades da universidade:

Em 2011, que foi a primeira vez que o PIBID se insere nessa escola, eles estão mais num processo de formação mesmo. Fazendo um monte de cursos na UEL, viajando por esse Brasil afora apresentando trabalhos. Eles estão conhecendo a escola, estão conhecendo o ambiente escolar. Então assim, naquele primeiro momento não dá para dizer que houve uma inserção muito grande deles. Eles foram parceiros, mas eles ainda estavam em processo de.... A própria universidade estava aprendendo a lidar com a questão do PIBID, o departamento de Ciências Sociais estava aprendendo a lidar com o PIBID [...] em 2012 eles já tiveram uma participação um pouco maior (SANTO, entrevista concedida em 16 de agosto de 2018).

Ainda segundo Vani (16/08/18), esse primeiro grupo que era formado por 08 (oito) bolsistas participaram de forma bastante pontual e principalmente nos dias em que o evento se realizou, porém, apenas em seus horários de atividades na escola, não se envolvendo muito com a parte da organização:

Em 2011 eles fizeram o folder para gente entregar, deram algumas palestras, mas na organização, no processo, não tivemos muita ajuda. [...] Em 2012 levavam água para palestrantes, lista de chamada. Então em 2011 e 2012 o PIBID trabalhou mais no dia, e ainda assim, nos dias em que tinham que ir, um ia de manhã, um ia à tarde e nem todos os dias também. Eles se dividiam e aí eles iam em cada período. Na verdade, teve estagiário meu, que não era do PIBID e que ficou o tempo inteiro com a gente lá (SANTO, Entrevista concedida maio de 2018).

Porém, a professora entende ser em parte, sua a responsabilidade pelos bolsistas não terem se engajado mais nesse processo pois em outra escola que também realizara a Jornada no mesmo período, segundo ela em conversa com a docente supervisora daquela instituição, houve uma intensa participação dos integrantes do PIBID, ficando praticamente a cargo deles a organização do evento. Então acredita que deveria ter atribuído a seus bolsistas mais responsabilidades no tocante à organização e participação em todo o processo.

O programa estava começando [...] realmente eu não sabia o que esperar, um monte de coisas depois que você entrou, a gente tinha discutido nas reuniões e colocado aquela situação [...] então eu não sabia direito o que podia fazer, mas várias coisas do que a gente pensou, depois quando vieram outros, vocês já tinham mais ou menos isso previsto. No início a gente não tinha, mas foi diferente como o Castaldi trabalhou com o PIBID e como a *outra escola* trabalhou com o PIBID. Eles mesmos falavam, eles mesmos faziam as comparações [...] por isso que eu digo que a responsabilidade foi minha ali também na questão do PIBID. Se eu tivesse exigido mais deles possivelmente eles teriam dado. Nós tivemos uma pessoa lá do PIBID do Castaldi que foi fundamental para o registro. Ela chegou a fazer um vídeo maravilhoso sobre a Jornada de Humanidades que teve, acho que em 2012 [...] (SANTO, Entrevista concedida maio de 2018).

Se entendermos esse processo acerca do que nos explica Dubet (1994; 1997) sobre o que chama de desinstitucionalização da escola, ou seja que a escola não é uma instituição homogênea e harmônica, podemos perceber que essas escolhas que o sistema possibilita também é geradora de angústias nos atores que movimentam essas diversas lógicas e que estes não são apenas os estudantes, mas também professores e outros agentes.

Em 2013, a professora Vani licencia-se de suas atividades na escola, ficando sob minha responsabilidade a supervisão do programa no CEEP Castaldi:

Quando assumi o Pibid no início de 2013, tinha uma ideia dos projetos que a professora Vani havia desenvolvido como os bolsistas no colégio, e sempre a questionava se seria muito complicado trabalhar com tantos estagiários. Sabia da experiência na organização das Jornadas de Humanidades, mas ainda não tinha muita noção de como iria conciliar meus trabalhos na escola, planejamento das aulas, avaliações, livros, com a iniciação à docência visada pelo projeto [...] As atividades envolveram desde as observações das minhas aulas, planejamento de atividades, trabalhos e avaliações, até

a organização da VII Jornada de Humanidades do CEEP Castaldi, que no ano de 2013 ficaria sob minha responsabilidade (CAVASSANI, 2013, p. 146).

A Jornada de Humanidades de 2013 marca então o início das minhas atividades como supervisora do PIBID no Castaldi, a participação na Jornada como uma das principais organizadoras e também da participação dos bolsistas do PIBID de forma mais contundente, atuando dentro da comissão de organização do evento que foi a VII Jornada de Humanidades realizada naquela instituição. Tivemos no mesmo ano, forte atuação do PIBID de Filosofia que a época estava sob supervisão na escola da professora Poliana Fabrin que além de participar ativamente da organização geral do evento, atuou com os bolsistas principalmente na coordenação das atividades culturais que integrariam as Jornadas.

Esta então aconteceria em junho de 2013 e as atividades de sua organização em fevereiro, logo após a volta às aulas, realizando reuniões quinzenais com o grupo do PIBID e com o coordenador da UEL que atuou conosco nesse período, professor César Carvalho. A maioria desses bolsistas eram do novo grupo que iniciara com a professora Vani pouco antes de ela licenciar-se da escola. Sendo assim, paralelamente às atividades do PIBID, realizaram também as de organização da Jornada.

Como já explanado nesse trabalho, não se constitui uma tarefa simples a organização de um evento desse porte em uma escola pública. Dessa forma, nos detivemos ao máximo possível de detalhes em sua preparação que envolveu desde os convites para diversos potenciais palestrantes ouicineiros, confecção de formulários para inscrição, de banner, convites e material de divulgação, crachás, diversas listas de presença, requisição de transporte para artistas. Em relação à logística, desde a escala dos bolsistas no evento, distribuição das salas e materiais áudio visuais e impressos, até a alocação das turmas e respectivas palestras. Além disso, reuniões com alunos representantes de turmas, pedagogos, professores, direção. Sobre a organização um dos bolsistas relata que:

[...] "que nem tudo são flores". O desgaste é grande. São muitas agendas para concluir, de palestrantes, da estrutura da escola, dos interesses dos professores (muitos não querem q dialogue com as temáticas específicas por motivos ideológicos, assim como tem aqueles que se sentem aliviados por tirar os

alunos das salas de aula e com isso [aliar] seu trabalho). A escola reflete o ambiente social, de contradições e conflitos de interesses [...] (Bolsista A, Relato de experiência enviado por meio eletrônico em 28 de outubro de 2019).

É interessante perceber que mesmo não fazendo parte do quadro da escola, e a frequentando periodicamente, o bolsista A, consegue perceber as disputas que se dão em seu âmbito. Ezpeleta e Rockwell (*apud* DAYRELL, 1996), explica que a escola, quando vista a partir de uma perspectiva que a entende como um resultado da ação dos sujeitos, pode revelar diversos “confrontos de interesses” tanto no nível da estrutura – agentes, quanto entre os próprios agentes como percebido pelo bolsista.

[...] Para as autoras, ‘em cada escola interagem diversos processos sociais: a reprodução das relações sociais, a criação e transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido’ (EZPELETA; ROCKWELL *apud* DAYRELL 1996, p. 137).

Como essas disputas já haviam permitido consolidar o projeto no PPP da escola em anos anteriores, as escolhas realizadas para que esse evento ocorresse ficou principalmente a cargo dos sujeitos que estiveram mais efetivamente à frente de sua organização. Essas escolhas possibilitaram à VII Jornada que teve como tema “Mídias, Tecnologias e Diversidade” que fosse, segundo relatos informais à época, muito bem avaliada tanto do ponto de vista dos estudantes, quanto dos docentes e funcionários e, todo esse processo se mostrou de grande importância também para os bolsistas do PIBID que experienciaram pela primeira vez, a participação na organização de um evento tão significativo e que modifica a rotina da escola quando realizado.

Nos anos que se seguiram, ou seja, em 2014, 2015, 2016 (ano em que não foi realizada) e 2017, as Jornadas passaram a ser inseridas no plano de trabalho do PIBID, sendo uma das ações diferenciadas que ficariam também sob a minha responsabilidade. Como os grupos que integram o quadro de bolsistas não são fixos, muitos deixam o programa por questões pessoais, ou por terem chegado ao fim da graduação e a cada novo ano, contávamos com alguns integrantes diferentes que traziam novas ideias contribuindo para as Jornadas. Além do PIBID, o LENPES, o Prodocência, o OBEDUC, o LIFE, IPAC, FOPE e Novos Talentos de Ciências Humanas também se fizeram

parceiros principalmente, enviando palestrantes e oficinairos para atuar na Jornada.

Como exemplo dessa atuação do PIBID fomentando ideias acerca da organização e formato das Jornadas, tivemos em 2014, na VIII Jornada de Humanidades, algumas oficinas de hip hop que incluíam aspectos da dança, do grafite e da música. Eram poucas e os recursos eram escassos. Dessa forma, fizemos uma tentativa de ofertar com antecedência para os alunos a possibilidade de participação nas oficinas, explicamos que as vagas eram limitadas estipulamos datas para que buscassem inscrever-se, caso tivessem interesse. Como já explicado anteriormente, os estudantes da escola não escolhem as palestras ou oficinas que irão assistir, sendo que estas são atribuídas às turmas pela equipe de organização de acordo com seus perfis, ou seja, se são turmas de formandos, mais palestras para vestibular, turmas com casos de preconceito, homofobia, bullying palestras relacionadas a essas temáticas. Porém, a experiência se mostrou bastante interessante, com muita procura pelos estudantes, o que acarretou o fim das vagas de forma muito rápida!

Tanto a ideia, como o convite para os oficinairos, a busca pelos recursos, a organização da experiência em si, partiu de um bolsista do PIBID. Em relação a essa atividade este explica que:

[...] Essa questão – formas de inscrição – se apresentou naquele ano como uma inovação em relação aos anos anteriores onde os alunos não escolhiam as atividades de preferência. Esse novo modelo, possibilitou antes de mais nada, um maior interesse e participação dos alunos nos momentos que antecederam a realização do evento. Uma vez que exigia uma escolha por parte dos alunos, estes procuraram saber quais os temas que seriam trabalhados e quais atividades seriam realizadas. Ainda nesse sentido, algo nítido à minha percepção, é o interesse natural que os alunos possuem as atividades que fujam à rotina tradicional do espaço escolar. Desse modo, a realocação dos alunos em salas distintas, a visita da comunidade a escola, apresentações, são atividades que por mais elementares que possam parecer, atuam como um vácuo de rotina, o que permite aos alunos ressignificarem tanto o espaço como seus próprios papéis sociais no ambiente escolar. [...] Tais oficinas logo de início se mostraram como aquelas às quais os alunos mais se interessaram, talvez pela forte relação desta cultura com a juventude, talvez pelo caráter prático das oficinas. Imprecisões a parte, a alocação dessas oficinas no cronograma da Jornada se mostrou um sucesso do ponto de vista da mobilização e participação dos alunos.

Realizadas tanto no período matutino quanto vespertino, essas oficinas foram capazes de empreender com maestria seus objetivos: introduzir os jovens aos elementos dessa cultura e proporcionar alguma atividade prática que envolvesse os alunos além da questão teórica. Esses espaços de aprendizagem criados com essas oficinas – e que diferiram enormemente dos tradicionais espaços de aprendizagem – além de atrair a atenção dos alunos, viabilizou uma sociabilidade diferente àquela usualmente vivenciada pelos alunos [...] (Bolsista B, Relato de experiência enviado por meio eletrônico em 02 /04/2018).

A essa experiência, outras se seguiram e a participação do PIBID nas Jornadas foi se consolidando a cada ano. Discutíamos a organização em grupo, eles faziam proposições com outros professores da escola acerca da Jornada, aproveitávamos seus talentos como músicos e artistas que muitos eram, além de suas habilidades com a parte gráfica e de domínio de redes sociais para divulgar o evento. Eles também colaboravam com suas redes de contato para trazer palestrantes,icineiros e artistas para se apresentarem. Além disso, como na realização de suas atividades habituais de iniciação à docência, acabavam por desenvolver um contato mais próximo com os estudantes, conversavam com eles sobre suas expectativas em relação ao evento e os incentivava a participar. Sobre essas relações que se estabeleceram entre PIBID e estudantes da escola, o mesmo bolsista B relata que:

[...] Esse momento, marcado pela quebra do tradicional, implica uma série de situações, que vão desde uma sensação de afrouxamento das normas quanto o estabelecimento de novas relações. Gostaria de destacar aqui essa segunda situação, a saber, a possibilidade do estabelecimento de novas relações. Ao fazer tal afirmação me amparo em uma simples comparação entre a tímida relação que havia estabelecido com os alunos até o momento da jornada, e a relação que se estabeleceu a partir daquele evento [...] Com isso, o momento de realização da Jornada de Humanidades é marcado por uma espécie de revigoração dessas relações, fato este que pode facilitar a constituição de novas relações, diálogos e perspectivas que constituem esse mesmo enredo escolar [...] (Bolsista B, Relato de experiência enviado por meio eletrônico em 02/04 de 2018).

Percebe-se no cotidiano dos trabalhos através de relatos informais dos estudantes, que essa relação é profícua em muitos sentidos pois esses não os veem nem como colegas de turma, e nem ainda como professores. Pois, segundo Rodrigues (2016):

Os licenciandos, ao entrarem em contato nas escolas, estão vivenciando a transição de seu estado atual (aluno) para o estado futuro (professor). Notemos que, nesse prisma, há uma diferença de papéis assumidos e, com eles, comportamentos esperados, entre um estado e outro [...] (RODRIGUES, 2016, p. 143).

Assim, acabam por assumir uma identidade diante dos estudantes que está no limiar dessa transição, identidade essa que se diferencia do que é habitual nas relações estabelecidas entre professor e aluno nas salas de aula. Por sua vez, para os bolsistas essas relações também são *sui generis*, heterogêneas e passíveis de serem modificadas como o decorrer do tempo e são entendidas como importantes experiências para a construção de uma identidade dentro do que se espera para um professor, mas enquadrado em um “papel”. Neste contexto, Dubet (1994) explica, a partir de suas observações:

[...] a imagem que os que ensinam hoje apresentam deles mesmos nas entrevistas individuais ou coletivas é muito diferente. Eles falam não do seu papel, mas da sua experiência, porque consagram o essencial do que dizem para afirmarem que não são personagens e que se constituem como indivíduos muito mais pela distância em relação ao seu papel que pela sua adesão total (DUBET, 1994, p. 97).

Dessa forma, a Jornada para eles pode se constituir através de diversos sentidos que podem a ela atribuir. Um desses sentidos, se inscreve no que diz respeito a participar de uma experiência didática que tem potencial para lhes apresentar outros recursos de ensino que, embora não se possa dizer que se descolam totalmente de uma pedagogia mais tradicional, se organizam e se estabelecem com elementos que advém de metodologias mais ativas, possibilitando uma vivência diferente das que, possivelmente, tiveram em sua formação enquanto estudantes. Outros sentidos podem se relacionar à compreensão da escola como um espaço sociocultural que, segundo Dayrell (1996):

Significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sociocultural implica assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (DAYRELL, 1996, p. 136).

Então observamos através de todo esse processo que vai desde a inserção do PIBID no CEEP Castaldi em 2011, quando o Programa ainda se estabelecia, se institucionalizava, quando os coordenadores de área e os supervisores discutiam quais seriam os planos de trabalho que desenvolveriam nas escolas e que não se percebeu grande participação dos bolsistas quanto à organização das Jornadas até sua consolidação, aonde os planos de trabalho já desenhavam as atribuições e atividades que seriam desenvolvidas anualmente, e entre elas as Jornadas ganharam destaque.

Embora elas já viessem sendo organizadas desde 2007 na escola, entende-se que foi bastante relevante para o evento, para a escola e para os próprios bolsistas, principalmente a partir das edições de 2013, 2014, 2015 e 2017 quando trouxeram diversas contribuições e mostraram muito empenho em realizar as atividades que foram propostas, ocupando novos espaços e abrindo novas possibilidades de ampliação da formação enquanto futuros docentes.

3 JORNADA DE HUMANIDADES DE 2017

Esta seção abordará os pormenores da organização da Jornada de Humanidades de 2017, e como ocorreu a aplicação dos questionários para os estudantes, para os ministrantes de palestras e oficinas e para os docentes da escola. Utilizaremos gráficos e tabelas, bem como alguns trechos das falas desses agentes, extraídas desse material.

Dessa forma, apresentaremos os dados obtidos, bem como uma discussão acerca desses resultados. A presente seção também conta com um debate acerca de metodologias de ensino com a contribuição de autores da Antropologia.

3.1 “DIREITOS HUMANOS: PERSPECTIVAS, LIBERDADE DE PENSAMENTO E OS DILEMAS DA ATUALIDADE” – A JORNADA DE HUMANIDADES DE 2017 E A PESQUISA REALIZADA NO CEEP CASTALDI

A Jornada de Humanidades de 2017 foi realizada nos dias 09, 10 e 11 de outubro e configurou-se como a X Edição do evento. A opção pela discussão pormenorizada dessa Jornada aqui e não de outras edições do evento se deu porque foi justamente nessa que passei a ver o evento não apenas do lugar de docente e organizadora, mas como pesquisadora participante, na condição de mestranda do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da UEL. Como essa análise parte da metodologia da Sociologia da Experiência de François Dubet, busquei compreender de que maneira os diversos atores envolvidos em sua organização e, principalmente os estudantes, articulariam ‘lógicas de ação’ heterogêneas para então construir sua experiência com o evento.

Pensando dessa forma, foram elaborados e aplicados questionários para os participantes dessa Jornada que, além de ter sido a última a ser realizada (não houve outras nos anos seguintes), havia sido organizada para ocorrer em 2016 e, por diversos motivos que serão apresentados, não ocorreu. Outra questão importante é que a intenção aqui não é fazer comparações com edições anteriores, mas buscar apreender que sentido é dado a essas experiências que foram construídas a partir das

Jornadas. Dessa forma, busquei agentes envolvidos em outras edições também para nos ajudar nessa construção.

Em geral, o evento seguiu sua estrutura habitual: três dias de atividades, duas palestras ou oficinas por dia em cada turma de Ensino Médio e Técnico Integrado, parte cultural no pátio após o intervalo, organização de relatórios pelos estudantes, atividades nos períodos matutino e vespertino. Mas, o fato de já estar imersa no tema, fez com que me debruçasse sobre questões para compreender não apenas se o evento cumpre com a agenda que se relaciona aos temas contemporâneos dentro das Humanidades, mas no sentido de entender o que este evento propicia para os sujeitos que dele fazem parte.

No ano anterior, em 2016, a X Edição da Jornada de Humanidades já havia sido planejada. Havia um consenso de que esta seria realizada em outubro daquele ano. A comissão de organização já decidira o tema – Direitos Humanos – e se articulava mandando convites a professores, estudantes, ONGs, confirmando presença com profissionais que pudessem ministrar palestras dentro da temática. Os bolsistas do PIBID já haviam desenvolvido a arte do material de divulgação (convites, banner) e realizavam reuniões semanais para planejamento.

Na ocasião, o governo federal lançou a Reforma do Ensino Médio,²⁰ cuja repercussão negativa entre a comunidade escolar, culmina com um movimento de ocupação das escolas públicas por estudantes, sem precedentes no Paraná. Segundo Giorgetti (2019):

A segunda onda das Ocupações iniciou no estado do Paraná, entre outubro e dezembro de 2016, motivada contra a Medida Provisória nº 74 (MP nº 74/2016) sobre a Reforma do Ensino Médio e, ‘respondeu por parte muito considerável das ocupações: cerca de 1000 das instituições de ensino que foram ocupadas estavam nesse Estado do Sul do país, praticamente metade do total’ (GROPPO *apud* GIORGETTI, 2019, p. 33).

Junto ao processo de ocupação, é deflagrada greve no magistério público estadual, incluindo algumas universidades. Com todos esses acontecimentos, quando as aulas são retomadas, o calendário escolar é replanejado e a Jornada de Humanidades é excluída pela direção da escola, da lista de eventos do segundo semestre.

²⁰ Seção 1.2 - discussão sobre a Reforma do Ensino Médio

Dessa forma, todo o trabalho de organização é deixado para o ano seguinte, ou seja 2017, com o mesmo tema e mesma estrutura. A opção pelo tema permaneceu, porque tinha por base preocupações acerca do contexto de intolerância, de violência e de depreciação dos direitos humanos que é vivenciado, inclusive na escola. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), na seção que define as Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos, esta se justifica, pois:

As profundas contradições que marcam a sociedade brasileira indicam a existência de graves violações destes direitos em consequência da exclusão social, econômica, política e cultural que promovem a pobreza, as desigualdades, as discriminações, os autoritarismos, enfim, as múltiplas formas de violências contra a pessoa humana. Estas contradições também se fazem presentes no ambiente educacional (escolas, instituições de educação superior e outros espaços educativos). Cabe aos sistemas de ensino, gestores/as, professores/as e demais profissionais da educação, em todos os níveis e modalidades, envidar esforços para reverter essa situação construída historicamente. Em suma, estas contradições precisam ser reconhecidas, exigindo o compromisso dos vários agentes públicos e da sociedade com a realização dos Direitos Humanos (BRASIL, 2013, p. 515-516).

Nesse sentido, o evento contou com a participação de professores de universidades como UEL e Unopar; estudantes de diversos departamentos da UEL, especialmente de Ciências Sociais, de Geografia, de Psicologia, de Serviço Social e de Ciências Biológicas; professores da rede estadual de educação; estudantes de pós-graduação; representantes de ONGs; e estudantes do próprio colégio. Essa ampla rede de colaboração, tanto no âmbito da escola quanto fora, é essencial para que as temáticas acerca dos Direitos Humanos possam ser contempladas em diferentes perspectivas. Segundo as DCNs-Educação Básica “[...] para a sua consolidação, a Educação em Direitos Humanos precisa da cooperação de uma ampla variedade de sujeitos e instituições que atuem na proposição de ações que a sustentam [...]” (BRASIL, 2013, p. 516).

Ao final do evento, foram então aplicados os questionários para essa pesquisa com o intuito de compreender como os sujeitos percebem a realização das Jornadas na escola, que sentidos atribuem a ela. Foram elaborados quatro modelos de questionários, cujas perguntas se alternaram

entre objetivas e abertas. Esses modelos foram destinados a grupos diferentes: estudantes, ministrantes de palestras, docentes da instituição e funcionários. As perguntas tinham por base a reflexão acerca do sentido da experiência para o entrevistado.

A aplicação dos questionários se deu de maneiras diferentes. Para os estudantes foi solicitada a colaboração dos docentes que estavam nas salas de aula logo após a realização do evento, um ou dois dias depois, dependendo da turma. Para os demais grupos, foi distribuído o questionário e deixada uma urna na sala dos professores, para que o depositassem nesse local. Como a aplicação aos estudantes se deu praticamente no mesmo dia e horário, algumas turmas ficaram de fora, o que será explicado mais adiante.

Em relação ao grupo de ministrantes e professores, a amostragem foi pequena em relação à quantidade de participantes. Já os questionários que foram destinados aos funcionários, não foram aplicados, pois no momento da realização da Jornada estes trabalhadores estavam em suas funções habituais, o que dificultou que o grupo de aplicação (bolsistas do PIBID) que também estava imerso na organização do evento pudesse localizá-los no momento de sua realização.

Algumas hipóteses poderiam ser levantadas para compreender o porquê da baixa devolução dos questionários por parte de professores e ministrantes: a) Os questionários foram entregues aos ministrantes assim que chegavam à sala de professores, e muitas vezes, esses chegavam muito próximos da hora de ir para as salas das palestras, guardando o questionário e conseqüentemente, deixando de responder; b) O mesmo aconteceu com os professores. Pegavam os questionários e esqueciam-se de devolvê-los. Alguns ainda me procuraram depois para devolver, alegando que haviam se esquecido. c) Pressa, compromissos após a palestra, impediram algumas devoluções d) não responderam.

Para os estudantes, os questionários foram aplicados em sala de aula, sempre pedindo ao professor aplicador que explicasse que se tratava de uma pesquisa em relação às Jornadas e que a intenção era entender como havia sido a experiência do evento para eles, com o intuito de melhorá-lo ou adequá-lo às expectativas deles. Sendo assim, obtivemos uma participação bastante significativa de estudantes respondentes: ao todo 480 questionários,

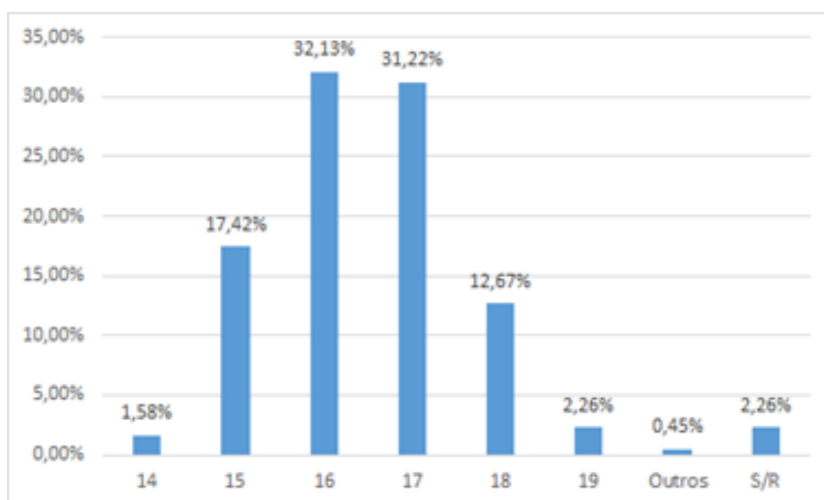
sendo 442 de estudantes, 32 de ministrantes e apenas 06 de docentes da escola.

O CEEP Castaldi, no ano de 2017, contava com 18 turmas no período matutino, que eram divididas entre o Ensino Médio (do primeiro ao terceiro ano) e Ensino Integrado (do primeiro ao quarto ano, com os cursos de Administração, Eletrotécnica²¹ e Mecatrônica) e 07 turmas no período vespertino, sendo de Ensino Médio (do primeiro ao terceiro), Integrado (administração) e Médio Tec²². Do total de 25 turmas, 04 não responderam ao questionário: 1º Mecatrônica matutino, 3º Eletrotécnica matutino, 3º ano vespertino e a turma de Médio Tec, também do vespertino. A possível causa para não terem participado, é que no momento da aplicação estavam em aulas de Educação Física. O questionário destinado aos estudantes continha as seguintes perguntas objetivas: idade; cor ou raça; turma e série; desde quando é estudante da escola; bairro onde mora.

Para os mesmos entrevistados, foram realizadas as seguintes perguntas abertas: 1) Das palestras e oficinas que assistiu na Jornada de Humanidades desse ano, qual mais gostou? Por quê? 2) O que essa experiência de 03 dias de Jornada de Humanidades na escola representou para você ?; 3) Deixe propostas para melhorarmos o evento. Dentre o total de 442 questionários respondidos, foram contadas as respostas objetivas, obtendo-se assim os seguintes dados:

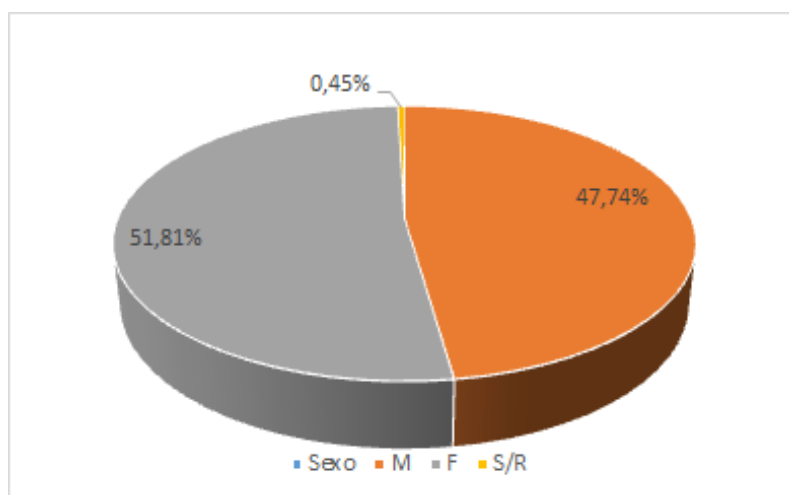
²¹ Em 2017 não foi ofertado o primeiro ano do Curso Integrado de Eletrotécnica.

²² O Médio Tec é uma iniciativa do Ministério da Educação que busca fortalecer e ampliar a oferta de vagas gratuitas em cursos técnicos concomitantes para alunos regularmente matriculados no ensino médio nas redes públicas de educação, por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Fonte: MEC <http://portal.mec.gov.br/mediotec> . Acesso em 20/01/2020.

Gráfico 1 – Idade dos estudantes pesquisados

Fonte: organizado pela autora/2019.

Os dados objetivos nos dão uma ideia do perfil dos estudantes do CEEP Castaldi do ano de 2017. Observa-se inicialmente que mais de 50% dos estudantes tem entre 16 e 17 anos. Por se tratar apenas do ensino diurno (matutino e vespertino) não obtivemos quantidade significativa de estudantes com idade acima de 18 anos, pois os estudantes acima dessa faixa etária, concentram-se nos Cursos Subsequentes que são ofertados no período noturno.

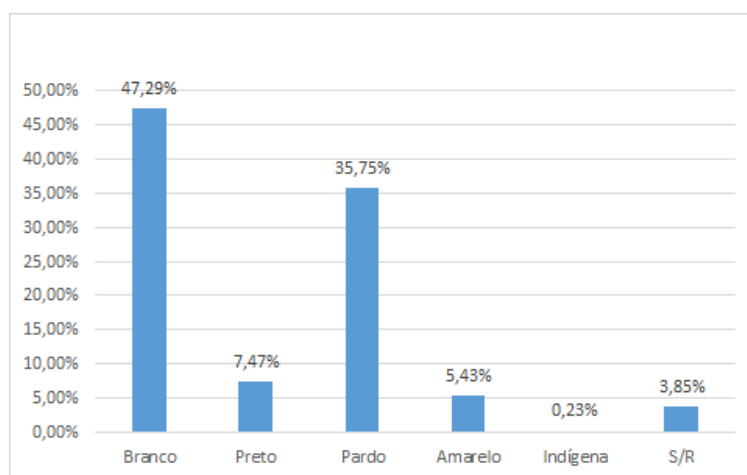
Gráfico 2 – Sexo dos estudantes pesquisado

Fonte: organizado pela autora/2019.

No PPP da instituição, a seção que trata do perfil dos estudantes, traz a informação de que os dados apresentados seriam da totalidade de estudantes do matutino e vespertino, porém indica apenas os

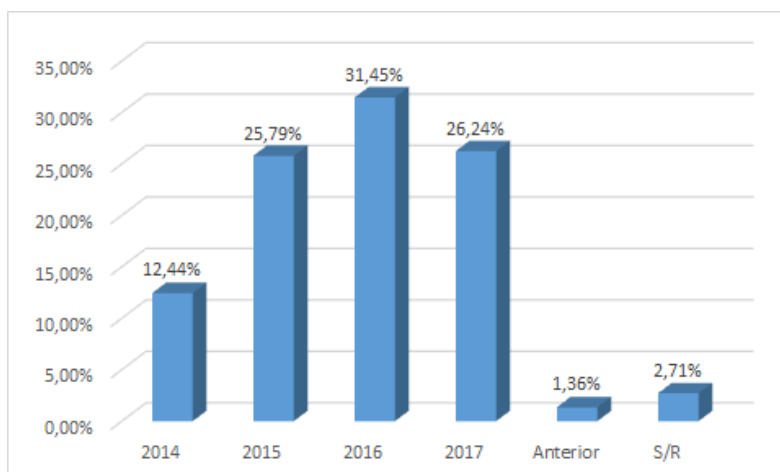
números do matutino e do noturno especificamente. Dessa forma, não fica claro se os números apresentados que são: 614 alunos, sendo 44% do sexo feminino e 56% do sexo masculino se referem ao universo da escola dos períodos que compõem o diurno, ou apenas os dados do período matutino. De qualquer forma, esses dados se mostram diferentes aos da nossa pesquisa que indicou 51,81 % de meninas e 47,74 de meninos, contabilizando também os que não responderam que perfazem 0,45% do total de respondentes. Essa diferença pode ter sido verificada em razão de algumas turmas não terem respondido os questionários e, essas têm predominância de público masculino.

Gráfico 3 – Cor/raça dos estudantes pesquisados



Fonte: organizado pela autora/2019

Assim como no PPP da escola, as categorias mais representativas em relação à cor/raça são as que os estudantes se identificam como brancos seguido por pardos, pretos, amarelos e indígenas. Vale ressaltar que, para o preenchimento do item cor ou raça, optou-se pelo padrão utilizado pelo IBGE. Porém, os estudantes não tiveram acesso a nenhuma informação acerca, por exemplo, do que significaria a opção *pardo* no questionário. Ainda assim, houve significativa identificação com essa categoria.

GRÁFICO 4 – Ano em que ingressaram na instituição

Fonte: organizado pela autora/2019

Em relação ao tempo em que estudam na instituição, mais de 30% é estudante do Castaldi desde 2016, sendo seguido por 2017 e 2015. Esse dado é interessante se relacionado às questões abertas, pois em 2016, não houve a realização do evento na escola. Então, para a maioria, a Jornada de 2017 foi a primeira edição a qual tiveram acesso. Dessa forma, a opinião desses estudantes sobre o evento não tem base de comparação com as jornadas anteriores, inclusive com a de 2015, muito citada nos questionários e que fora realizada juntamente com a Gincana Cultural.

Apenas 44 estudantes, que responderam estudar na escola desde 2014, tiveram então uma maior base de comparação para avaliar o evento, ou seja, as Jornadas de 2014, 2015 e 2017. Ainda assim, como a pergunta se direcionou à realização da Jornada de 2017, não foi percebida em quantidade significativa, comparações em relação a outras edições do evento.

3.2 QUESTÕES ABERTAS DIRECIONADAS AOS ESTUDANTES

Segundo Dubet (1994), a experiência social é construída. Porém, não da forma que se quer, mas encontrando limites que são postos pelas estruturas que são a parte objetiva do sistema social. As experiências são múltiplas e podem assim se apresentar, ainda, diante de um mesmo fenômeno. Não se traduzem como algo acumulativo e para conhecê-las é

necessário analisar as diferentes lógicas de ação que por sua vez, também não são únicas.

A ferramenta metodológica escolhida para apreender a subjetividade dos estudantes diante da objetividade do fenômeno que são as Jornadas foram os questionários que serão analisados abaixo. Porém, não se pode perder de vista que esse fenômeno se inscreve no ambiente escolar e, sendo assim, faz-se necessário buscar na perspectiva de Dubet (1994; 1997), elementos que possam nos ajudar a compreender também as mudanças pelas quais essa instituição passou e de que maneira se dão as relações na contemporaneidade entre os estudantes e a escola.

A Sociologia da experiência parte de uma premissa a qual entende que os processos de socialização não são acabados, finalizados. Dessa forma, já nos traz uma questão fundamental, ou seja, qual seria então o papel da escola na contemporaneidade? Essa Sociologia justamente se distancia dessa ideia de função. Não haveria uma função única, a escola não produziria mais indivíduos que – como acreditava Durkheim – assimilariam as regras sociais e as transmitiriam através das gerações. Não dessa maneira uniforme, homogênea. Assim, Gomez (2016) explica como Dubet entende que, o modelo da escola republicana, já não existe mais:

[...] E aqui rompe com o modelo da escola republicana aonde diz que havia toda uma coerência entre o que se pretendia ensinar com aquele aluno que interioriza todos os princípios básicos da escola. Ele vai dizer: esse modelo já não existe. Em primeiro lugar porque a escola já não homogeniza de modo a formar o mesmo tipo de indivíduos. A escola é um espaço de produção de sujeitos onde esses sujeitos constroem experiências que são múltiplas, heterogêneas e muitas vezes contraditórias e que se distanciam dos objetivos do sistema educativo (GOMEZ, 2016, 40"50').

E é justamente dentro dessa perspectiva que os questionários serão analisados. Nesse sentido, foram elaboradas três questões abertas relacionando a experiência social deles e o evento. E o que percebemos ao analisar suas respostas é que de fato, eles constroem sentidos diferentes para esse evento. É interessante perceber que não há a resposta correta, ou errada, mas experiências que se dão de uma ou outra maneira. Eles não enxergam a escola e o que se produz nela da mesma forma. Há que se deixar claro, que esse questionário não consegue apreender as impressões de 10 anos de

evento, ou seja, as respostas são bem localizadas em relação à Jornada de 2017, podendo conter vez ou outra, comparações com Jornadas anteriores.

A tabulação foi feita individualizando cada pergunta realizada aos entrevistados e como as respostas não foram estimuladas, foi realizado um trabalho de categorizar através de palavras-chave encontradas com maior frequência nas respostas e que serão explicadas juntamente aos quadros organizados. Como essa pesquisa inicia-se quase concomitantemente ao evento do ano passado, algumas dificuldades foram encontradas a posteriori na tabulação, que serão explicitadas no decorrer da análise das questões.

A primeira pergunta, “***Das palestras/oficinas que assistiu na Jornada de Humanidades desse ano, qual mais gostou? Por quê?***”, trouxe consigo também a primeira dificuldade encontrada: os estudantes referem-se às palestras de diferentes maneiras, de modo que, mesmo com o cronograma de todos os dias do evento em mãos, em alguns casos foi difícil saber a qual tema referiam-se. Por exemplo, ao invés de falar o título, ou mesmo o conteúdo, referiam-se ao palestrante.

Poderia ter feito, quando foram elaborados os questionários, uma codificação dos temas para facilitar a marcação pelos estudantes. Porém percebi que a própria forma como marcaram as respostas nos mostra elementos de sua subjetividade, revelando como foram construindo essa experiência. “[...] Na medida em que o que se conhece da experiência é aquilo que dela é dito pelos atores, este discurso vai colher as categorias sociais da experiência [...]” (DUBET, 1994, p. 103).

Além do mais, como no decorrer das Jornadas podem surgir alterações no cronograma, uma codificação poderia trazer problemas. De qualquer forma, foi feito na tabulação um trabalho de identificação das palestras que foram mais citadas pelos estudantes. Os quadros a seguir, mostram quais temas as turmas receberam e se foram ou não citadas como preferida, quantas vezes foram citadas, a quantidade de questionários onde o estudante diz não gostar de nenhuma, ou gostar de todas e os que não responderam. A quantidade de respostas não necessariamente é a quantidade de questionários, pois nos casos em que o estudante falou de duas palestras como a que mais gostou, essas foram marcadas.

Para apresentação, os quadros foram divididos por séries para se observar que tipos de temas e que elementos mais chamam a atenção de determinadas faixas etárias e algumas justificativas dos estudantes também serão apresentadas na análise.

Quadro 2 – Palestras recebidas pelas turmas de 1º ano (ensino médio e integrado) e preferências dos estudantes

Turma	Palestra recebida	N. de vezes que foram citadas
1º MA ENSINO MÉDIO	Democracia no Brasil	02
	ONG amor exigente	05
	Sensibilização para a inclusão	16
	Intolerância religiosa: em busca da aceitação do outro	03
	Colcha de retalhos: direitos humanos(ofertada em 2 horários)	04
1º MB ENSINO MÉDIO	Direitos humanos: refletir e agir	0
	Diversidade e preconceito	11
	Intolerância religiosa: em busca da aceitação do outro	0
	Sensibilização para a inclusão	09
	Direitos e empoderamento dos negros	02
	Redução da maioria penal	01
1ºTA ENSINO MÉDIO	Uma breve história dos sistemas punitivos	03
	Relações raciais e autoidentificação: contexto brasileiro	00
	Direitos humanos e a constituição brasileira	01
	Juventudes no Brasil	05
	Movimento negro em Londrina	03
	Diversidade identidade e desigualdade de gênero	02
	Não gostou de nenhuma: 02 Gostou de todas: 02	
1º ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO	Colcha de retalhos: direitos humanos (ofertada em 2 horários)	04
	Direitos das pessoas com deficiências	22
	A reforma do ensino médio	03
	Direitos humanos	01
	Corpo, saúde e doença	00

Fonte: organizado pela autora/ 2019.

Quando Dubet fala sobre a decadência do modelo clássico de sociedade, entende que se essa não é mais um “conjunto coerente” (DUBET, 1994, p. 112), então a concebe como uma “justaposição de três grandes tipos de sistema” (DUBET, 1994, p. 113):

O primeiro é um sistema de integração, aquilo a que durante muito tempo se chamou uma 'comunidade'. O segundo é um sistema de competição, um mercado ou vários mercados – a noção de mercado extravasa, neste caso, para lá do mero domínio econômico. O último destes elementos é um sistema cultural, a definição de uma criatividade humana não totalmente redutível à tradição e à utilidade [...] (DUBET, 1994, p.113).

Então, para o autor (DUBET, 1994), de cada um desses sistemas, se desprenderá uma lógica diferente: da comunidade, a lógica da integração que diz respeito a como os sujeitos se integram nas diferentes instâncias da vida social, escola, família; da economia, a lógica da estratégia que se relaciona a algo mais racional, que leva os sujeitos a pensar em ações que levem aos seus objetivos, e, da subjetividade, ligada ao sistema da cultura, a lógica da subjetivação, que mostra como o sujeito se distancia do corpus normativo da sociedade, definindo uma identidade própria.

De acordo com Gomez (2016), ao analisar o sistema educacional francês, François Dubet e Danilo Martucelli (1996) fazem importantes observações que podem contribuir na análise de nosso sistema educacional, salvaguardadas as especificidades de cada realidade. Uma das questões importantes que ele traz à tona é de que maneira esses estudantes, agrupados em períodos escolares de acordo com a faixa etária, se relacionam à escola, enquanto objetividade. Segundo Gomez (2016), os autores (1996) definem a experiência escolar como sendo:

A maneira que os atores individuais ou coletivos combinam diversas lógicas de ação que estruturam o mundo escolar. Dessa forma, a experiência escolar é um trabalho dos indivíduos que tem que dar coerência e sentido àquilo que a priori não tem (GOMEZ, 2016, 44^o14').

Assim, o estudante lida com diversos conflitos, pois essas lógicas de ação nem sempre serão harmoniosas. Este, ao mesmo tempo, é também filho, criança ou trabalhador. Então, os autores no livro *A Sociologia da Experiência Escolar* (1996) fazem uma análise em relação a que tipos de lógicas se sobressairiam nas diferentes etapas de ensino: primário, secundário, ensino médio, universidade. Não iremos resgatar aqui todas as observações que o autor faz sobre o sistema francês, porém, algumas questões serão

levantadas pois podem nos auxiliar a pensar como nossos estudantes aqui, com base em suas respostas, combinam diferentes lógicas de ação.

Um exemplo interessante que pode ser pensado nesse sentido foram as impressões que tive ao analisar as respostas dos estudantes dos primeiros anos e perceber que de fato há um esforço em responder com seriedade o questionário. Talvez porque fossem meus alunos e sabiam que eu estava na organização do evento, ou porque era o primeiro ano deles na escola e sua primeira participação na Jornada, haja vista que a grande maioria começou a frequentar o Castaldi em 2017.

Para Dubet e Martucelli (1996), o Ensino Médio seria o espaço da lógica estratégica, ou seja, os estudantes já estão a pensar nos estudos universitários, não sentem tanto essa necessidade de integrar-se nos grupos, como verifica nos estudos primários. Porém, segundo Gomez (2016), para os autores, é justamente nessa etapa que essas lógicas se encontram em conflito, pois:

A experiência escolar do ensino médio está construída na tensão entre a integração e a estratégia e também entre subjetivação, o desejo de serem eles mesmos, mas também, de ter em mente o porquê, para que, e ir construindo seus próprios objetivos, suas próprias metas (GOMEZ, 2016, 53"34').

No entanto, esse esforço em cumprir a norma, em dedicar-se a fazer o que foi explicado no início do evento, pode ser remetido à lógica da integração, e é bem interessante perceber que essa característica nas respostas, só foi verificada nas turmas de 1º ano, ou seja, embora o autor explique que no ensino secundário (que seria aqui o Ensino Fundamental II) a lógica que se sobressai seria da subjetivação, a impressão é que, quando acessam o Ensino Médio por ser uma nova etapa, antes da lógica estratégica - que pode ser verificada de forma mais clara nos últimos anos do Ensino Médio- eles retornam a ideia inicial de adequar-se às normas, compreender os processos como forma de integração. Talvez isso tenha sido percebido no CEEP Castaldi, pois seria para eles, uma escola nova, diferente das que estavam acostumados no Ensino Fundamental.

Esse esforço em cumprir a norma, falar com detalhes sobre as palestras que mais gostaram pode ser percebido nas descrições que fizeram

das dinâmicas utilizadas, do que sentiram no momento das palestras, ou até mesmo ao tratarem o palestrante ouicineiro pelo nome. E o que orientou as escolhas que fizeram?

Uma questão muito recorrente é que, nessas turmas, os temas parecem ser menos importantes do que a forma com que são tratados. Como exemplo, poderia citar que, nas turmas que tiveram palestras mais dinâmicas, como a que propôs que os estudantes ocupassem o lugar de pessoas com deficiências (população alvo da educação especial, termo usado no PNE-2014 a 2024) por alguns instantes em situações cotidianas, é quase unânime a escolha dessas como a melhor palestra.

As justificativas deles também corroboram essa impressão, ao apontar que a escolha se deveu ao fato de a palestra ser “mais dinâmica”, “interativa”, e também é perceptível como essas dinâmicas trouxeram a eles, relações de empatia (nesse exemplo é bem perceptível) quando falam que gostaram da palestra pois puderam “estar no lugar do outro”, “sentir o que o outro sente”.

“[...] mostrou as dificuldades dos cegos, cadeirantes, a deficiência motora”; “[...] se colocar no lugar do outro, por ser uma palestra dinâmica, sentamos nas cadeiras e ficamos vendados, saímos da sala, andamos pela escola”; “[...] ela fez nós passarmos pelas mesmas coisas que eles passam [...] as atividades dessa palestra foram bem legais e deu para interagir bastante, e nos fez refletir como é difícil as coisas para um deficiente”; “[...] porque saímos andar com os olhos fechados [...]”; “tivemos que confiar em quem nos guia e é muito difícil [...] e tivemos uma experiência de como é ser cego, como é ser um cadeirante e sei que era muito difícil, muitas vezes me senti inseguro sendo guiado por outra pessoa, e por esse motivo gostei mais [...] experimentamos na prática [...]” (Trechos Diversos Extraídos dos Questionários aplicado aos Estudantes, 17 de outubro de 2017).

Quando esses estudantes apontam para uma palestra mais “dinâmica”, “nova experiência”, percebemos como a sua subjetividade conclama uma experiência autêntica, ou seja, eles gostaram mais das palestras que puderam proporcionar a eles essas trajetórias únicas, algo diferente do cotidiano. Quando fazemos a divulgação do evento nas salas de aula e toda a movimentação em torno de sua organização, faz com que criem a expectativa de que a Jornada será algo que foge à normalidade das aulas. Logo, anseiam por isso.

Um outro ponto interessante observado também, e que é bastante recorrente nos questionários das outras turmas é que a simpatia, carisma e trato do palestrante é fundamental para a “seleção” que fazem da “melhor palestra”. Os estudantes não parecem se importar com a titulação do palestrante, ou com o fato de serem professores de universidades, mas com a didática utilizada para comunicar o conteúdo.

[...] palestra dos direitos humanos que também teve muita interação com os alunos [...] nunca havia discutido sobre esse assunto, e ficou bem claro os direitos humanos que nos são tirados, e muitas pessoas nem sabem [...] porque sentamos no chão e discutimos algumas palavras relacionadas aos assuntos, depois vimos um vídeo onde varias pessoas falavam de seus sofrimentos, lutas, enfim, foi bem produtivo [...] a palestrante colocou de um lado concordo e discordo e ela citava temas para a gente escolher de qual lado a gente gostaria de ficar [...] pois, ela foi bem interativa porque a dinâmica que a palestrante propôs para a sala foi a mais diferente, nos permitindo entender melhor sobre o assunto e ter um debate onde todos os alunos se envolveram e interagiram [...] (Trechos Diversos Extraídos dos Questionários aplicado aos Estudantes, 17 de outubro de 2017).

Em 1997, François Dubet concedeu uma entrevista à Angelina Peralva e à Marília Spósito, ambas da Universidade de São Paulo. Intitulada “*Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor*”, a entrevista aborda uma experiência do sociólogo junto aos estudantes de uma classe secundária francesa, quando decide, por ocasião das investigações que realizava na área da educação, fazer uma pesquisa participante numa escola pública de ensino básico por um ano. O que levou o autor a essa experiência é que, nas entrevistas e grupos focais que participava, “tinha a impressão de que eles (os professores) davam descrições exageradamente difíceis da relação pedagógica” (DUBET, 1997, p. 6).

Dentre várias situações interessantes que o autor descreve nessa experiência e que ainda no decorrer dessa análise voltaremos a pontuar, uma delas é justamente essa: ele acreditava que poderia “seduzir intelectualmente” os alunos, por sua trajetória como renomado professor universitário. Porém percebeu, assim como nós em questionários de diversas turmas, que a carreira intelectual de quem os comunica, não faz para eles a menor diferença. Dessa forma, os palestrantes articulam a todo o tempo a lógica da estratégia, para conseguir a atenção dos estudantes, ou “seduzi-los”

para o tema trabalhado. Uma dessas estratégias, como ficou latente nas respostas, é justamente o carisma, o tratamento, permitir que se integrem e interajam.

Em relação aos temas, aqueles que tratam de situações de vulnerabilidade social, como drogadição, alcoolismo, os que abordam questões como preconceito (religioso, étnico, etc.) e sobre o universo juvenil, foram muito bem citados entre os estudantes e as justificativas demonstram que a palestra ou oficina foi uma forma de trazer reflexão acerca dessas situações, que muitas vezes não compõem o currículo das disciplinas:

[...] Porque ela nos trouxe problemas de quem usa drogas e de quem perdeu tudo para dentro da palestra, nos fez perceber as dificuldades para usuários que é sair das drogas e pros familiares que ficam preocupados com seus filhos, tios, primos, usuários de drogas e uma análise de tantas pessoas que morrem por causa disso [...] Ela ensinou que o álcool e as drogas acabam com o nosso corpo [...] porque abriu nossas mentes, e quando você vê esse tema de outro ponto de vista muda sua opinião e começa a pensar direito [...] porque é importante para nós principalmente para quem tem preconceito em relação ao racismo [...] porque bastante pessoas sofrem com isso e mais uma vez a gente viu qual é a importância de nos respeitar a raça dos outros [...] (Trechos Diversos Extraídos dos Questionários aplicados aos Estudantes, 17 de outubro de 2017).

Percebe-se, então, que esses temas os tocou significativamente, levando essa vivência para além de uma experiência meramente escolar. Os estudantes não são apenas estudantes. “Um aluno ao mesmo tempo é filho, é jovem é trabalhador” (GOMEZ, 2016, 47”24’) e sendo assim, essa multiplicidade de ações que devem gerir, nem sempre não harmônicas. Pelo contrário, na maior parte das vezes, são permeadas de tensões e o ambiente escolar se faz palco de muitas delas.

O agrupamento feito a título de análise das turmas de segundo ano, embora haja uma grande heterogeneidade própria do caráter dos cursos, revelou algumas questões que se repetiram. As de Ensino Médio e Administração são mais mistas em relação ao gênero e as de Mecatrônica e Eletrotécnica são compostas majoritariamente por meninos. As palestras que receberam foram, dentro da temática de Direitos Humanos, bastante diversas e as causas que orientaram as escolhas deles da “melhor palestra”, também se mostraram diversificadas:

Quadro 3 – Palestras recebidas pelas turmas de 2º ano (Ensino Médio e Integrado) e preferências dos estudantes.

Turma	Palestra recebida	N. de vezes que foram citadas
2ºADMINISTRAÇÃO INTEGRADO MATUTINO	Direitos humanos liberdades individuais e violência	04
	Alia- DST prevenção	13
	Apologia ao crime ou censura: caso do grupo de rap facção central	02
	Identidade e desigualdade de gênero	02
	Caminhada do privilégio	03
	Diversidade e intolerância religiosa	03
2ºADMINISTRAÇÃO INTEGRADO VESPERTINO-B	Relações étnico-raciais	01
	Alia- DST prevenção	05
	Apologia ao crime ou censura: caso do grupo de rap facção central	00
	Movimento estudantil e direito de participação da juventude	01
	Caminhada do privilégio	00
	Os sentidos dos direitos humanos em Hanna Arendt	01
2º MECATRÔNICA INTEGRADO	Gênero, direitos humanos e o cenário internacional	01
	Fragmentos da realidade: reflexão sobre elementos do fascismo e a "banalidade do mal"	02
	Literatura e seu princípio humanizador	00
	Jogo dos privilégios: desvendando as desigualdades	11
	A crônica no jornal e a crítica social	04
	Educação e multiculturalidade	14
	Gostou de todas: 01	
2ºELETROTÉCNICA INTEGRADO	Epistemologia entre sexo, gênero e sexualidade	00
	A gestão democrática escolar na visão dos estudantes	01
	Políticas públicas de/para juventude	00
	Direitos humanos	00
	Conhecimento, tecnização e sociedade"	01
	120 anos da guerra de canudos	07
	Foi ofertada uma oficina de batuque pelo Levante da Juventude fora de sala de aula e alguns estudantes participaram. Nessa sala, essa oficina foi citada 01 vez	

Fonte: organizado pela autora 2019

As turmas de 2º ano do Ensino Médio da manhã são consideradas pelos professores bastante “desinteressadas”, “fracas” e “difíceis”. Nas respostas do 2º MA, tenho a percepção de que houve pouco esforço em responder o questionário de modo a compartilhar sua experiência

em relação à jornada. A primeira impressão que se tem é que faltou vontade para responder e argumentar. Muitas repostas não trazem a justificativa ou essa se resume a “foi a mais legal”, ou “achei mais interessante”. Essas respostas podem também revelar dificuldades cognitivas na expressão escrita de muitos estudantes da sala, corroborando com as reclamações dos docentes. Dayrell (1996) pondera, acerca das representações que os professores têm sobre os estudantes:

Na relação entre professor e aluno, existe um discurso e um comportamento de cada professor que termina produzindo normas e escalas de valores, a partir das quais classifica os alunos e a própria turma, comparando, hierarquizando, valorizando, desvalorizando. Dessa forma, a turma, como um todo, e os alunos, em particular, podem ter uma reação própria a cada professor, dialogando, negando ou assumindo a sua imagem. Nessa construção de imagens e estereótipos, mesmo sendo fruto das relações entre alunos e professores, o discurso e a postura destes têm uma influência muito grande, interferindo diretamente na produção de “tipos” de alunos e da própria turma. Uma turma pode ser ‘bagunceira’ ou ‘fraca’ para uns professores e não o ser para outros, mas certamente isto interfere na auto-imagem, e ela pode assumir de fato o ‘tipo’ ou abrir o conflito com o professor. [...] Um jovem taxado de ‘mau aluno’, assumindo ou não o estereótipo, tende a se ver assim e se deixar influenciar por esse rótulo, que se torna um elemento a mais na produção de sua subjetividade (DAYRELL, 1996, p. 153-154).

Em decorrência da questão supracitada, essa atitude de aparente desinteresse por responder ao que foi solicitado ou de maneira adversa, pode ser vista como um afastamento do estudante em relação “ao que se espera dele”, ou seja, tem a ver com a lógica da subjetivação, que embora Dubet e Martucelli (1996) a identifiquem com mais força na escola secundária francesa, ou ensino fundamental II para o sistema brasileiro, também conseguimos vê-la presente no Ensino Médio. E justamente esse desejo por uma identidade genuína, faz com que mostrem que agirão do jeito que quiserem, e não como “devem agir”.

Já no conteúdo das repostas, um fato que chama a atenção é que, se comparadas às turmas de primeiro ano, essas salas fazem menos referências à performance²³ do palestrante (principalmente o 2º M A) e mais ao

²³ Estamos entendendo performance aqui, partindo das próprias respostas dos estudantes aos questionários, como sendo um conjunto de características muito individuais dos palestrantes ou oficinairos que se relacionam a carisma, atitude, dinamismo, senso de humor, atuação.

conteúdo da palestra em si, o que poderia nos dar dois indicativos: ou que os palestrantes que receberam não usaram de dinâmicas que chamassem a atenção deles, ou que de fato o que lhes interessou mais foi o conteúdo desenvolvido.

Ainda assim, pode-se perceber como a dinâmica da palestra ou simpatia e interação do palestrante influencia a escolha. Um exemplo claro disso, foram as justificativas dadas a uma palestra que abordou o tema *prostituição*, que, segundo eles “foi um assunto divertido [...] pois foi uma palestra divertida, descontraída [...] achei interessante o assunto trazido, e foi uma palestra divertida” (Trechos Extraídos dos Questionários Aplicados aos Estudantes, 17 de outubro de 2017).

No 2º MB, percebe-se um pouco mais de empenho nas respostas, que trazem em sua maioria, as respectivas justificativas. Nessa sala, há mais referências às dinâmicas usadas pelos palestrantes, porém, diferente das impressões do primeiro ano, quase não se observa a questão da empatia, já que muitos dos temas tratados falavam sobre preconceito, e desigualdades.

Em poucos ou quase nenhum caso é perceptível pelas justificativas, que o tema tratado os tenha “tocado” no sentido de colocar-se no “lugar do outro”, como apontaram muitas das respostas dos primeiros anos. As justificativas para terem escolhido a palestra “As desigualdades sócio espaciais através do rap”, por exemplo, foram as seguintes;

[...] porque fez os alunos interagirem mais [...] mostrou muitas coisas e esclareceu muitas coisas sobre a sociedade [...] eles falaram sobre a desigualdade em forma de rap, eles pediram para nos pegarmos um rap sobre desigualdade [...]” (Trechos Diversos Extraídos dos Questionários aplicados aos estudantes, 17 de outubro de 2017).

Como fora percebido nas turmas de primeiro ano uma maior tendência à lógica da integração, isso talvez possa explicar como a aprendizagem pela empatia fora importante para eles. Estão mais abertos às experiências do outro, “se colocar no lugar do outro”. Dessa forma, podemos entender quando percebo uma ênfase da subjetivação nas turmas de segundo ano e em geral nas outras também, que isso pode levá-los a pouca ou nenhuma abertura às experiências que não sejam as deles próprios. Criar uma

identidade própria, afastar-se daquilo que acreditam que “não lhes serve”, ter a “sua própria experiência”, são ações características dessa lógica.

No 2º ano da tarde, a palestra que se destacou foi sobre “Direitos Humanos e violência policial”, e os estudantes deixaram bem claro que gostaram muito do palestrante. Nas justificativas, sempre apontam a performance do professor, a forma como abordou o assunto, que segundo eles, é sério, mas que fora abordado de forma que ficasse claro, mostrando os “dois lados”:

[...] por que o palestrante foi bem-humorado [...] pois ele deu uma palestra mais dinâmica e divertida [...] pois foi a mais divertida e deu uma palestra sobre um assunto interessante [...] porque representou a realidade com fotos, sem se por a favor de um lado ou de outro, ótimo professor [...] pois saber sobre os direitos da humanidade é bem legal [...] ela foi de extrema importância par mim e me interessou muito [...] o professor era legal [...] pois ele foi descontraído, apesar do assunto serio, ele trouxe o assunto de um jeito que deixasse os alunos muito interessados [...] (Trechos Diversos Extraídos dos Questionários aplicados aos Estudantes, 17 de outubro de 2017).

Nas turmas de 2º ADM da manhã e tarde, entre as palestras mais citadas foram as ofertadas pelas ONGs: Amor Exigente e a Associação Londrinense Interdisciplinar de Aids (ALIA). São palestras que tratam de temas relacionados às drogas, sexualidade e doenças sexualmente transmissíveis. As justificativas mais citadas são as que se referem à prevenção, conscientização, saber pelo que o outro passa e até mesmo medo “*o palestrante nos assustou*”. Interessante é que palestras com temas mais polêmicos como diversidade ou intolerância religiosa, desigualdade de gênero, foram pouco citadas.

Uma palestra que falava sobre censura e rap também foi bem citada. Em geral as palestras que trazem algum elemento relacionado à rap são bem avaliadas pelos estudantes. Talvez se identifiquem com esse gênero musical, é algo que faz parte de certa cultura adolescente ou até mesmo com os palestrantes que trazem o tema. Como estão construindo sua individualidade, essa identificação com o que lhes interessa, que é uma característica da subjetivação, é importante. Algumas justificativas sobre as palestras da ONG Amor Exigente:

[...] pois é uma palestra que é muito importante ser passada para nós jovens, porque falou sobre os riscos e perigos que as drogas podem causar [...] pois foi importante a sugestão para

conscientizar os alunos [...] pois passou a realidade de quem é usuário, o quanto é difícil para família, amigos e para a própria pessoa, a recuperação é lenta e você começa a ser viciado através de experimentos aos poucos ou até mesmo por curiosidade.[...] gostei porque hoje em dia a muitas pessoas envolvidas nisso e com essa palestra elas pensam mais, e também a desigualdade social porque mostrou como a desigualdade é grande [...] (Trechos Diversos Extraídos dos Questionários aplicados aos Estudantes, 17 de outubro de 2017).

E da ONG ALIA, que faz um trabalho sobre a prevenção e tratamento da AIDs, levando às escolas informação e relatos de pacientes atendidos. As palestras parecem ter “tocado” os estudantes no sentido de compreender o outro e em termos de esclarecimento acerca de questões importantes como saúde sexual, drogadição, doenças sexualmente transmissíveis, assim como os relatos de pacientes fizeram-nos compreender as consequências de comportamentos de risco:

[...] trouxe muito conhecimento sobre saúde sexual, onde trouxe conhecimento sobre doenças, etc. [...] foi uns conselhos bons, ficou para aprender [...] porque é bom saber que tem gente que mesmo na pior, ela tem vontade e força pra sair disso [...] os palestrantes foram muito atenciosos tirou todas as duvidas, falou de algumas coisas que a gente já sabia e outras não, gostei bastante [...] pois foi o que mais me tocou porque falou sobre os problemas que futuramente pode ocorrer não só para si mesmo mas também para a sua família [...] porque era uma ex-usuária de drogas e foi muito bom aprender sobre o que as drogas faz na vida da gente, que ela acaba com nossa vida e destrói nossa família [...] que nos informou e assustou muito, por vermos que a nossa idade é a mais vulnerável a essas doenças que são nada amigáveis [...] porque me ensinou coisas que não tinha tanto conhecimento, não ter preconceito com quem tem alguma doença, e nos prevenirmos sempre [...] porque eu acho uma coisa necessária de se falar [...] (Trechos Diversos Extraídos dos Questionários aplicados aos Estudantes, 17 de outubro de 2017)

É interessante notar que temas relacionados à sexualidade são vistos pelos estudantes como necessários, enquanto existem projetos nas diferentes instâncias do poder legislativo para que esses temas não sejam abordados em sala de aula. Em uma das repostas um estudante escreveu: “falem mais sobre sexo”. Anacronismo das políticas públicas em educação? No âmbito desta discussão, segundo Bueno e Carniel (2018):

Ao longo da última década, inúmeras disputas curriculares politizaram o campo educacional e impactaram decisivamente na vida escolar. Entre os pontos de controvérsia, destaque

particular pode ser conferido à introdução de pautas pertinentes à diversidade étnico-racial e religiosa, aos direitos humanos, às relações de gênero e sexualidade, às formas de inclusão [...] Esses são apenas alguns exemplos de temáticas ou de políticas recentes que tensionaram as práticas de ensino brasileiras no início do século XXI (BUENO; CARNIEL, 2018, p. 672).

Para além dessas disputas, fato é que as palestras que abordam essas temáticas são muito citadas entre os adolescentes, ou seja, há uma grande demanda e necessidade de discussão acerca dessas questões por parte dos estudantes e, por sua vez, poucos espaços para que ocorram na escola, fora do momento das Jornadas de Humanidades.

No 2º ano de Mecatrônica, turma composta em sua maioria de meninos, a palestra destaque foi sobre *multiculturalismo*, cujo palestrante falou sobre o preconceito em relação a adeptos do Islamismo. Eles apontam que gostaram da palestra, pois o professor explicou bem, interagiu com eles, foi “divertido”. Observa-se também aqui a questão da performance. Outra bastante citada foi a *caminhada do privilégio*, mas o motivo apontado é muito mais o fato de “saírem da sala”, da palestra ter sido “dinâmica”, do que terem percebido as questões sobre as desigualdades.

Na 2ª série do Curso de Eletrotécnica, a palestra sobre “Os 120 anos de Canudos”, foi quase unanimidade na turma. Entre os motivos apontam como a palestra foi bem desenvolvida, interessante, que nunca tinham ouvido falar de Canudos, que conheceram um pouco da história do Brasil, além, é claro, da performance da palestrante. Temos então mais exemplos de como valorizam essas experiências que se mostram “diferentes”, que podem trazer algo que saia da rotina.

Já as turmas de terceiro ano do Ensino Médio e dos Cursos Técnicos Profissionais Integrados em Administração e em Mecatrônica também se mostram bastante heterogêneas em relação aos cursos e, a leitura dos questionários, demonstra uma maior preocupação com os temas do que com recursos didáticos. São poucas as escolhas de palestras que são seguidas por justificativas que abordem mais a dinâmica ou até mesmo a simpatia do palestrante e em geral, os temas selecionados foram bem variados, desde questões de gênero, até educação ambiental.

Aqui podemos perceber como que, ainda que se revele a lógica da subjetivação mostrando como buscam aquilo que os interessa no evento, também se percebe a articulação da lógica da estratégia. Muitas eram turmas de formandos e já existe certo apreço pelas futuras decisões que terão de tomar, faculdade, mercado de trabalho. Mesmo de forma tímida – em algumas turmas não conseguimos perceber isso nos questionários – já se observa que ele existe.

Quadro 4 – Palestras recebidas pelas turmas de 3º ano (ensino médio e integrado) e preferências dos estudantes

Turma	Palestra recebida	N. de vezes que foram citadas
3ºMB ENSINO MÉDIO MATUTINO	Movimentos e participação política das juventudes	01
	Políticas públicas de enfrentamento à violência de gênero	03
	Caminhada do privilégio (2 horários)	10
	Presença dos haitianos no Brasil: novas formas de racismo e xenofobia	01
	O rap como ferramenta de expressão da juventude	01
	Foi ofertada uma oficina de batuque pelo Levante da Juventude fora de sala de aula e alguns estudantes participaram. Nessa sala, essa oficina foi citada 03 vezes. Não gostou de nenhuma:01	
3ºTB ENSINO MÉDIO VESPERTINO	100 anos da guerra do contestado	00
	O sentido dos direitos humanos em Hannah Arendt	02
	Estado laico para quem? ”: reflexões sobre casos de intolerância religiosa contra as religiões de matriz africana nas esferas públicas	03
	Uma breve história dos sistemas punitivos	00
	Diversidade religiosa	01
	Diversidade (sexual) e a luta por direitos	06
	Não gostou de nenhuma:02	
3ºADMINISTRAÇÃO INTEGRADO MATUTINO- A	Deslimitarização da polícia	11
	Sociologia brasileira (Euclides, Viana, Freire)	00
	Identidade e memória da população negra	10
	Liminar da cura gay	00
	Roberto da Mata e a construção da cidadania	00
	Movimento estudantil	01
Duas respostas se referiram a palestra que tratou sobre cotas no vestibular da uel e não consegui identificar qual foi.		
3ºADMINISTRAÇÃO INTEGRADO	A gestão democrática escolar na visão dos estudantes	00

MATUTINO- B	Juventudes e internacionalização	07
	Movimento estudantil	03
	Educação e direito ambiental	06
	Jornalismo investigativo	01
	A crônica no jornal e a crítica social	05
3ºMECATRÔNICA INTEGRADO	Reflexões sobre o fascismo (e direitos humanos	05
	Democracia, gênero e políticas públicas	00
	Corpo , saúde e doença	00
	Acesso a energia como um direito humano	04
	Direitos humanos, diversidade e contemporaneidade	03
	Caminhada do privilégio	06
	Foi ofertada uma oficina de batuque pelo Levante da Juventude fora de sala de aula e alguns estudantes participaram. Nessa sala, essa oficina foi citada 02 vezes. Não gostou de nenhuma: 03 -Gostou de todas:01 Obs.: um estudante referiu-se a palestra sobre a cura gay, e não consegui identificar dentro de qual palestra o assunto foi discutido.	

Fonte: organizado pela autora/2019

No 3º MA, as palestras com mais referências são as que tratam da violência de gênero, cura gay e, em maior número, rap como expressão da juventude. Em geral, as que abordam temas relacionados à gênero e diversidade sexual, são mais citadas pelas meninas. A que abordou a violência de gênero, por exemplo, foi muito citada e, em quase que unanimidade, por meninas. Esses dados podem indicar uma identificação do estudante em relação ao tema tratado (vivências), que se traduzem na escolha da palestra como a que mais gostou, pois consegue perceber nela algo de seu cotidiano, o que foi percebido nas falas:

[...] porque eu já sofri muito preconceito por usar uma camisa cor de rosa [...] porque descobri formas de violência que eu nem sabia que era violência [...] porque aprendemos sobre diversas violências de gênero e debatemos novos temas que acontecem no dia a dia [...] porque debatemos várias situações que acontecem com a gente, aprendemos também o que é realmente violência de gênero [...] (Trechos Diversos Extraídos dos Questionários aplicados aos Estudantes, 17 de outubro de 2017).

Nas respostas sobre a palestra do rap, a maioria se identifica com o gênero musical ou com a realidade que as letras da música abordam e por isso acabam por se referir a ela. Diferente das respostas dos primeiros anos, não há muitas referências à performance, em geral, nas repostas dessa sala. As referências relacionam-se mais aos conteúdos mesmo.

[...] porque o rap mostra a realidade que vive entre nós [...] porque é algo que gosto de ouvir e mostra a realidade de muitas pessoas [...] pois me identifiquei com a música [...] que mostra a cultura e tipos de artes musicais e o forte papel na sociedade[...]porque gosto de escutar rap e combinou comigo [...] pois me identifico com a forma do protesto [...] por ser dinâmico e trata da realidade das ruas do subúrbio[...]porque além de ser um estilo de música mostra a maioria das vezes a realidade que tem em todo mundo [...] porque eu gosto de música, me interessou bastante, muita gente acha que rap é apologia ao crime que é só periferia mas não é assim [...] (Trechos Diversos Extraídos dos Questionários aplicados aos estudantes, 17 de outubro de 2017).

No 3º MB e 3º Mecatrônica, a grande maioria escolheu a palestra “*Caminhada do privilégio*”, cuja dinâmica consiste através de algumas perguntas feitas aos participantes, mostrar como as desigualdades estão presentes, mesmo que de forma pouco percebida. As justificativas sobre a opção por essa palestra giram em torno da reflexão sobre as desigualdades e pela dinâmica que envolveu a palestra:

[...] porque teve dinâmica e acaba fazendo a gente pensar [...] pois abordou bem a realidade de muitos presentes na sala o que chegou a ser tocante [...] porque mostrou nossas dificuldades e a dos colegas, nem tudo é como nos pensamos [...] pois ele me fez perceber sobre todos os benefícios que toda minha família já me concedeu e o agradecimento que devo ter [...] achei muito interessante nós vermos o quanto muitas pessoas com muita capacidade e vontade, por falta de oportunidade não conseguem mudar de vida[...]onde me emocionei muito com a Ana Paloma falando e depois disso vi como somos injustos com ela. [...] teve uma dinâmica muito legal [...] pois me mostrou com a atividade que fizemos como as vezes julgamos as pessoas e não percebemos o mal que estamos fazendo [...] (Trechos Diversos Extraídos dos Questionários Aplicado aos Estudantes, 17 de outubro de 2017).

Nas turmas de 3º do Curso de Administração, as palestras mais citadas foram “Juventudes e internacionalização”, ministrada por uma integrante da PROGRAD/UEL, que abordou Programas de intercâmbio da UEL e região para jovens estudantes universitários e sobre a “Desmilitarização da polícia militar”. Em geral, as justificativas abordam o conteúdo em si das palestras, porém algumas respostas falam sobre o fato de o palestrante gerar debate, ouvi-los. A questão que envolve a expressão, debate, fala e opinião dos estudantes, também foi bastante citada na questão que pedia sugestões para melhorar o evento:

[...] afinal a mesma criou um debate em que todos puderam expressar sua opinião, além de ser um assunto interessante, não só para nós mas também para toda a sociedade [...] porque foi uma palestra impactante que gerou muitos prós e contras [...] pois houve bastante discussão e todos se interessaram [...] Foi interessante que envolveu todos da sala [...] foi a palestra em que mais foi aprofundado o assunto, com ela aprendi que os policiais têm um treinamento extremamente agressivo e desgastante [...] porque debatemos e vimos o porquê a polícia é violenta e também vimos o que podem fazer [...]. (Trechos Diversos Extraídos dos Questionários aplicado aos Estudantes, 17 de outubro de 2017).

Uma das questões importantes reveladas pela análise dos questionários e que pode nos dar fortes indicativos de que as Jornadas trazem uma possibilidade de reflexão sobre metodologias de ensino e aprendizagem mais ativas, é a necessidade, verificada em muitas respostas, de “dar voz” aos estudantes. Eles querem falar. E ser ouvidos, o que não é a mesma coisa. “Até certo ponto, é preciso que o colégio aceite que haja uma vida adolescente na escola e que não a considere como um desvio” (DUBET, 1997, p. 228).

A obra clássica de Paulo Freire “Pedagogia do Oprimido”, nos traz várias lições metodológicas neste sentido. A defesa da Pedagogia Dialógica parece mesmo compor o centro das falas desses estudantes, quando percebem mais sentido nas palestras em que o mediador os “escuta” e não quando o processo se dá de forma impositiva, à semelhança do que Freire chama de educação bancária “[...] em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los [...]” (FREIRE, 1987, p. 33).

Freire (1987), em contraposição ao modelo de Educação Bancária, propõe uma Pedagogia Dialógica, em que o educando possa *pronunciar*, e que ao pronunciar, o processo de aprendizagem tenha um sentido. O autor (FREIRE, 1987) se remete às relações desiguais ao explicar que uma educação verticalizada manteria os sujeitos presos a uma situação de opressão:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar* (FREIRE, 1987, p.44).

Para que o educar dialógico ocorra, Freire (1987) pressupõe uma seleção de conteúdos que de forma alguma pode se dar ao acaso, sem um cuidado e uma atenção à realidade do educando, com conteúdos desconexos de uma base material. Dessa forma, explica a importância da seleção dos conteúdos programáticos:

Esta prática implica, por isto mesmo, em que o acercamento às massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem “salvadora”, em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para, em diálogo com eles, conhecer, não só a objetividade em questão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão (FREIRE, 1987, p. 48).

Como vimos em várias turmas, existem conteúdos que lhes interessam de fato e dessa forma, a imposição de um Programa que não leve em conta essa subjetividade, ou essa “vida adolescente”, não fará a eles, sentido algum. A experiência escolar se mostrará vazia e, às vezes, até tortuosa. Esse sentido pode se dar em temas que nem sempre sejam aqueles mais clichês quando se fala de juventudes, a depender da forma como esse tema chega a eles e os toca de alguma maneira.

Ao analisar os questionários do 3º ano do Curso de Mecatrônica, por exemplo, os estudantes elencaram as palestras “Caminhada do privilégio” e “Reflexões sobre o fascismo” como as que mais gostaram, respectivamente. Interessante que, diferente do 3º ano do Ensino Médio que justifica a escolha da palestra “Caminhada do privilégio” por ter gerado reflexão acerca da desigualdade. As justificativas aqui giram mais em torno da dinâmica da palestra:

[...] por causa da dinâmica por ela apresentada [...] foi uma atividade mais prática, com isso se desenrola mais e ficou bem mais entendido. [...] pois foi mais dinâmica e fez com que sentíssemos na pele a realidade em que vivemos. [...] era um experimento que mostrava que algumas pessoas são privilegiadas e outras não [...] (Trechos Diversos Extraídos dos Questionários Aplicados aos Estudantes, 17 de outubro de 2017).

Essa turma até agora, foi a que mais se referiu a não ter gostado de nenhuma palestra, com três referências. As justificativas dadas a essa escolha foram que os palestrantes não foram “neutros” e um, inclusive os chama de comunistas. Eles querem mostrar o que os desagrada, mesmo

entendendo que essa subjetividade não os mostra como autênticos, ou seja, sabemos que há uma grande propagação de discursos, nos últimos anos, através de redes sociais, que relaciona a atuação docente a uma “doutrinação comunista”, “professores doutrinadores”, que recai geralmente sobre docentes da área de Ciências Humanas. Então eles elaboram esse sentido com base em uma objetividade que faz parte de toda uma conjuntura política. Porém, esse desagrado trazendo essa justificativa, se verificou em pouquíssimas turmas e nessas em específico, houve apenas dois ou três questionários em que esses termos foram usados.

As turmas de 4º ano dos Cursos Técnico-Profissionais de Mecatrônica e de Eletrotécnica, geralmente são turmas menores por conta do alto índice de evasão desses e com maioria de meninos. Já os últimos anos de Administração, ao contrário, são turmas bastante numerosas com grande número de meninas:

Quadro 5 – Palestras recebidas pelas turmas de 4º ano (administração, eletrotécnica e mecatrônica integrado) e preferências dos estudantes

Turma	Palestra recebida	N. de vezes que foram citadas
4ºMECATRÔNICA INTEGRADO	Reflexões sobre o fascismo (e direitos humanos	00
	Democracia, gênero e políticas públicas	02
	Corpo, saúde e doença	00
	Acesso à energia como um direito humano	00
	Direitos humanos, diversidade e contemporaneidade	01
	Caminhada do privilégio	13
4º ELETROTÉCNICA INTEGRADO	Epistemologia entre sexo, gênero e sexualidade	00
	A gestão democrática escolar na visão dos estudantes	00
	Políticas públicas de/para juventude	00
	Direitos humanos	01
	Conhecimento, tecnização e sociedade”	01
	120 anos da guerra de Canudos	04
	Foi ofertada uma oficina de batuque pelo Levante da Juventude fora de sala de aula e alguns estudantes participaram. Nessa sala, essa oficina foi citada 01 vez. Não gostou de nenhuma: 01	
4ºADMINISTRAÇÃO INTEGRADO- A	Juventudes e internacionalização	11
	Direitos humanos: refletir e agir	03
	Campanha ocupa educação	01

	Religiões de matriz afro	04
	Redução da maioria penal	00
	Jornalismo investigativo	02
	Identidade social (não consta na lista com esse nome, mas foi citada dessa forma e fez relação com o racismo, com 2 palestrantes) 05 vezes. Não participou 01	

Fonte: organizado pela autora/2019.

Em geral, houve bastante diversidade nas escolhas dos estudantes de quarto ano. Mas, percebo, principalmente no 4º ano de Mecatrônica, a preferência dos estudantes estimulada mais uma vez, pela performance do palestrante ou pela dinâmica da palestra. Em geral, estas são citadas primeiro pela forma, e depois pelo conteúdo.

No 4º ano de Mecatrônica, houve certo consenso com relação à palestra “Caminhada do privilégio”, onde se realiza uma dinâmica fora da sala de aula. Muitos argumentaram que a atividade mudou sua forma de entender o preconceito e as desigualdades. Mas, o fato de a palestra ser dinâmica, ainda pesa na escolha dessa como a que mais gostaram. Já no 4º Eletrotécnica, a preferida foi sobre Canudos, onde citam bastante a performance da palestrante, até antes do conteúdo ministrado.

A escolha da palestra “*Juventudes e internacionalização*”, que aborda possibilidades de intercâmbio na universidade, pela turma de 4º ano de Administração, pode indicar uma ação estratégica, de modo a orientar uma escolha mais pragmática, pensando nas possibilidades futuras que os esperam após concluírem essa etapa dos estudos.

Um fato curioso se deu em relação a uma comunicação sobre “Identidade social”, que não consta na lista, mas que teve como foco a questão do racismo. Eles tiveram uma palestra sobre religiões de matriz africana, mas com apenas uma ministrante, e essa sobre identidade social, eles citam que eram dois. O interessante é que foi bem citada e os argumentos giraram em torno da conscientização sobre as questões raciais. Como já foi apontado, algumas vezes há mudanças no cronograma, o que pode ter gerado essa dificuldade na identificação.

[...] onde as duas palestrantes priorizaram bem o foco do quanto o racismo está cada dia mais presente. [...] muito interessante e a que mais gostei, pois passou uma mensagem necessária. [...] as palestrantes deram ênfase no racismo, que

temos que ser tratados como iguais[...] que mostrou um pouco sobre a diversidade racial, foi bastante legal, mostrou coisas que não sabíamos [...] que nos mostrou a importância de se respeitar o próximo, independente de sua identidade social [...] (Trechos Diversos Extraídos dos Questionários aplicados aos Estudantes, 17 de outubro de 2017).

Muitas turmas citaram as palestras sobre preconceito racial, de gênero e desigualdades, enfatizando sua importância e o fato de serem tratados no ambiente escolar. Embora saibamos que os temas das Jornadas estão presentes nos currículos escolares, respaldados pela LDB (1996), pelas Diretrizes Curriculares Estaduais (2006), me chama a atenção o fato da ênfase que dão a conteúdos que já seriam contemplados nas diferentes disciplinas. Inclusive a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, pode suscitar debates em torno da questão do racismo na atualidade. A grande ênfase nesses conteúdos pode revelar que as Jornadas trazem um espaço diferente para que sejam trabalhados? A segunda pergunta do questionário pode nos dar mais pistas a esse respeito.

O que essa experiência de três dias de Jornada de Humanidades na escola representou para você? Esta foi a segunda pergunta do questionário, também aberta e que buscou, assim como a primeira, compreender de que maneira os estudantes articulam as lógicas com as quais se deparam no sistema escolar, construindo suas experiências com e nas Jornadas de Humanidades. Entendo que aqui, muitas respostas acabam corroborando as observações já apontadas pela análise da primeira questão e apontando novas possibilidades.

As respostas dos estudantes foram separadas em categorias pensadas a partir de palavras-chave, extraídas dos próprios questionários. Aqui, seguiu-se a mesma divisão por séries da pergunta anterior, para tentar observar se há relação nas respostas de acordo com as faixas etárias dos entrevistados. Lembrando que a contagem não será necessariamente a quantidade de questionários respondidos, pois, quando o estudante falou sobre mais de um item, essas respostas foram contabilizadas também. Dessa forma, as categorias selecionadas foram as seguintes: 1) *Empatia, respeito, ajudar o outro* 2) *Conhecimento, senso crítico, mudança na percepção da realidade* 3) *Acesso a temas diferentes daqueles trabalhados nas disciplinas* 4) *Refletir mais*

sobre os temas trabalhados 5) *Experiência divertida, legal, sair da rotina de sala...* 6) *Não representou nada* 7) *Não respondeu*.

No primeiro quadro, foram agrupadas as questões em que os estudantes se referiam ao fato de que as palestras e oficinas que receberam podem ajudá-los a se colocar no lugar do outro, ou que puderam pensar mais sobre o respeito às pessoas e às diferenças. Na segunda categoria, priorizou-se as respostas que descreveram como a experiência das Jornadas significou mais conhecimento, senso crítico para refletir sobre as questões cotidianas e até mesmo, diversos casos em que os estudantes diziam que os temas abordados os fizeram mudar a forma de enxergar certos processos sociais, saindo da percepção senso comum.

A terceira e a quarta categorias, tratou com mais especificidade os temas que foram trazidos. Na terceira foram agrupadas as respostas que se referiam ao fato de a Jornada trazer temas que não eram trabalhados nas disciplinas, ou às vezes, pouco trabalhados. A quarta registrou as respostas cujo conteúdo fez referência ao fato de que as palestras e oficinas os fizeram refletir mais, porém especificamente sobre o tema que fora desenvolvido.

A quinta categoria foi reservada às respostas que falavam sobre “uma experiência” “legal”, “divertida” e algumas (poucas) que abordaram apenas acerca da nota que é atribuída ao evento. Essas respostas foram ali agrupadas porque não descreviam nenhuma experiência relacionada ao conteúdo da Jornada e sim a uma exigência (avaliação com atribuição de nota) da própria estrutura educacional aonde a Jornada é uma das avaliações que os estudantes têm ao longo do ano letivo.

Em seguida, a sexta categoria, foi reservada às respostas que davam conta de que essa experiência nada representou a eles. As avaliações consideradas negativas, como foram muito poucas, também foram agrupadas nessa categoria. Sendo assim ela comportou esses dois tipos de respostas. E na última categoria, os que, embora tenham respondido as outras questões, não responderam essa. Dessa forma, as respostas foram as seguintes:

Quadro 6 – Respostas dos estudantes à pergunta 2 do questionário, agrupadas em categorias e separadas por série

	1ºMA 1ºMB 1º TA 1º ADM	2ºMA 2ºMB 2ºTA 2ºADM 2ºADMTA 2ºADMTB 2ºMEC 2ºELET	3ºMA 3ºMB 3ºTB 3ºMEC 3ºADMA 3ºADMB	4ºADMA 4º MEC 4ºELET	Total
Empatia, respeito, ajudar o outro	16	12	06	02	36
Conhecimento, senso crítico, mudança na percepção da realidade	34	70	82	22	208
Acesso a temas diferentes daqueles trabalhados nas disciplinas	04	09	05	06	24
Refletir mais sobre os temas trabalhados	20	24	25	14	83
Experiência divertida, legal, sair da rotina de sala...	09	17	07	02	35
Não representou nada	03	08	06	01	18
Não respondeu	06	09	04	02	21

Fonte: organização da autora/2019

As respostas em geral, mostram que as referências sobre a aquisição de conhecimento são a grande maioria ou 208, não havendo muita distinção em relação às turmas. Essa pergunta foi feita no questionário sem nenhuma opção de resposta, ou seja, poderiam ter respondido das mais diversas maneiras. No entanto, pode-se perceber como o evento cumpre seu papel pedagógico. É interessante notar no quadro acima, que há uma regularidade nos resultados no que se refere às questões mais apontadas em primeiro e em segundo lugar. Já em terceiro lugar, observamos nas turmas de 1º ano a empatia, como foi importante a eles, nas de 2º e 3º ano, entendem o evento como uma “experiência diferente”, “divertida” e nas de 4º ano mais uma questão relacionada ao conhecimento, ou seja, como a Jornada é uma forma de terem contato com temas diferentes ou pouco explorados no dia a dia de sala.

Ao tratarem das Jornadas como um evento que possibilita a eles aquisição e aprofundamento do conhecimento como fortemente indicaram as respostas, podemos entender que a escola ainda tem para eles, um sentido que é ligado às funções que tradicionalmente são atribuídas a ela. Porém, esse

sentido não é dado. Esses estudantes os constroem a todo o tempo e, através da subjetivação, o estudante toma para si o que lhe interessa nesse projeto. O interessante é que a própria escola, em seu cotidiano, tem a potencialidade de propiciar esse mesmo universo de conhecimento a eles. Então, por que as respostas são carregadas de um “entusiasmo” com algo que é rotineiro a eles? O que nas Jornadas torna o conhecimento algo “novo” na visão deles?

[...] eu achei sensacional, era isso que o nosso colégio precisava e também para mim representou um conhecimento a mais que levarei para a vida toda. [...] Na minha opinião foi muito bom para os alunos, tanto as palestras, porque abrangeu assuntos do nosso interesse e também as apresentações, muito legal por integrar a cultura, música e arte em nossa escola, o que eu acho muito importante. [...] Muita coisa! Devido a adição de conhecimento, experiência e vivência. [...] Um período de conhecimento dialogando, trocando conhecimento, aprendendo coisas diferenciadas, construindo as escadas do saber, desenvolvendo coisas novas. [...] Bom, foi uma experiência fantástica, pois os temas desse ano foram interessantes e me ajudou a compreender várias coisas em que não entendia (Trechos Diversos Extraídos dos Questionários, 17 de outubro de 2017).

Primeiramente, se pensarmos em termos de metodologias e em como essa questão apareceu de maneira muito importante nos questionários, talvez a resposta possa estar justamente aí. Percebe-se que eles veem nas Jornadas e, conseqüentemente na escola, esse universo ligado ao conhecimento. Talvez por conta da forma que se dá essa mediação pedagógica - pela falta de interação, diálogo, ou de entendimento na relação professor e aluno, pela própria disposição em aprender, pois os alunos não estão ‘naturalmente dispostos a fazer o papel de aluno’ (DUBET, 1997) e também por fatores que extrapolam o âmbito da escola - não entendam a experiência escolar como algo significativo para suas vidas. Esses podem ser fatores que se traduzam como obstáculos para uma aprendizagem significativa.

Sobre essa relação entre o estudante e a escola e de que forma a subjetivação pode ser percebida nesse momento, Dubet (1996) *apud* Aquino (2005) explica que ela pode se dar das seguintes maneiras:

[da] justaposição da subjetividade ao papel discente – quando ‘se percebem como os autores de seus estudos, suas paixões e interesses convergem, têm o sentimento de se construir e de se realizar nos estudos’(p.31) [...] a dissociação entre subjetividade e papel discente – quando “os indivíduos se formam paralelamente à escola e se adaptam à vida escolar

não se integrando. [...] Estes alunos que se colocam entre parênteses, que desenvolvem condutas ritualísticas, sem verdadeiramente jogar o jogo” [...] (ibid) a negativização da subjetividade pelo papel discente – quando ‘ não podem jamais construir sua experiência escolar; que aderem com frequência aos julgamentos escolares que os invalidam e os conduzem a perceber, a si mesmos, como incapazes. Neste caso, a escola não forma indivíduos, ela os destrói’. [...] (ibid) por fim, o antagonismo da subjetividade frente ao papel discente – quando ‘resistem aos julgamentos escolares, querem escapar e salvar sua dignidade, reagir ao que percebem como uma violência, retornando-a contra a escola. Eles subjetivam contra a escola’ (DUBET *apud* AQUINO, 2005, p. 02).

As avaliações de como a Jornada se constituiu em sua experiência pode nos indicar que, para os que a descrevem como uma experiência positiva, a subjetivação se justapôs ao papel discente, como explicado por Aquino (2005). Ou seja, seus anseios em relação ao que esperavam da Jornada foram satisfeitos e, como se relacionam ao universo do conhecimento, função à priori da escola, acabaram por corroborar agindo como “se espera, que um estudante aja”. Porém, isso nem sempre ocorre, e na própria Jornada, tivemos também algumas respostas que nos dão conta sobre essas outras formas de subjetivação, que, em muitos casos, podem gerar “angústia” nesses sujeitos.

Dessa forma, aos que avaliam a Jornada como algo positivo na construção de sua experiência, podem entendê-la como sendo esse momento significativo aonde um palestrante que nem sempre tem um grande arcabouço pedagógico, consegue, através de uma Roda de Conversas, de uma dinâmica externa à sala, com uma atividade que envolva filme, ou músicas, permitir que falem, que dialoguem e que consigam relacionar aqueles conteúdos a sua experiência de vida e aos seus anseios, construindo um sentido para aquela prática.

Essa prática pode se tornar mais eficaz ainda se acompanhada de certa proximidade com eles e com seu universo e se eles forem entendidos não apenas como estudantes, mas como sujeitos “[...] com uma determinada origem familiar, que ocupa determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais [...] interpreta o mundo e dá-lhe sentido [...]” (CHARLOT *apud* DAYRELL, 2003, p. 43). Ainda assim é evidente que os saberes que movimentarão nesse processo, desde que estejam dispostos, mesmo que não

se deem conta, são aqueles que reuniram no cotidiano escolar, além dos que trazem de suas vivências.

Dubet (1997) em entrevista às autoras Peralva e Sposito explica que, em sua imersão na escola básica, uma das formas de construir uma relação com os estudantes foi interessando-se por eles:

Sem me dar muito conta disso, os alunos eram sensíveis ao fato de eu me interessar por eles como pessoas, isto significa que eu falo com eles, que eu me lembro de suas histórias [...] no fim do ano, eles gostavam muito de mim. Me deram presentes. Fizeram uma festa quando eu fui embora (DUBET, 1997, p. 224).

Essa eficácia no processo de ensino e aprendizagem pode significar, como muitos apontaram nos questionários, um momento em que abrem os olhos ao novo, em que observam que existem “outras formas de entender os fenômenos” (Trecho dos questionários aplicados aos estudantes, 2017). O projeto das Jornadas tem por base levar os conhecimentos científicos ao ambiente escolar, mostrando aos estudantes que a ciência tem relação com o cotidiano deles e que existem outras formas de se pensar o mundo para além do senso comum. Assim, essas respostas podem se relacionar a uma aproximação com esse olhar mais científico, um olhar mais acurado da realidade e que permite vislumbrar que os fenômenos sociais têm uma causalidade e intencionalidade e que não são dados.

A esse respeito o filósofo Gaston Bachelard, propõe uma nova maneira de pensar a ciência, ao entender também a necessidade de se rever os métodos pedagógicos. Para Régnier e Kuiava (2012), Bachelard (1996) acreditava que uma pedagogia centrada na ciência, deve levar a “formação de um espírito científico (que) oferece aos alunos uma forma de ver o mundo a partir da qual cada um contempla a vida em todas as suas dimensões” (RÉGNIER; KUIAVA, 2012 p. 1-2). E para Bachelard, a opinião seria o “primeiro obstáculo a ser superado²⁴”, pois pensava que “a ciência, tanto por sua necessidade de coroamento como por princípio, opõe-se absolutamente à

²⁴ Bachelard em sua obra “A Formação do Espírito Científico”, discute os obstáculos epistemológicos que impedem o progresso da ciência. Dessa forma, também faz importantes observações sobre a ação pedagógica centrada na ciência tem como pressuposto para além da crítica e autonomia, um “inconformismo intelectual e uma racionalidade aberta” (RÉGNIER; KUIAVA, 2012, p. 4).

opinião. Se, em determinada questão, ela legitimar a opinião, é por motivos diversos daqueles que dão origem a opinião (BACHELARD, 1996, p. 18).

Quando os estudantes agem com aquela “disposição” da qual Dubet (1997) nos fala, o conhecimento os passa a instigar e a mostrar a eles como os fenômenos podem ter explicações diversas daquelas a que estão acostumados, pois segundo Bachelard (1996, p. 19), “nosso espírito tem a tendência irresistível de considerar como mais clara a ideia de que costuma utilizar com frequência”. Neste contexto, é bastante perceptível nas respostas, como para eles se abrem possibilidades para além do senso comum e como conseguem identificar essa potencialidade:

[...] Foi muito importante, porque abriu meus olhos e minha mente para coisas que pensávamos ter acabado, porém ainda continuam. [...] Me fez mudar algumas ideias que eu já tinha formado pelo assunto e alguns eu aprofundi ainda mais o que eu já sabia entendendo melhor o ponto de vista dos meus colegas do debate. [...] Me fez abrir a mente para pensar e debater sobre assunto polêmicos. [...] Estimulou meu lado crítico. [...] Conhecimento e cidadania. [...] Bem, eu não gostei muito da semana, porém ela me trouxe muitos conhecimentos. [...] (Trechos Extraídos dos Questionários aplicados aos Estudantes, 17 de outubro de 2017).

Essas reflexões que foram geradas no evento se mostraram importantes para os estudantes, principalmente dentro dos temas específicos levados às salas de aula:

[...] nos fez pensar melhor sobre os assuntos [...] conhecimentos sobre assuntos que estão presentes em nossos dias cotidianos, nos fazendo pensar de uma outra forma [...] Me ensinou sobre os direitos humanos que todo são iguais ao de todos e sobre os preconceitos [...] Me ajudou a ver as coisas com outros olhos, me ajudou a melhorar o meu pensamento sobre os assuntos falados nas palestras [...] O que realmente está acontecendo a nossa volta envolvendo é claro a nossa sociedade, política e nossos direitos como cidadãos nos deu uma visão mais ampla sobre os assuntos abordados. [...] Possivelmente aqueles dias monótonos e “já formados por um determinado grupo de pessoas” hoje está totalmente diferente, aquela ideia de ignorância aquela opinião sem argumento, hoje se faz mais madura em relação a assuntos debatidos e ensinado ao 1º ADM. Tenho uma segurança maior nos assuntos que ouvi na jornada de humanidades. [...] Que os direitos humanos são necessários para todos e devem ser conquistados e protegidos. [...] Adquirir conhecimento e entender mais sobre os temas abordados além de conhecer diferentes pontos de vistas. [...] Me fez ver como o preconceito existe e muito em nossa sociedade. [...] (Trechos Extraídos dos

Questionários aplicados aos Estudantes, 17 de outubro de 2017).

Além da experiência nas Jornadas ter representado para eles entusiasmo acerca do conhecimento, da possibilidade de pensar para além do senso comum e das ideias correntes, observei também nas respostas que os temas abordados foram importantes para se combater os diversos preconceitos encontrados no dia a dia. A LDB (1996), no capítulo II, Artigo 26, parágrafos 1º e 2º já prevê que:

Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 1996).

Mas especificamente, as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (2008), na seção que define os conteúdos para a disciplina de Sociologia, prevê que essa aborde, dentro dos conteúdos estruturantes de Cultura e Indústria Cultural, os conhecimentos básicos relacionados às questões de gênero, cultura afro brasileira e africana e culturas indígenas. Porém, ainda que previsto em diversas legislações, esses temas são muito citados pelos estudantes nas repostas aos questionários e da forma com que são levados pelas palestras ou oficinas, perfazem importante elemento para a construção da experiência desses estudantes:

[...] Foi desesperador ver que nossa realidade como sala de aula é extremamente machista, homofóbica, xenofóbica e guiada pelo senso comum completamente. É uma luta que está apenas começando. [...] Conhecimento, pois foi muito bom para mudar as ideias de pessoas preconceituosas. [...] Representou 03 dias de informação sobre assuntos muito importantes que precisam ser discutidos. [...] Foi muito boa, foram assuntos diversos para acrescentar no nosso conhecimento, falamos sobre racismo, intolerância religiosa, mobilização, direitos

humanos e direitos dos alunos [...] (Trechos Extraídos dos Questionários aplicados aos estudantes, 17 de outubro de 2017).

Esses elementos ligados às práticas discriminatórias e racistas também podem ser fortemente citados pelos estudantes por serem vivenciados de forma mais intensa na escola. Segundo Spósito (2004), quando elenca alguns fatores externos ligados à cultura de rua e que geram interação na escola:

Uma segunda modalidade de relação trata de uma produção acentuada no interior da escola, de relações que tornam mais fortes e explícitos processos muitas vezes difusos e latentes presentes na sociedade brasileira, como o racismo, o preconceito, os elementos patriarcais e machistas da cultura. As possibilidades de trocas sociais mais contínuas e intensas na vida escolar com os pares do que as relações mais atomizadas e segmentadas vividas no bairro ou na rua são potencialmente fomentadoras de práticas discriminatórias e violentas, eventualmente mais nítidas do que aquelas observadas nos processos externos à escola (SPÓSITO, 2004, p. 85).

Ou seja, essa vivência muito próxima e muito específica que é própria da escola, geraria códigos muitas vezes até desconhecidos ou que passam despercebidos por outros agentes que também dela fazem parte.

Também nos chamou a atenção o fato de que muitos abordaram a questão de que tiveram acesso a temas que geralmente não são ou são pouco discutidos em sala, ou ainda, não são trabalhados como eles gostariam que fosse, nos remetendo mais uma vez às questões metodológicas e curriculares. Esses temas são ligados aos Direitos Humanos - que foi o tema da Jornada de 2017 - que são conteúdos que, apesar de constarem em documentos como a CF (BRASIL, 1988), a LDB (BRASIL, 1996) entre outros, os estudantes entendem que foi através do evento, que puderam ter mais contato, ou um maior contato.

Na primeira questão, percebo algo significativo nas respostas, em relação à empatia, onde explicam como foi relevante colocar-se no lugar do outro. Essa relevância é corroborada e parece ser bastante importante no sentido de muitos a elencaram para responder sobre sua experiência acerca desse valor. Então, entendo que essa questão dos *valores* perpassou a experiência deles acerca dos temas desenvolvidos, pois as turmas que mais

citam o fato de que os eventos fizeram-nas desenvolver a empatia, são justamente aquelas que receberam palestras sobre deficiências físicas, drogadição e alcoolismo e desigualdades sociais, como a “*Caminhada do Privilégio*”. Esses assuntos, além daqueles ligados à sexualidade aparecem muito nos questionários e, como já observado, envolvem grande interesse por parte dessas juventudes.

Percebo também, com a terceira questão que é *deixe propostas para melhorarmos o evento*, que elementos das Jornadas geram a atenção dos jovens, e nem sempre esses se referiram às atividades culturais após o intervalo, entendendo que essas trariam mais integração entre eles, momentos de lazer e descontração. Muitas versavam sobre as palestras, tanto no que se refere aos temas quanto ao tempo de duração, características dos palestrantes que chamam mais a atenção deles, entre outros.

Afinal, o que então interessa aos jovens? A discussão sobre a juventude ou juventudes no Brasil tem se intensificado nas últimas décadas e mostrado que, a despeito de alguns estereótipos que foram criados acerca dos jovens, as relações que desenvolvem com a escola são importantes para a definição tanto de um projeto pedagógico eficaz, quanto para se compreender as especificidades do que é ser jovem no Brasil da atualidade. Ainda que a escola para muitos, não faça sentido no nível de uma educação formal, ou dentro das perspectivas das gerações adultas, esse “não fazer sentido”, como fora observado em alguns questionários, também é um dado importante se for entendido que, para essas respostas, estejam tomando as Jornadas como um sinônimo da escola.

Dessa forma, essas relações podem ser entendidas como em Dayrell (1996), quando aborda a escola desde uma perspectiva de que essa se constitui a partir de diversas relações e tramas, dos diversos agentes que a constituem:

Apreender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas. (DAYRELL, 1996, p. 137).

E esses sujeitos não são passivos porque não são apenas estudantes e nem simplesmente, “interiorizam” esse papel que a Sociologia clássica, entendendo a escola como uma instituição socializadora, atribui ao jovem nesse percurso da vida:

Não podemos esquecer que os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola (DAYRELL, 1996, p. 140).

Dessa forma, entende-se por consequência que essa diversidade traz consigo possibilidades diferentes quanto aos sentidos que a escola possa ter a esses jovens. Então, quando a escola é pensada, em se tratando a questão dos programas, das avaliações, das atividades que oferta, “para um aluno que não existe” (DUBET, 1997, p. 225) ela, além de não pensar nessa diversidade, ainda fará com que muitos, tenham de antemão um sentimento de inadequação. Sobre essa polissemia, Dayrell (1996) explica que:

Um dos aspectos importantes a constatar é que a escola é polissêmica, ou seja, tem uma multiplicidade de sentidos. Sendo assim, não podemos considerá-la como um dado universal, com um sentido único, principalmente quando este é definido previamente pelo sistema ou pelos professores. Dizer que a escola é polissêmica implica levar em conta que seus espaços, seus tempos, suas relações podem estar sendo significadas de forma diferenciada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores, dependendo da cultura e projeto dos diversos grupos sociais nela existentes (DAYRELL, 1996, p. 144).

Ainda que muitos tenham gostado do evento e que para esses ele tenha feito sentido, para alguns, ou exatamente 17 estudantes, a Jornada não representou nada. Essas respostas foram localizadas, em sua grande maioria, entre as turmas do vespertino. São poucas as justificativas que trazem argumentos que acompanhem a resposta. Porém, alguns foram aqui elencados, para que se perceba o porquê da escolha:

[...] Nada apenas atraso e ganho de ponto. [...] Dias normais, nada de mais vim porque valia nota. [...]3 dias chatos e tediosos que todo mundo veio só para ganhar nota [...] eu não gostei muito pois deveria ter mais coisas [...] nada, só vim por causa da nota. [...] Nada, tentaram fazer algo para ter uma interação social, porém não deu certo, e o colégio utilizou de pontos nas matérias para garantir a presença de alguns [...] quase nada, a única parte que se aproveitou foi as apresentações de rock. Não representou nada (Trechos

Extraídos dos Questionários aplicados aos estudantes, 17 de outubro de 2017).

Os demais que disseram que a experiência não representou nada, não justificaram a resposta. É interessante como tentam generalizar a própria percepção para além de sua individualidade. Quando a estudante fala que “todo mundo veio só para ganhar nota” (Trechos extraídos dos questionários dos estudantes, 2017), a fala não condiz com as respostas dos questionários, como vimos demonstrando.

Em geral, muitos outros poderiam ter respondido da mesma forma que esses, ou seja, que não viram sentido, que só vieram para ganhar nota, mas não foi o que ocorreu. É evidente que o evento sendo parte da avaliação da instituição em dias letivos normais, faz com que a presença deles seja significativa. Porém, aos que não participam (em qualquer avaliação) são oportunizadas as avaliações de recuperação. Dessa forma, essa generalização observada na fala da estudante, não se confirma.

Ainda assim, é importante uma tentativa de compreensão acerca dos possíveis motivos que tenham levado esses jovens a não se interessar pelo evento, ou não entendê-lo como algo significativo. Uma das hipóteses, e que é bem específica, é a possibilidade de que algo inconveniente possa ter ocorrido em relação a uma palestra ou palestras que receberam no sentido de ter gerado neles certa aversão. A postura de um palestrante, ou a forma como conduziu o trabalho com eles, as temáticas, ou ainda a parte cultural não lhes ter agradado, podem indicar essa negativa em relação ao evento, principalmente se relacionamos com o fato da maioria das respostas ter sido dadas nas turmas do vespertino.

Essas respostas também podem nos dar indicações mais gerais que se relacionam com a própria percepção que esses estudantes têm da escola. Assim como podem não enxergar sentido na estrutura escolar, tampouco o encontrarão em uma atividade ali realizada e com esse caráter de formação. Talvez não o vissem também em nenhuma outra que fosse realizada ali, naquele espaço. Esse desinteresse também pode estar relacionado a questões que transpõem os muros escolares. A diversidade que é própria desse ambiente pode fazer com que muitos estejam pensando em outras

questões que não tenham sido ali discutidas, gerando então essa indiferença ao evento.

Essa atitude, também se mostra crítica, pois demonstra a discordância deles em relação a um ou vários aspectos de como a escola está organizada. Sobre essa questão Dubet (1996) traz a noção de “desinstitucionalização” da escola que, segundo Spósito (2004), gera uma crise, pois:

A instituição escolar não só não constrói um conjunto de referências estáveis – tanto no terreno do conhecimento como em relação aos modelos culturais – a partir dos quais os alunos orientam seu processo de desenvolvimento, como também, ao operar com uma multiplicidade de registros, muitas vezes contraditórios, faz com que a subjetivação seja mais um esforço do sujeito para conviver e combinar diferentes demandas do que uma clara ação do mundo institucional adulto, colaborando para o desenvolvimento dos educandos (SPOSITO, 2004, p. 81).

E, segundo Aquino (2005, p. 01) esse “quadro de ampla precarização e desagregação institucionais” gerariam efeitos “trágicos: desinteresse, desmotivação, baixo desempenho, fracasso, conflitos interpessoais, violência de múltiplas ordens”. A escola poderia se mostrar como mais um espaço para a constituição desses jovens como sujeitos, “já que eles se constroem como tais na especificidade dos recursos de que dispõem” (DAYRELL, 2003, p. 43). Porém, não é sempre que isso acontece.

Em interessante pesquisa de Dayrell (2003) sobre jovens ligados a grupos musicais no qual o intuito é compreender como estes se entendem enquanto sujeitos sociais, os jovens que autor acompanha também nos dão indicações do porquê a escola acaba por tornar-se uma obrigação que os faz distanciar-se dela:

[...] A escola é a única atividade fixa que ele tem no seu cotidiano, além de ser a única instituição pública na qual pode ter acesso aos bens culturais e a um espaço de reflexão metódica sobre si mesmo e sobre o mundo. Mas a escola não consegue envolvê-lo, tornando-se uma obrigação necessária que ele apenas suporta. Além disso, a instituição não se mostra sensível à realidade vivenciada pelos alunos fora de seus muros. Flavinho lembra que [...] a escola tem muito funkeiro, mas eu acho que os professores vão contra o funk....porque assim, ele nem sabem que todos os alunos de lá gostam do funk...eu mesmo, nenhum professor sabe que eu escrevo letras, nem a de Português (DAYRELL, 2003, p. 47).

Dubet (1997), assim como outros autores, se referem à falta de sentido que a escola tem, principalmente para as camadas mais pobres que não podem mais esperar que a escola lhes traga ascensão social. Não tem mais esperança nessa possibilidade. É um panorama preocupante em termos pedagógicos e sociais e extremamente triste se pensarmos em relações humanas. Triste porque se percebe que, para muitos, além da escola não fazer sentido, ainda se traduz em violência, sofrimento, angústia:

Muitos alunos são extremamente infelizes na escola, sentem-se humilhados, magoados. Eu tenho a imagem de uma relação bastante dura que é compensada por toda a sua vida juvenil por suas brincadeiras, por seus amigos. Mas para muitos a situação escolar não tem nenhum sentido. E é, portanto, vivida como uma pura violência, não uma violência simbólica de classe como diz Bourdieu, mas uma violência individual, pedagógica, de relacional (DUBET, 1997, p. 226).

Portanto, diante de questões perversas que perpassam a vida do jovem em sua relação com a escola, é esperançoso perceber que iniciativas como as Jornadas de Humanidades, que vem de escolhas e esforços de sujeitos que também fazem parte dessas relações, são parte desse arcabouço de lógicas com as quais os estudantes podem, então, construir seu processo de aprendizagem, gerando um sentido que agrega a eles valores enquanto sujeitos históricos e seres humanos em complexa interação social. Sentidos para a construção de sua própria identidade.

Deixe propostas para melhorarmos o evento. Esta foi a terceira e última questão, com o intuito de perceber que tipo de atividades, temas, ou até mesmo mudanças na estrutura do evento os estudantes sugeriam para a escola. Dessa forma, para além de simples sugestões, o objetivo foi observar também as preferências das diversas faixas etárias e as demandas que as juventudes propõem em seu espaço escolar.

Para a contagem das respostas foi pensada uma divisão por categorias através de palavras-chave. Porém, como as sugestões foram muito diversas, resolvemos fazer por elementos que compõem a Jornada e que foram mais citados, por exemplo: palestras (mais curta, mais longa, mais dinâmica, fora de sala), para se ter uma ideia das questões que, segundo os jovens, precisam mudar.

Neste contexto, as categorias foram divididas em: 1) *Palestrantes mais dinâmicos mais estudantes da escola, mais imparciais;* 2) *Palestras fora de sala de aula, mais dinâmicas, sobre outros temas, mais longas, mais curtas;* 3) *Parte Cultural: melhorar as atrações, mais estudantes da escola, mais estrutura, outras atrações/não ter parte cultural;* 4) *O evento em geral, mais dias, mais palestras, organização, estrutura (TV, data show, outros);* 5) *Não precisa melhorar nada/o evento foi bom/ótimo;* 6) *Liberar os alunos depois das palestras; não ser obrigatório (valer nota), não fazer o relatório;* 7) *Acabar com a Jornada;* 8) *Não sugeriu;* 9) *Sugestões que fogem do contexto.*

Alocando as respostas dentro dessas categorias, as sugestões foram as seguintes:

Quadro 7 – Respostas dos estudantes à pergunta 3 do questionário, agrupadas em categorias e separadas por série

	1ºMA 1ºMB 1ºTA 1ºADM	2ºMA 2ºMB 2ºTA 2ºADM 2ºADMTA 2ºADMTB 2ºMEC 2ºELET	3ºMA 3ºMB 3ºTB 3ºMEC 3ºADM A 3ºADM B	4ºADMA 4ºMEC 4º ELET	Total
Palestrantes mais dinâmicas/os /mais estudantes da escola/ mais imparciais	06	04	07	04	21
Palestras fora de sala de aula /mais dinâmicas, sobre outros temas, mais longas , mais curtas	45	61	66	28	200
Parte Cultural: melhorar, por mais estudantes da escola, mais estrutura, outras atrações/não ter parte cultural	07	17	04	00	28
A Jornada mais dias/ mais palestra/melhor organização/ estrutura (TV, data show)	15	22	49	13	99
Não precisa melhorar nada/o evento foi bom/ótimo	16	08	04	01	29
Liberar as/os estudantes depois das palestras; não ser obrigatório; não fazer o relatório.	05	05	02	00	12
Acabar com a Jornada	00	00	01	01	02
Não sugeriu	09	29	08	02	48
Sugestões que fogem do contexto	01	02	04	00	07

Fonte: organizado pela autora/2019

Nos primeiros anos, tanto do Ensino Médio quanto das turmas de administração Ensino Médio da manhã, 1º MA, 1º MB, a maioria das sugestões foram em relação às palestras: com mais dinâmicas, em outros espaços que não o de sala. Essas turmas (as de Ensino Médio) tiveram uma oficina sobre acessibilidade ministrada por estudantes do departamento de Geografia da UEL, em que a proposta era passar por algumas dificuldades que pessoas portadoras de deficiências passam, saindo das salas de aula e caminhando pelo colégio.

É bem provável que essa experiência mais prática tenha motivado essas respostas. Alguns falam em aumentar o tempo das palestras, sobre a estrutura da escola, consertar ventilador, TV *pendrive*, questões estas

que se relacionam com à organização do evento como a demora dos palestrantes em ir para sala e da conversa dos próprios colegas. Outros deram sugestões de temas para serem abordados, como racismo e oficinas de música. Outros ainda falaram em liberar os alunos mais cedo, o que também pode indicar que a parte cultural não lhes tenha agradado muito.

No primeiro ano de Ensino Médio da tarde, embora alguns estudantes da turma também compartilhem da ideia de dispensá-los após o intervalo e que as palestras precisariam ser mais dinâmicas, aqui se referiram mais à figura dos palestrantes, sobre proporcionar mais interação com eles. Essa distinção, que já fora abordada, parte da premissa que, independente da temática abordada, a performance de quem ministra dará o tom: mais monótona, mais dinâmica.

As turmas de 2º ano de Ensino Médio também pedem atividades mais dinâmicas. No 2º MB inclusive, não se referem especificamente a palestras ou outras atividades culturais, sendo essas sugestões computadas na categoria Jornada. Em relação às palestras, pedem temas mais atuais e variados.

Nas turmas de 2º ano de Administração, além das tão citadas “atividades mais práticas” observam-se referências aos temas desenvolvidos, a não obrigatoriedade dos relatórios de avaliação e a estrutura da escola durante o evento, como o tempo de abertura da cantina. Nas turmas da tarde, se queixam da parte cultural, e muitos deixam o campo de sugestões em branco. Muitas referências à parte cultural do evento também foram observadas nas turmas de 2º ano de Eletrotécnica e Mecatrônica, no sentido de que devem melhorar e ainda que as palestras poderiam durar mais tempo e *envolver* mais os estudantes. Na turma de 2º Mecatrônica, um estudante observa que os palestrantes devem ser mais *imparciais* nos temas abordados. Nas respostas dos terceiros anos, percebemos uma variedade de sugestões que vão desde os temas das palestras à própria organização do evento.

Em geral, as turmas de 3º ano de Ensino Médio, se referem às palestras e temas abordados, porém, uma das turmas me chama a atenção em relação às sugestões que traz porque, quando pensamos em uma turma de 3º ano, geralmente entendemos que estão em um momento cujas as preocupações com o Vestibular são perceptíveis. Ao ler as respostas do 3ºMA,

observamos que muitos estudantes se referiram à estrutura do evento, como fazer brincadeiras, gincana, lanches diferentes nas salas.

Em relação às palestras, poucos dos estudantes que as citaram falaram dos temas em si, a maioria referiu-se a forma. Em grande medida, querem que sejam mais dinâmicas, que o palestrante interaja com eles e que se realizem em locais diferentes da sala de aula, o que também foi observado nas outras turmas de Ensino Médio, embora tenham se referido mais aos conteúdos do que nessa turma.

Em relação ao evento em si, muitos falam sobre fazer Gincana, referindo-se a Gincana de 2015 que foi realizada pelos mesmos organizadores da Jornada em conjunto com participantes da equipe multidisciplinar²⁵. No 3º ano de Mecatrônica Integrado, tivemos duas respostas em relação aos palestrantes que diziam serem esses *parciais*, e uma resposta que cita *doutrinação marxista*, termo bastante usado na atualidade por defensores do PL Escola sem Partido e muito verificado em redes sociais de grupos conservadores. Porém, Segundo Bueno e Carniel (2018):

[...] a acusação de que hoje a disciplina desempenharia papel meramente ideológico nas escolas surge em um momento de fortalecimento das ciências sociais como especialidade, tanto entre as elites intelectuais (HEY & RODRIGUES, 2017) quanto entre os próprios agentes do ensino médio (SANTOS, 2017). Uma parcela considerável das atuais pesquisas sobre o ensino de sociologia ressalta o papel decisivo que a disciplina pode exercer na construção de uma educação científica entre as humanidades (HANDFAS, 2014) (BUENO; CARNIEL, 2018, p. 673).

Em geral, os estudantes reclamam da organização, pois essa sala ficou junto a outras e a conversa, pelos relatos, atrapalhou o andamento do evento. Em relação às palestras, os estudantes pedem algo mais dinâmico e prático. Nas turmas de 3º ano de Administração Integrado, foram citados os temas das palestras, onde pedem assuntos mais *polêmicos* e mais

²⁵ É uma das instâncias do trabalho escolar oficialmente legitimada pelo Artigo 26A da LDB, Lei n.º 9394/96, pela Deliberação n.º 04/06 CEE/PR, pela Instrução n.º 017/06 SUED/SEED, pela Resolução n.º 3399/10 SUED/SEED e a Instrução n.º 010/10 SUED/SEED. Tem a finalidade de criar espaços de debates, estratégias e de ações pedagógicas que fortaleçam a implementação da Lei n.º 10.639/03 e da Lei n.º 11.645/08, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.

envolventes, que lhes despertem a atenção. Um estudante falou até mesmo em trazer palestrantes *mais jovens*.

Em relação à organização do evento, falaram sobre intervalo entre as atividades, sobre mais atividades de integração entre as turmas (gincana), arrecadação de alimentos, ser realizado em mais dias. No 4º ano de Administração Integrado, os estudantes falaram sobre diversificar os temas, pediram assuntos ligados a área de ciência e tecnologia e sobre palestrantes mais educados (3 referências), o que pode indicar algum ocorrido específico no andamento dos trabalhos. Falaram também, sobre palestras mais dinâmicas e utilizar mais recursos, como o apoio do data show.

Nas turmas de 4º ano de Mecatrônica, os alunos quase em sua totalidade se referem às palestras e oficinas. Em geral, mais tempo e que os assuntos sejam mais bem trabalhados. Alguns se referem a temas diferentes e outros mais dinâmicas nas comunicações. Já no 4º ano de Eletrotécnica, a maioria dos estudantes pedem mais oficinas práticas, de Artes, Música, Dança.

Então, diante desses resultados, percebemos que as sugestões dos estudantes figuram em grande maioria em relação às próprias palestras e oficinas e, mais especificamente que sejam mais dinâmicas, oficinas com mais práticas, mais diálogo, mais interação e que sejam fora da sala.

Assim, quando falamos da escola, não nos restringimos apenas às questões curriculares ou metodológicas. Existem outros fatores que também têm a possibilidade de contribuir para uma aprendizagem significativa. O espaço na qual a escola se situa, sua estrutura, sua organização interna, assim com as relações que estabelece com a comunidade, são questões importantes nesse sentido.

Na segunda pergunta do questionário, bastante discutida acima, os estudantes também se referem à Jornada ter representado a eles um momento divertido, legal, onde houve a possibilidade de sair da rotina das “aulas normais”. Essa categoria, assim como as próprias justificativas à questão 1, e as sugestões propostas na questão 3, nos dão a percepção de como se corrobora a ideia de que a “saída da sala”, bem como a realização de oficinas na quadra esportiva, ou seja, em um ambiente que não é a sala de aula tradicional, é um fator bastante relevante para a aprendizagem. Dayrell

explica como a arquitetura da escola também se mostra importante para entender essas relações entre os jovens e o espaço escolar, entendendo que “a arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras” (DAYRELL, 1996, p. 147).

E nesse sentido, Dayrell (1996) também compreende que a escola quase não leva em conta as especificidades de seus estudantes quando pensa em seus espaços, como os divide, quem os deve ocupar e quando, bem como os horários que são organizados. Em nossa prática docente, percebemos muito claramente que os alunos sentem muita satisfação quando as aulas são realizadas em locais diferentes à habitual sala, ou quando se propõe uma dinâmica que não seja a aula expositiva, por mais simples que seja.

Mesmo quando a didática da aula se assemelha muito ao que teriam na sala, estar em outro ambiente que não aquele, acaba se tornando muito significativo para eles. Essa questão pode se relacionar - como eles mesmos deram indicações - à ideia de “quebrar a rotina”, de não terem na sala de aula experiências tão relevantes a ponto de acharem que fora dela as terão, ou ainda com o fato de que essa saída, seja entendida como uma resposta do professor a um pedido deles, ou uma forma do professor “se importar com eles” ao promover algo diferente. Fato é que ambientes externos à sala trazem uma grande expectativa de uma “boa aula”.

Eu achei bem legal, é bastante informativa e mais divertido que uma aula normal [...] semana de aprendizado e atividades recreativas e foi algo muito legal e divertido[...] Um momento onde cultura e diferentes talentos eram compartilhados por muitos [...] Ter aulas diferentes com dinâmica é sempre bom, e aprender novos assuntos [...] Na minha opinião foi muito bom para os alunos, tanto as palestras, porque abrangeu assuntos do nosso interesse e também as apresentações, muito legal por integrar a cultura, música e arte em nossa escola, o que eu acho muito importante [...] (Trechos Diversos Extraídos do Questionários aplicado aos estudantes, 2017).

Embora as respostas relacionadas às atividades mais dinâmicas e fora do ambiente de sala de aula não surpreenda quem exerce a docência, o fato das atividades culturais serem pouco citadas surpreendeu. Geralmente temos a impressão de que os jovens têm muitas demandas nesse sentido, e, geralmente, a escola faz um esforço em trazer essas atividades como forma de integrá-los.

3.3 AS JORNADAS/SEMANAS PODEM SER TRADUZIDAS EM UMA METODOLOGIA DE ENSINO MAIS DIALÓGICA? REPENSANDO ALGUNS MÉTODOS DE APRENDIZAGEM

Os modelos utilizados para a transmissão de conhecimento em algumas instituições escolares pouco se alteraram em relação às mudanças proporcionadas pelos processos sociais observados desde a consolidação dessas instituições, datadas do século XVI. Não obstante a essa sedimentação, a intenção aqui não é sugerir que esses modelos tradicionais não surtam efeitos ao que se propõem, mas, através da análise realizada acerca das experiências dos sujeitos envolvidos nas Jornadas de Humanidades do CEEP Castaldi, mostrar como outras experiências (que, muitas vezes, não se distanciam tanto do modelo tradicional, como no caso das Jornadas) também podem agregar no sentido de trazer ao ambiente escolar, temas e discussões pertinentes dentro de outras dinâmicas.

Para esse debate, alguns autores da Antropologia serão abordados para se pensar, inicialmente, como se chega a um tipo de educação formal, centrada na figura do sujeito moderno, cuja ênfase recai no modelo científico cartesiano, como esse modelo é questionado e, posteriormente, trazendo a discussão de Tim Ingold (2015) sobre a Educação de Atenção, pensar em outras formas de transmissão e apreensão de conhecimento, porém não perdendo de vista os limites estruturais que as escolas públicas impõem aos trabalhos realizados em seu interior. Dessa forma, problematizar como a Jornada, ainda que realizada nas escolas públicas, traz algumas possibilidades nesse sentido.

Nesse percurso, resgata-se a ideia de que a modernidade se impõe como um período de mudanças substanciais, entre elas uma nova concepção de sujeito, muito mais individualizado. Segundo Stuart Hall:

As transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas. Antes se acreditava que essas eram divinamente estabelecidas; não estavam sujeitas, portanto, a mudanças fundamentais. O status, a classificação e a posição de uma pessoa na 'grande cadeia do ser' – a ordem secular e divina das coisas – predominavam sobre qualquer sentimento de que a pessoa fosse um indivíduo soberano (HALL, 2005, p. 25).

Ainda segundo Hall (2005), René Descartes foi um dos principais articuladores dessa visão do sujeito moderno, deslocando Deus do centro e colocando as bases do pensamento moderno nos termos matéria e mente:

No centro da “mente” ele colocou o sujeito individual, constituído por sua capacidade para raciocinar e pensar. ‘Cogito, ergo, sum’ era a palavra de ordem de Descartes: ‘Penso, logo existo’. Desde então, esta concepção do sujeito racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento, tem sido conhecida como o ‘sujeito cartesiano’. (HALL, 2005, p. 27).

Essa dicotomia tornou-se tão usual no meio científico que durante muito tempo não fora sequer questionada. A ideia de se classificar e hierarquizar tornou-se quase que uma constante no fazer científico, sendo também verificável em outros campos da vida social. Dessa forma, a premissa de que o ser humano seria o único detentor da racionalidade e por isso, superior a outros seres, perdura até recentemente, sendo questionada por alguns segmentos da Antropologia que fazem um esforço para repensar certos padrões científicos estabelecidos.

Como explica Stuart Hall (2005), tal processo inicia-se por deslocar do centro do debate o indivíduo, ou seja, o autor observa que alguns grandes avanços teóricos nas ciências humanas, foram responsáveis pelo *descentramento do sujeito cartesiano*. Segundo o autor o primeiro grande evento foi o marxismo:

[...] ‘os homens (sic) fazem a história, mas apenas sob as condições que lhes são dadas’. Seus novos intérpretes leram isso no sentido de que os indivíduos não poderiam de nenhuma forma ser os ‘autores’ ou os agentes da história, uma vez que eles podiam agir apenas com base em condições históricas criadas por outros e sob as quais eles nasceram, utilizando os recursos materiais e de cultura que lhes foram fornecidos por gerações anteriores. Eles argumentavam que o marxismo, corretamente entendido, deslocara qualquer noção de agência individual [...] (HALL, 2005, p. 34-5).

Além do marxismo, Hall (2005) elenca algumas outras teorias que rompem com a centralidade do sujeito cartesiano, como a descoberta do inconsciente por Freud; os trabalhos da linguística estrutural de Ferdinand de Saussure; os estudos de Michael Foucault e o feminismo. Tanto esse processo de primazia do ser humano como o centro do conhecimento, quanto as

grandes teorias acerca do descentramento desse sujeito, tiveram impacto para além da academia.

A escola moderna, instituição desenvolvida em um período em que a razão torna-se um grande marco para se pensar a sociedade fugindo dos modelos ligados à religião e a crenças que não se sustentavam mais, tornou-se juntamente com o desenvolvimento da ciência, fundamental para a solidificação da noção de sujeito moderno.

Dessa forma, a escola tornou-se um local para a reprodução de conteúdos científicos, dinâmica essa que é observada até os dias atuais. Porém, nas escolas, os ambientes para a aprendizagem são muitas vezes pouco instigantes, como pudemos identificar em inúmeras respostas dos estudantes aos questionários, ao enfatizar a todo tempo que a experiência da Jornada havia trazido a eles possibilidade de sair da “rotina chata” da sala de aula. Então, é como se toda aquela preocupação inicial com a educação das crianças, no sentido de aguçar sua curiosidade inicial, acabasse por se perder no decorrer das séries, e a disciplina e o enciclopedismo toma o lugar da curiosidade.

Tim Ingold (2015), no texto *O Dédalo e o Labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção* faz uma observação bastante interessante acerca da educação:

O conhecimento de fato leva à sabedoria? Ele abre nossos olhos e ouvidos para a verdade daquilo que há no mundo? Ou, pelo contrário, ele nos mantém reféns dentro de um compêndio feito por nós mesmos, como uma casa de espelhos que nos cega para tudo o que esteja além? Nós veríamos mais, experimentaríamos mais, e compreenderíamos mais, se conhecêssemos menos? E seria porque sabemos demais que parecemos tão incapazes de lidar com o que acontece em torno de nós, e de responder com cuidado, bom senso e sensibilidade? Quem é mais sábio: o ornitólogo ou o poeta – quem sabe o nome de cada pássaro, mas já os têm pré-classificados na mente; ou quem não conhece nenhum nome, mas olha encantado, admirado e perplexo para tudo o que vê? (INGOLD, 2015, p. 22).

Neste contexto, iniciativas realizadas no ambiente escolar que buscam modelos não tradicionais de acesso ao conhecimento, mas que trazem aos estudantes expectativas e curiosidades acerca de temas que podem ou não estar presentes nos mais diferentes currículos, devem ser observadas com acuidade. E essa pesquisa em curso teve justamente como sua principal

finalidade justamente problematizar como essas metodologias foram percebidas pelos estudantes.

Se nos perguntássemos de antemão, se as Jornadas de Humanidades podem ser identificadas como um modelo tradicional de aprendizagem, diríamos que não exatamente, embora ela esteja dentro de muito desses pressupostos. Porém, não apenas nas Jornadas, mas em geral nas escolas públicas, não obstante toda a estrutura precária que é consequência de políticas para a educação mal geridas, percebe-se um esforço advindo de boa parte dos docentes, em realizar atividades e estratégias pedagógicas que saiam do ambiente cotidiano das carteiras enfileiradas, quadro de giz, livro didático. Algumas tentativas perpassam a noção tão discutida nos meios pedagógicos da interdisciplinaridade, cujos limites entre as disciplinas, herança da ciência cartesiana, seriam ultrapassados realizando um trabalho em conjunto. Tarefa que não se mostra fácil diante desse cenário.

Nesse sentido, Bruno Latour (2009) traça a noção de redes sociotécnicas, que atravessariam as diversas ciências, outrora fechadas cada qual em sua “caixa”, e nos traria uma visão mais dinâmica acerca das várias áreas do conhecimento. Segundo o autor (LATOURE, 2009), a divisão que fora historicamente construída não daria conta da dimensão híbrida da vida social. Ainda assim o autor alerta que:

Nossa vida intelectual é decididamente mal construída. A epistemologia, as ciências sociais, as ciências do texto, todas têm uma reputação, contanto que permaneçam distintas. Caso os seres que você esteja seguindo atravessem as três, ninguém mais compreende o que você diz [...] (LATOURE, 2009, p.11).

Dessa forma, com base nas discussões e caracterizações acerca das Jornadas de Humanidades realizadas até aqui, embora possamos observar em sua dinâmica características que são caras a educação tradicional, teria esse evento a possibilidade de propiciar um ambiente mais instigante de conhecimento? Podemos identificar nas Jornadas, elementos que poderiam trazer um olhar mais atento à realidade?

Para refletir acerca destas questões com as contribuições da Antropologia, recorreremos a Tim Ingold (2010; 2015), que é um dos autores que propõe questionamentos acerca do próprio objeto da Antropologia,

relacionando humanos e não humanos e pensando a importância dos ambientes não apenas como refúgio, mas como local de interação. Para Ingold os seres se constituem através da experiência e das relações entre si. Segundo Vandenberg e Von der Weid (2015):

Organismo que é tido menos como a incorporação de um processo de vida, um centro de atenção e agência, cujas habilidades de percepção e ação são desenvolvidas em ressonância com os contextos ambientais nos quais se vive. Para o autor esta seria a tarefa mais urgente da antropologia contemporânea: superar a separação entre biológico e social (indivíduo e pessoa, mente e corpo) e reincorporar o sujeito humano no contínuo da vida orgânica (VANDENBERGH; VON DER WEID, 2015, p. 08).

Ingold (2010) é crítico em relação às proposições científicas cujas respostas seriam pré-determinadas por seus próprios esquemas, trazendo à tona o conceito de habilitação contrapondo-o ao de disposição, ou seja, haveria condições para o aprendizado que se desenvolvem nas relações sociais e em meio a diversos estímulos. Dessa forma, dialoga com autores que propõem ser a cultura transmitida através de dispositivos mentais inatos e que o conhecimento seria mera informação. Contesta a ciência cognitiva e alguns elementos do neodarwinismo e traz a noção de habilidades:

É através de um processo de habilitação (enskilment) não de enculturação, que cada geração alcança e ultrapassa a sabedoria de suas predecessoras. Isto me leva a concluir que, no crescimento do conhecimento humano, a contribuição que cada geração dá à seguinte não é um suprimento acumulado de representações, mas uma educação da atenção (INGOLD, 2010, p. 07).

A educação da atenção nesse sentido, pensa a transmissão e aquisição de conhecimento de maneira mais dinâmica, sem um esquema pré-definido. A crítica aqui, se daria a um conhecimento formal que está muito mais preocupado com status, ordenação, catalogação, do que com o conhecer de fato, ou como alerta Ingold (2015, p. 21): “se você é educado para saber demais sobre as coisas, há o perigo de ver seu próprio conhecimento ao invés das coisas em si”.

As Jornadas de Humanidades apesar de se estabelecerem dentro de prerrogativas legais que permitiram sua criação e se organizarem de maneiras distintas nas escolas que se dispuseram a incluí-la como parte de suas atividades anuais, ainda que, com um formato parecido entre as escolas

que a realizam, trazem uma tentativa de propor uma maneira diferente de transmissão e aquisição de conteúdos. Em alguns momentos, os ambientes de aprendizagem são diferentes (os estudantes são levados para o pátio, jardins e outras dependências da escola), as oficinas, muitas vezes, são práticas e instigantes, de modo a pensar o estudante não apenas como um repositório de informações, mas mostrar aspectos das ciências que muitas vezes passam despercebidos em meio a fórmulas prontas. Ingold (2015) fala sobre a noção de *mostrar* como um recurso de aprendizagem:

O processo de aprendizado por redescobrimto dirigido é transmitido mais corretamente pela noção de *mostrar*. Mostrar alguma coisa a alguém é fazer esta coisa se tornar presente para esta pessoa, de modo que ela possa apreendê-la diretamente, seja olhando, ouvindo ou sentindo (INGOLD, 2010, p. 21).

A educação da atenção preza pela construção do conhecimento no *caminhar*, mas não no caminhar intencional, com uma atividade pré-estabelecida. Ingold (2015) compara dois caminhos para falar sobre esse caminhar: o dédalo, que seria um caminho com intenções já anteriormente determinadas, e o labirinto, onde o caminhante é livre para não apenas observar, mas reparar em paisagens e apreender elementos da realidade que, em uma observação direcionada, provavelmente não veria.

Para ele, esse conhecimento seria muito mais eficaz para que o indivíduo consiga lidar com o mundo a sua volta. Pouco formalizado, sem métodos para a aquisição, o conhecimento se estabeleceria de maneira dinâmica, não particionado, mas de forma integral. O professor, nesse movimento, não é o detentor de todo o saber, responsável por transmitir adiante, um montante de informações acumuladas. Seu papel torna-se algo diferente do que foi preconizado historicamente: “ele ou ela é menos um guardião de fins do que um catalizador de começos, cuja tarefa é destravar a imaginação e lhe propiciar a liberdade de vagar sem fim ou destino” (INGOLD, 2015, p. 32).

As Jornadas de Humanidades, encerradas num ambiente tradicional, seja ele a escola, mesmo trazendo elementos que são identificados com a educação formal, ainda é reconhecida por muitos como uma maneira de pensar outras possibilidades na construção do conhecimento. Embora em seu

próprio título possa se observar uma referência a um determinado campo, ou seja, as ciências humanas, há todo um esforço para se realizar um trabalho que envolva as diferentes áreas do conhecimento. A elétrica para se pensar no cotidiano de uma casa, o cálculo, necessário nas operações mais triviais do cotidiano, relacionam-se a temas que perpassam uma gama de demandas próprias da vida em sociedade.

Mesmo entendendo que, nesse evento, haja uma ênfase nos conteúdos científicos – mais um traço da educação formal – verifica-se também a preocupação em abordar os saberes tradicionais. Seja através de uma fala de representantes de comunidades indígenas, ou através de oficinas com quilombolas, esses saberes tentam se articular com o conhecimento dos estudantes, não como algo menor, mas como outras formas compreensão do mundo. Como explicam Carvalho e Mhule (2016):

A formação científica tende a legitimar apenas o conhecimento gerado a partir do modelo científico. Sendo assim, aceitaríamos como legítima uma única verdade, a científica. Este modelo, que foi gerado dentro do projeto da modernidade e que até hoje impera dentro das universidades, rebaixou e tratou como de menor importância a validade de elementos com a estética, a crença, os saberes locais e tradicionais, os sentimentos e emoções (CARVALHO; MHULE, 2016, p. 31).

Ao abordar os saberes tradicionais, o evento tem a intenção de mostrar que o conhecimento não se dá apenas pela via da ciência, mas que outras visões de mundo também trazem importantes elementos para a aprendizagem. Como exemplos de atividades nas Jornadas, poderiam ser citadas: oficinas de hip hop com artistas de rua, oficinas de bonecas abayomi, apresentações de danças tradicionais de comunidades orientais, desfiles com vestimentas típicas de comunidades indígenas, ciganas e africanas, entre outras.

Dessa forma, questionar os modelos de aprendizagem se torna fundamental em um momento em que a sociedade avança em tecnologias, mas regride em sua relação predatória com o ambiente em que vive e em sua. “Há muitas maneiras de educar, e nem todas nos levam para fora” (INGOLD, 2015, p. 23). Que maneiras levariam os indivíduos a uma educação mais atenta, não simplesmente aos saberes científicos, mas em relação ao mundo em seus vários aspectos?

A educação pública, pobre em estrutura e métodos, através dos esforços de muitos docentes, busca formas mais eficientes para a aprendizagem, de modo que os estudantes estejam mais aptos a lidar com as situações nas quais estão circunscritos. Não apenas fórmulas prontas, disciplinas escolares fechadas em “caixas”, professoras e professores detentores de todo o saber, mas ambientes e meios para uma educação mais sensível.

E as Jornadas, diante de seu projeto, sua história e suas relações com os sujeitos, como construção desses sujeitos, tem a intenção de ser uma dessas maneiras. É evidente que por todo o histórico da escola moderna - que se tornou uma das principais instituições de reprodução do saber científico para crianças e adolescentes – essas tentativas nem sempre podem ser completamente entendidas como o que Tim Ingold (2015) chamou de educação da atenção, ou seja, uma educação voltada à construção em conjunto do conhecimento acerca do mundo, da liberdade, de uma percepção mais sensível a diversos estímulos que não estão prontos em fórmulas ou teoremas, ou o que ele chama, lembrando Masschelein de “pedagogia pobre” (INGOLD, 2015, p. 34) – mas, ainda assim, algumas iniciativas podem trazer em alguns aspectos, práticas que possam se aproximar dessa visão.

É o caso das Jornadas de Humanidades, que, embora não estejam totalmente fora de um modelo mais tradicional de aprendizagem, trazem em seu bojo, experiências que fogem a mera transmissão de conteúdos. Pudemos perceber que essas experiências têm um potencial de instigar os estudantes para além do conhecimento sistematizado e formal, mostrando a relevância práticas mediadoras fundamentadas no diálogo com as juventudes.

3.4 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS MINISTRANTES DE PALESTRAS E AOS DOCENTES DA ESCOLA

A intenção dessa subseção é apresentar alguns dados relativos à aplicação dos questionários destinados a ministrantes de palestras e docentes da escola. Entendemos que a amostragem é pequena em relação à dimensão do evento, seja na quantidade de convidados que recebe ou ao

número de docentes da escola nos dois períodos em que o evento é realizado, o que pode ter sido provocado por diversos motivos.

Esses questionários, em geral, foram entregues a eles quando adentravam a sala de professores, logo que chegavam ao colégio. Em alguns casos, foram entregues pelos bolsistas do PIBID após saírem das turmas, dado o grande contingente de convidados que chegavam ao mesmo tempo. Dessa forma, no momento da entrega, a equipe já mostrava aos respondentes em que local deveriam ser depositados (deixamos uma urna para o depósito desses questionários).

Dessa forma, não obtivemos muitos retornos, provavelmente pela grande movimentação que antecede principalmente a primeira palestra ou oficina: preparação do material, assinatura em lista de presença, encontrar o monitor correspondente à sala que deve se dirigir, encaminhamento para a sala de aula. Alguns diziam estar com pressa, pois teriam outros compromissos após o evento. No caso dos professores, havia ainda a preocupação em buscar a sala em que permaneceriam, organizar lista de chamada, ajudar na recepção dos convidados.

Mesmo assim, a consideramos relevante, levando-se em conta que o trabalho também analisa essas trocas, além do significado das experiências. Sendo assim, ouvir os professores, ainda que em uma amostragem reduzida, se mostrou importante para se apreender as impressões que tiveram a partir da vivência no evento, complementando e dando mais consistência a metodologia que fora utilizada.

Ademais, essa análise me permitiu compreender melhor até mesmo os relatos dos estudantes, cuja quantidade de questionários foi bem maior entendendo ser esse, o público alvo da pesquisa.

Iniciarei a apresentação dos dados e análise pelos questionários dos palestrantes. Esses foram organizados da seguinte forma: sete questões objetivas para a caracterização dos palestrantes, e quatro abertas para se pensar no sentido da experiência. As questões objetivas foram a: *idade; sexo; cor/raça; área/curso de formação; oriundo de qual instituição; já participou de outra Jornada de Humanidades em parceria com a UEL.*

As questões abertas foram as seguintes: *Tema abordado nesse momento na Jornada de Humanidades do CEEP Castaldi; qual o sentido*

dessa experiência para você; sugere mudanças para as Jornadas de Humanidades nas escolas? Quais? Assim, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 8 – Ministrantes de palestras

Idade	
20-30 anos	20
31-40 anos	04
41-50 anos	05
Mais de 51 anos	03
Cor/raça	
Branca	16
Parda	09
Preta	05
Nr	02
Sexo	
Feminino	17
Masculino	14
Trans	01
Formação	
Ciências Sociais	15
Direito	01
Filosofia	01
Geografia	06
História	03
Psicologia	05
Serviço Social	01
No momento...	
Graduando	12
Pós-graduando	05
Docente	10
Nr	05
Instituição	
UEL	22
UENP	01
UNESP	01
UNOPAR	01
SEED	03
Nr	04
Participou de outras jornadas	
Sim	12
Não	20

Fonte: organização da autora/2019

O quadro indica que os palestrantes consultados são em sua maioria mulheres, entre a faixa de 20 a 30 anos, oriundos dos cursos de graduação da UEL, em especial do curso de Ciências Sociais. Essa predominância pode ser explicada pela própria organização da Jornada que

tem em sua gênese, uma forte parceria com a área de metodologia de ensino do departamento de Ciências Sociais.

Nas últimas edições, o Departamento de Geografia, dentro da área de Metodologia de Ensino e Estágio também tem se mostrado parceiro no evento, trazendo diversos estudantes com variados temas ligados às Ciências Humanas e que, pelas respostas dos questionários, tem agradado bastante os estudantes do CEEP Castaldi.

Ainda sobre a caracterização, a maioria dos palestrantes se declaram brancos, e ainda não haviam participado de nenhuma edição das Jornadas, embora tenhamos em todos os anos em que o evento foi realizado, grande reincidência de participantes que, quando convidados, se mostram bastante solícitos.

Não ter participado do evento em outras edições pode trazer algumas dificuldades quanto à organização: contar com material disponibilizado pela escola (mesmo constando no convite que a escola quase não dispõe de recursos áudio visuais, e que, se necessário, o material para uso deve ser agendado com antecedência com os organizadores), dispensar os estudantes antes do tempo previsto, o que pode gerar problemas no andamento das palestras de outras turmas (os estudantes ficam nos corredores conversando) e até mesmo não ser familiarizado com o próprio ambiente da escola pública. Porém, essas dificuldades não chegam a atrapalhar o curso do evento, sendo encaradas como eventualidades.

A questão que os inquiriu sobre o sexo, mostra a predominância de mulheres, e nos chama a atenção por termos entre os respondentes, uma pessoa trans. É interessante que mesmo diante de uma amostragem relativamente pequena, os questionários tenham nos permitido perceber como a diversidade se mostra presente não apenas como tema de palestra, mas na própria composição do universo estudado.

Em relação às questões abertas, procuramos seguir o mesmo percurso que fora utilizado nas análises dos questionários dos estudantes, sendo categorizadas de acordo com palavras-chave ou elementos que nos levou a agrupá-las, lembrando que as respostas em muitos casos, não correspondem ao número exato de questionários aplicados, pois em várias

situações os respondentes marcavam mais de uma resposta, sendo então contabilizadas a título de análise.

Quadro 9 – Respostas dos ministrantes de palestras à pergunta 1 do questionário, agrupadas em categorias

Temas específicos das Ciências Sociais	17
Temas que dialogam com outras áreas	9
NR	2

Fonte: organização da autora/2019

A questão 01, que se referia ao **tema abordado nesse momento na Jornada de Humanidades do CEEP Castaldi**, foi categorizada da seguinte maneira: temas específicos das Ciências Sociais e temas que dialogam com outras áreas. Em nossa amostragem, percebo o que os próprios cronogramas de temas e convidados, não só em 2017, mas em outras edições também nos mostra: a perspectiva sociológica é predominante no evento. Essa questão nos leva a importantes observações acerca de seu próprio papel nas escolas e, em um sentido maior, para a própria consolidação da Sociologia, podendo ser entendida como um espaço que além de articular escola e universidade, também contribui “publicização dos saberes sociológicos no Brasil” (BUENO; CARNIEL, 2018, p. 674).

A esse respeito os autores explicam que, Michael Burawoy (2009) deu destaque a expressão *Sociologia Pública*, quando em uma conferência da Associação Americana de Sociologia (ASA) apela aos profissionais da área por formas mais ampliadas de divulgação dos saberes sociológicos especializados, ou seja, um esforço em fazer com que esses conhecimentos cheguem à população. (BUENO; CARNIEL, 2018, p. 677). Dessa forma, os autores definem que, um dos públicos aos quais sua proposta seria dirigida:

Uma primeira noção de público refere-se ao engajamento da sociologia no diálogo com todos aqueles que se colocam como interlocutores externos ao campo científico. Este diálogo constitui a prática de sociologia pública tradicional, aquela que se destina à exposição dos resultados e das reflexões da sociologia profissional a uma audiência não especializada [...] (BUENO; CARNIEL, 2018, p. 677).

Os ministrantes de palestras ou oficinas nas Jornadas de Humanidades, geralmente são convidados que tenha algum trabalho mais

especializado relacionado às temáticas nas áreas das Ciências Sociais. Dizemos geralmente, porque no caso específico do Castaldi, por ser um CEEP, os cursos técnicos têm recebido, nos últimos anos, também convidados trazem debates relacionados às futuras áreas de atuação profissional. Essas discussões são associadas àquelas mais específicas das Jornadas. Porém, ainda assim, a organização do evento as limita para que o evento não perca sua peculiaridade de acercar-se de temas em Humanidades.

A maior parte dos ministrantes tem algum vínculo com a UEL, sejam docentes, alunos da graduação, pós, ligados ou não a projetos e a escola também recebe muitos professores, principalmente de Sociologia e Filosofia, da rede básica de ensino. Sendo assim, os temas específicos das palestras que sejam da área das Ciências Sociais, como apontam as respostas, se sobressaem àqueles que não são. Por conta de um esforço para a possibilidade de um trabalho interdisciplinar, percebe-se também que professores de outras áreas que não apenas das Ciências Humanas, buscam em sua participação, preparar conteúdos que possam ser relacionados, realizando algo que, muitas vezes, é difícil para o professor no cotidiano da escola. Não adentraremos na discussão sobre os temas das palestras proferidas por esses professores nos limites desse texto, mas lembrando que o tema era Direitos Humanos, as palestras e oficinas buscaram articular as temáticas com questões da atualidade, de modo a permitir um amplo debate com esse público escolar.

Quadro 10 – Respostas dos ministrantes de palestras à pergunta 2 do questionário, agrupadas em categorias.

Levar aos estudantes variedade de temas	4
Proposta pedagógica diferente/ experiência docente/ contato com estudantes	14
Estimular o conhecimento em temas da sociologia/ciências sociais	3
Contribuir com a formação do estudante/cidadania/criticidade/resistência	10
Trocar e compartilhar conhecimentos, experiências	7
Aproximação universidade –escola	1
NR	-

Fonte: organização da autora/2019

Na questão 02: **qual o sentido dessa experiência para você?** as categorias foram as seguintes: *Levar aos estudantes variedade de temas;*

proposta pedagógica diferente, experiência docente, contato com estudantes; estimular o conhecimento em temas da Sociologia e Ciências Sociais; contribuir com a formação do estudante, cidadania, criticidade, resistência; trocar e compartilhar conhecimentos, experiências e, sobre a aproximação universidade e escola.

Quando pergunto sobre a experiência nas Jornadas, dentro das categorias elencadas, a que mais se referem os respondentes é aquela em que se valoriza a vivência de uma proposta pedagógica diferente daquelas que rotineiramente são encontradas na escola. Esse dado é interessante, pois percebo certa consonância entre as experiências de estudantes e dos sujeitos que ministram as palestras ou oficinas no que se refere à demanda de dinamicidade e de uma construção mais dialógica do processo de ensino e aprendizagem. Poderíamos nos questionar por que então, se os atores envolvidos nesse processo têm as mesmas reivindicações no que tange à metodologia didática, essa combinação de aspirações não ocorre em outros momentos de aprendizagem mais cotidianos?

Acredito que a estrutura escolar pouco colabore para essas expectativas quando se espera que os estudantes assimilem uma quantidade muito grande de conteúdos dentro de um prazo estipulado. Sabemos da grande diversidade que compõem a escola no que se refere também aos desempenhos dos estudantes. Nesse sentido, para Dubet (1997) os programas são feitos para um aluno ideal, se afastando muito do que se tem nas salas de aula e “ensina-se cada vez mais coisas sem nunca ter o tempo de verificar se são assimiladas (DUBET, 1997, p. 227). Sendo assim, como essas dinâmicas mais ativas exigem certo tempo para serem preparadas e, às vezes também para serem aplicadas, onera-se o processo em detrimento do tempo e da quantidade em relação aos conteúdos. E novamente, não afirmo que metodologias mais tradicionais de ensino não sejam eficazes, porém essa “saída da rotina” é muito forte nas respostas aos questionários.

Porém, o interessante é que a maioria desses ministrantes que responderam aos questionários são graduandos, ou seja, muitos ainda não têm nenhuma experiência com a docência. Então, talvez isso possa indicar que também em seu processo formativo essas propostas pedagógicas mais dinâmicas, puderam colaborar para uma aprendizagem mais significativa e que

entendam que essa experiência com as Jornadas pode habilitá-los a exercitar outras metodologias de ensino, quando do futuro exercício da profissão.

[...] é uma oportunidade de construir e realizar uma proposta pedagógica diferente, com o sentido de estimular o interesse dos alunos em relação ao conhecimento e a sociologia[...] Extremamente rica e produtiva, me ajuda profissionalmente tal como um futuro professor e me insere no ambiente escolar[...]É de grande valia a aplicação de uma atividade diferente da qual os alunos estão acostumados e da mesma forma importante para a formação como professor da qual objetiva-se[...] (Trechos diversos extraídos dos questionários dos ministrantes de palestras, out de 2017)

Em seguida, os respondentes se referem à importância de participar do processo de formação dos estudantes em relação à cidadania, desenvolvimento da criticidade e se referem a compartilhar conhecimentos e experiências. Observo muitas referências ao *saber crítico* e a cidadania, não apenas nas respostas dos palestrantes, mas também dos estudantes e dos docentes da escola.

A criticidade entendida como capacidade de reconhecer as condições sócio históricas nas quais estão inseridos e compreender que elas não são dadas, ou seja, que são construídas por diversos atores com intencionalidades diferentes e, por não serem dadas, são passíveis de mudança, pode levar o indivíduo a compreender quais as maneiras de entender-se e fazer-se cidadão, integrar-se enquanto sujeito de direito.

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (PARANÁ, 2008), nos conteúdos de Sociologia, o documento logo de início pressupõe que “ao definir qual formação se quer proporcionar a esses sujeitos, a escola contribui para determinar o tipo de participação que lhes caberá na sociedade” (PARANÁ, 2008, p.14).

É perceptível pelas respostas, que tipo de educação esses sujeitos buscam, tanto como ministrantes (se colocando enquanto professores) quanto como estudantes, que nem sempre conseguem sentir essa potencialidade no ambiente escolar porque ela, de fato, às vezes não existe. Então me pergunto: ela existe no CEEP Castaldi, nas Jornadas e para além delas? Essa escola parte de pressupostos que buscam uma educação cidadã? Identifico que sim. Ao menos é um dos princípios que orienta seu Projeto Político Pedagógico, que a esse respeito enfatiza que:

[...] É importante, nesse sentido, ampliarmos a formação educacional de nossos alunos para que tenham conhecimento da realidade, de todo processo histórico cultural em que foi construído e em que estão inseridos. Desta forma poderão refletir e interferir sobre a realidade de forma consciente, enquanto ser histórico protagonista (cidadão). Conforme Borba (2011), o cidadão é a pessoa que tem assegurado seus direitos civis e políticos. Portanto, a cidadania é a condição daquele que goza dos direitos plenos citados anteriormente. Para que este usufrua desta condição, precisa realizar uma leitura social da realidade, onde o professor atua permitindo ao aluno contextualizar e analisar criticamente a realidade social (WACHOWICZ, 2009 *apud* PARANÁ, 2017, p. 20).

Partindo dessas premissas, afirma que:

Decorrente deste pressuposto é fundamental apresentar um currículo coerente com a concepção pedagógica adotada pelo coletivo. É na articulação das necessidades da comunidade escolar integradas aos conteúdos sistematizados no currículo pensados por todos que torna-se possível a concretização do mesmo. A partir disto cabe ao corpo docente como um todo, refletir sobre a formação do homem como indivíduo crítico, reflexivo que tenha consciência de todo processo histórico-cultural que está inserido, considerando-o em sua totalidade, por meio da educação (PARANÁ, 2017, p. 21).

Entendo então, que as Jornadas cumprem com o estabelecido nos documentos orientadores e também vão de encontro a muitas das expectativas desses ministrantes de palestras e oficinas, ainda que, como observamos, não tenham experiência na docência, sendo estudantes ou egressos, buscam espaços em que possam de alguma forma, contribuir para essa formação cidadã.

Quadro 11 – Respostas dos ministrantes de palestras à pergunta 3 do questionário, agrupadas em categorias

Estimular a interdisciplinaridade	1
Estrutura/organização(mais oficinas, menos alunos por sala, divulgação, chamar pais e responsáveis, os alunos escolherem as palestras)	8
Levar as Jornadas para outras escolas, não deixar de realizá-las, continuar com as discussões em sala	5
Sem sugestões	7
Não sugerem pois o evento foi bom, excelente, ótimo	5
NR	6

Fonte: organização da autora/2019

Por fim, a terceira questão intitulada ***sugere mudanças para as Jornadas de Humanidades nas escolas e quais seriam,*** fora

categorizada da seguinte forma: *Estimular a interdisciplinaridade; Estrutura e organização (mais oficinas, menos alunos por sala, divulgação, participação dos pais e responsáveis, alunos escolherem as palestras que querem assistir); Levar as jornadas para outras escolas, não deixar de realizá-las, continuar as discussões em sala; sem sugestões; Não sugerem pois o evento foi bom, excelente, ótimo; não respondeu.*

Me chama a atenção a quantidade de entrevistados que não responderam a essa questão, o que pode estar relacionado com o fato de nunca terem participado de outras Jornadas e, por esse motivo, não apresentarem sugestões nesse sentido. No geral, as respostas se relacionaram mais a questões de estrutura e organização do evento, o que denota mais uma vez a ideia de que até mesmo o formato com que as Jornadas se consolidaram, se traduzem em escolhas as quais os sujeitos que fizeram parte delas, conseguiram mobilizar. Essas respostas, no entanto, não indicam grandes problemas em relação a sua estrutura, principalmente ao entendermos que a escola enquanto pública tem limitações, o que pode também ser decisivo para o formato das Jornadas.

Um exemplo é o número de alunos por sala que, em alguns momentos, pode ser um entrave para uma boa discussão ou até um fator limitante para oficinas em decorrência de materiais e outros recursos. Ainda assim as respostas indicam que as sugestões são dadas mais no sentido de as discussões se ampliem, tanto no que tange ao público, quanto à disseminação ou a “publicização” dos temas das Ciências Sociais, preocupação que não se mostra recente nesse campo, pois, segundo Bueno e Carniel (2018):

No discurso de abertura do II Congresso Brasileiro de Sociologia, em 1962, Florestan Fernandes (1986, p. 76) já apontava as dificuldades de comunicação dos sociólogos com o grande público, salientando a necessidade de se criar canais sociais capazes de traduzir o conhecimento especializado em ‘técnicas sociais racionais’ que contribuíssem para a mudança social (BUENO; CARNIEL, 2018, p. 677).

Essa ampliação dos debates e disseminação das Jornadas para escolas que ainda não as realiza, pode aprimorar e fazer emergir mais desses espaços privilegiados de discussões, haja vista que a maior parte dos temas debatidos são das Ciências Sociais, em especial da Sociologia.

3.5. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS DOCENTES DA ESCOLA

O questionário aplicado aos docentes da escola, continha sete perguntas objetivas que, assim como nos outros, visou à caracterização do grupo pesquisado e uma pergunta objetiva e três abertas sobre a experiência do sujeito em relação ao evento. A forma de aplicação se deu a exemplo do questionário aplicado aos ministrantes de palestras, ou seja, foram entregues aos docentes e esses os depositaram em uma urna para que pudéssemos então recolher. Dessa forma, recebemos seis questionários respondidos.

Quadro 12 – Resultado das perguntas de caracterização dos docentes da escola

Idade	
30-40 anos	01
41-50 anos	03
51-60 anos	02
Cor/raça	
Branca	03
Parda	02
Nr	01
Sexo	
Feminino	04
Masculino	05
Trabalha na escola desde	
2005	1
2011	1
2016	2
2017	1
NR	1
Disciplina que leciona	
Filosofia	1
Matemática	1
Geografia	1
Educação Física	1
NR	2
Formação	
Filosofia	1
Matemática	1
Geografia	1
Letras/Pedagogia	1
Ciências Sociais	1
NR	1
Já participou de outra jornada nessa escola?	
Sim	1
Não	3
NR	2

Fonte: organização da autora/2019

Temos então a partir dos dados, que nossos professores respondentes são, em sua maioria, homens brancos e com uma faixa etária variada entre 30 e 60 anos. Entendemos que o tempo de atuação na escola também é bastante variável, pois ela vai desde 2005 até professores que estavam atuando ali pelo primeiro ano, ou seja 2017.

Dentre os respondentes, também verifiquei que não se tratavam apenas de professores da área de Ciências Humanas, mas encontramos também um da Matemática e um da Educação Física o que é interessante, pois pode ser entendido como uma maneira de colaboração de professores de outras disciplinas para além da pesquisa, e sim com o próprio

evento, pois ao pedir que respondessem, argumentamos também sobre como seria importante para pensar em melhorar sua estrutura e organização.

Porém, não posso afirmar o contrário nessa questão, ou seja, que a baixa devolutiva se deveu ao fato dos demais docentes “não se importarem” porque sabemos como esse momento da realização das Jornadas envolve bastante movimentação e é muito compreensível que apenas tenham se esquecido de devolver.

Quanto às questões discursivas, como nos demais, também versaram sobre a experiência social a partir do evento e as respostas foram categorizadas a exemplo dos demais questionários. A primeira questão da segunda parte do questionário é objetiva: *Assistiu a alguma das palestras promovidas pelo evento?* Questão 2: *Se sim, qual mais gostou e por quê?* Questão 3: *O que essa experiência de 3 dias de Jornada na escola representou para você?* Questão 4: *Deixe propostas para melhorarmos o evento.*

Observam-se então, as respostas:

Quadro 13 – Respostas dos docentes da escola à pergunta 1 do questionário

Sim	3
Não	0
NR	2

Fonte: organização da autora/2019

Os docentes da escola têm um papel importante nas Jornadas: acompanhar o andamento das palestras nas salas de aula. Essa é uma atividade comum ao exercício da profissão, ou seja, estar em sala de aula. Porém, em muitas edições do evento, esse foi um dos problemas encontrados. Desse, advém outros, como por exemplo, em relação à lista de presença dos estudantes ou com os relatórios que serão avaliados. Esse formato tem como principal objetivo manter um docente da escola que conheça a turma e que possa intervir caso necessário.

Embora perceptíveis em todas as edições do evento, esses casos são pontuais e não chegam a desestabilizar a organização, ainda que a dificulte. Por outro lado, há aqueles professores que de fato “abraçam” a ideia e que colaboram entendendo ser aquele, um evento da escola e não de um

grupo. Esses professores são fundamentais para que o evento aconteça. Interessante registrar que com o passar dos anos, conforme esta experiência coletiva anual foi se acumulando, novos docentes foram se engajando nela numa postura mais assertiva e comunitária, por isso a relevância de ouvi-los.

No caso dos questionários percebo que a maioria dos nossos respondentes estavam em sala e assistiram às palestras que foram ministradas. Desse modo, conseguiram fazer uma avaliação, o que se reflete nas respostas a seguir.

Quadro 14 – Respostas dos docentes da escola à pergunta 2 do questionário, agrupadas em categorias.

Juventude, movimentos de juventude – por serem atuais e relevantes	26
Gênero	1
NR	3

Fonte: organização da autora/2019

As palestras que os docentes assistiram e se referem têm relação com questões ligadas às juventudes. As justificativas se dão no sentido de entenderem serem atuais e relevantes. Relevantes para eles? Ou para as juventudes? As respostas mostram um movimento de aproximação dos docentes às questões juvenis, o que pode indicar ao mesmo tempo uma dificuldade em lidar com elas ou até mesmo uma necessidade de compreendê-las a partir de outros pontos de vista. Segundo algumas falas: “[...] gostei da palestra pela atualidade do tema, envolvendo as juventudes e as diferentes tribos e seus comportamentos junto à sociedade”. “[...] assunto mais relevante para o contexto atual” (Relatos diversos extraídos dos questionários aplicados aos docentes em 10/10/2017).

As juventudes nas escolas trazem demandas muito heterogêneas, o que acompanha mudanças substanciais pelas quais a instituição tem passado nas últimas décadas. Dubet (1994) quando se refere ao papel atribuído à escola na sociologia clássica, ou seja, “função de educação, de seleção e de socialização”, explica que essa imagem já não se verifica na atualidade:

[...] Uma pesquisa feita sobre a experiência escolar dos estudantes de liceu levou-nos a transformar sensivelmente esta representação da escola porque ela revela que, do ponto de

vista dos atores, estas três funções não estão integradas, não formam um todo, elas estão, na realidade, em relações de tensão muito fortes. A instituição surge, não já como um 'bloco' de funções integradas, mas como uma construção relativamente instável, como um arranjo (DUBET, 1994, p. 170-1).

Essa crise nas instituições pode ser sentida principalmente pelos professores que não encontram mais um sistema homogêneo com projeto integrados. Sofrem também com os diferentes sentidos que os estudantes dão à sua experiência escolar, pois não tem a clareza de compreender que estes podem atribuir à escola diversos significados que não necessariamente, se relacionarão às suas expectativas. Essas respostas podem nos dar indicações de que estejam então, buscando maior compreensão acerca de questões caras aos espaços das juventudes, já que as experiências sociais também nos remetem às relações que são construídas.

Quadro 15 – Respostas dos docentes da escola à pergunta 3 do questionário, agrupadas em categorias.

Trocas de experiências, contatos com os jovens	2
Palestras importantes, criticidade, reflexão, conhecimento	4

Fonte: organização da autora/2019

Na questão 03 que inquiri sobre a experiência social acerca do evento, observo que os respondentes enfatizam a importância do conhecimento acompanhado de criticidade e reflexão. Atuar como professor não é tarefa fácil. A desvalorização por parte de setores da sociedade e do Estado, propiciando uma estrutura precária que se reflete em salas de aula lotadas, grande quantidade de trabalho que é realizado em casa, falta de materiais didáticos adequados, escassez de cursos de formação de qualidade, impactam diretamente nas possibilidades dos professores dificilmente trabalharem enquanto professor-pesquisador, desenvolvendo somente uma atividade de reprodução de conteúdos.

Palestras fantásticas, levando a uma nova concepção, um novo olhar do mundo, levando uma reflexão do mundo atual cheio de contradições [...] Uma oportunidade de visualizar diferentes formas de conhecimento e manifestação (Relatos diversos extraídos dos questionários aplicados aos docentes em 10/10/17).

Quando Bachelard (1996) propõe as bases de uma “pedagogia científica”, segundo Kuiava (2012) “permite pensar a educação sob um ponto de vista de uma racionalidade aberta, crítica e reflexiva”. Dessa forma, entende-se como fundamental o papel do educador nesse processo de mediação, pois dificilmente ensinará aquilo para o qual não foi formado. É interessante perceber como esses docentes encontram na Jornada um espaço para ampliar o conhecimento que, por sua curta duração, não seja suficiente para suprir essas demandas.

Além dessas questões, os temas que podem trazer uma maior compreensão acerca das juventudes, como já indicou as palestras às quais esses professores assistiram e apontaram, também podem nos trazer indicações de que não são somente as situações estruturais que pesam na profissão docente: o próprio lecionar muitas vezes é visto como um pesado processo. Dubet (1997) nos fala sobre esses pesares:

Realmente a relação escolar é *a priori* desregulada. Cada vez que se entra na sala, é preciso reconstruir a relação: com este tipo de alunos, ela nunca se torna rotina. É cansativa. Cada vez, é preciso lembrar as regras do jogo; cada vez, é preciso reinteressá-los, cada vez, é preciso ameaçar, cada vez é preciso recompensar [...] A gente tem o sentimento de que os alunos não querem jogar o jogo [...] (DUBET, 1997, p.224).

Ainda assim, muitos professores buscam fazer com que essa rotina não seja tão árdua, a exemplo dos professores das várias escolas que se envolvem voluntariamente na organização das Jornadas, sejam os da escola, ou da universidade.

Quadro 16 – Respostas dos docentes da escola à pergunta 4 do questionário, agrupadas em categorias.

Não sugeriu ou Não respondeu	2
Não sugeriu, pois, acha que o evento é muito bom	2
Estrutura (materiais, tempo de palestras)	2

Fonte: organização da autora/2019

Dentre os respondentes, não tive sequer uma resposta que fizesse alguma crítica ao evento, o que, como já enfatizado, não se deve generalizar pela baixa amostragem analisada. Ao contrário, as críticas que foram feitas se deram mais no sentido de aprimorá-lo. Os outros docentes não fizeram sugestões, o que pode ser entendido que o evento, dentro das

possibilidades que a própria estrutura da escola traz, cumpre com aquilo que se propõe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sociológica das experiências sociais dos sujeitos que fizeram parte das Semanas de Filosofia e Sociologia e das Jornadas de Humanidades do CEEP Castaldi, aqui analisadas enquanto Jornadas, me fez compreender algumas questões importantes não apenas no tocante ao evento, ao seu papel na escola pública e a sua influência no processo de consolidação do ensino de Sociologia, mas trouxe relevantes evidências para se discutir também as relações entre escola e universidade pública, assim como as interações entre professores e estudantes com diferentes metodologias de ensino, que como mostraram as entrevistas, foram percebidas como bastante significativas pelos jovens do Ensino Médio.

Essa empreitada teórico-metodológica teve como escopo a Jornada de Humanidades de 2017, na qual apliquei questionários para estudantes, ministrantes de palestras e oficinas e docentes da escola, principalmente àqueles que compuseram as Comissões Organizadoras em diferentes edições do evento. Seus resultados me possibilitaram compreender de que maneira esses agentes sociais movimentaram diferentes lógicas de ação, para construir e compartilhar suas experiências nesse evento.

Entendo que as Jornadas de Humanidades, trouxeram relevantes experiências político-pedagógicas para o âmbito da escola e para suas relações estabelecidas com a comunidade local, representada especialmente pelos estudantes egressos e pelo diálogo com diferentes ONGs e movimentos sociais. Os questionários analisados indicaram que a partir de palestras, de oficinas e de apresentações culturais, o espaço tradicional de aprendizagem foi ressignificado anualmente com a realização de Rodas de Conversas, de debates no pátio da escola, de discussões com textos de jornais ou revistas, de análise de filmes ou documentários, com dinâmicas de grupo, com músicas e outras tantas formas de mediações pedagógicas, bastante evidenciadas nos relatos dos estudantes de todas as séries do Ensino Médio e Médio Técnico Profissional.

A participação incisiva dos próprios estudantes como palestrantes, como oficinairos ou como agentes nas apresentações culturais, demonstrou que o sentido da escola nem sempre está restrito às salas de aula.

Esses eventos geraram modificações na rotina da escola, pois envolveram não apenas as disciplinas de Filosofia e de Sociologia que lideraram as Comissões de Organização de todas as edições, mas também uma gama de profissionais de várias áreas do conhecimento, sem a qual sua realização se tornaria muito mais difícil. Embora encontradas resistências à sua realização em uma escola de Ensino Profissionalizante, houve empenho para que ela continuasse sendo realizada de maneira interdisciplinar, chegando a dez edições.

Essas modificações na rotina da instituição acontecem desde o momento em que a organização de cada edição se inicia e debate-se o tema em reuniões pedagógicas - o que nem sempre leva a consensos. Segue-se, avaliando experiências do ano anterior, um longo período de preparação através de diversas reuniões realizadas com pedagogas, diretores, funcionários, estudantes, até nos dias de sua realização. Isso mexe com toda a estrutura da escola: professores e funcionários também assistem palestras; estudantes são palestrantes e monitores; professores da escola se tornam oficinairos; pedagogas auxiliam na partilha de lanches; estagiários contribuem na parte operacional e de gestão; alunos da escola e PIBIDIANOS mostram talentos culturais. Enfim, os tradicionais “papéis” mudam e uma outra lógica é verificada.

A rotina das aulas de Sociologia também se modifica, haja vista que as professoras dessa área são as principais organizadoras. Então, desde conciliar as atividades de sala de aula com a organização do evento, trabalhar com os estudantes os temas que eles apresentarão, avaliá-los preparar e analisar questionários, são atividades realizadas em sua maioria por docentes dessa disciplina.

A pesquisa evidenciou também, principalmente através dos questionários, que os temas das palestras, de forma preponderante, são temas das Ciências Sociais. Significa afirmar que se mudou a nomenclatura do evento para Jornada de Humanidades, mas prevaleceram os espaços para o ensino de Sociologia, de Antropologia e de Ciência Política.

Percebi que a apropriação dos conteúdos ocorreu de variadas formas entre os estudantes. Alguns geraram empatia em relação às questões trazidas, outros suscitaram dúvidas que foram ali esclarecidas, uns inovaram

com ressignificação de exemplos cotidianos, houve educação para a prevenção, espaço para questionamentos e muitas trocas de experiências científicas, empíricas e sociais. Também observei a apreensão desses conteúdos pela diversão, por sair da rotina, por se apresentarem a eles de uma maneira diferente. Até mesmo através das críticas esse conhecimento se fez presente, pois a premissa de uma crítica bem elaborada é a expressão de um novo conhecimento apropriado acerca do que se critica.

Entre os ministrantes de palestras percebi preocupações importantes sobre uma realidade concreta, de demandas das juventudes da escola e dos demais públicos atendidos numa instituição em que prepondera atualmente o ensino Técnico Profissional.

Outra questão verificada foi a importância da participação dos graduandos do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do subprojeto de Sociologia, a partir de 2011 nestas Jornadas de Humanidades. Em que pese sua participação não tenha sido decisiva nos dois primeiros anos em que estiveram na escola (2011 e 2012) e que essa pouca atuação se deveu, em parte, ao fato de que o Programa estava em seu início, portanto, ainda estabelecendo suas diretrizes, nos anos que se seguiram, os vários grupos de bolsistas do PIBID que atuaram na escola participaram das Jornadas enquanto parte importante da Comissão Organizadora.

Dessa forma, os “pibidianos” de Ciências Sociais, também ouvidos através de seus relatos presentes na dissertação, atuaram desde os preparativos para o evento, se articulando e trazendo ideias, mostrando-se solícitos durante sua realização, permanecendo na escola, muitas vezes, em todos os dias e períodos de sua execução. Essa atuação, não apenas dos bolsistas de Ciências Sociais, mas de outros subprojetos da UEL, como o de Geografia ou de Ciências Biológicas, foi bastante importante até mesmo para estreitar um maior vínculo com a UEL, firmando parcerias também com os coordenadores institucionais que, em muitas edições, auxiliaram também na organização e na execução das Jornadas.

Aliás, as Jornadas de Humanidades propiciaram importantes vínculos com a Universidade Estadual de Londrina, principalmente com a área de “Metodologia e Prática de Ensino” de Sociologia, sendo observada como um espaço para atuação direta de estagiários e de vários colaboradores do

LENPES, do LERR, do OBEDUC, do Prodocência, dos Novos Talentos Ciências Humanas e dos demais programas fomentados pela Capes. Além de ministrar palestras e ajudar na organização, estes também produziram planos de aula, relatos e materiais didáticos que foram publicados através dos Anais das várias edições do evento.

A pesquisa mostrou que as Semanas ou Jornadas em Londrina surgiram em 2001, dentro de um contexto importante no processo de lutas pela inserção das disciplinas de Filosofia e de Sociologia nos currículos escolares brasileiros. Nesse sentido, foi uma das estratégias para se conquistar ainda mais espaços nas escolas e mostrar para um público não acadêmico que essas disciplinas poderiam agregar na formação dos estudantes do Ensino Médio. E por que não dizer também dos estudantes do Ensino Fundamental? Afinal, em duas das três escolas estaduais onde o evento alcançou dez edições ou mais (Nilo Peçanha e Professor Francisco Villanueva), todas as experiências foram desenvolvidas também com estudantes dos últimos anos do Ensino Fundamental.

Neste contexto, entendo que as hipóteses levantadas se confirmaram no âmbito dessa pesquisa. Pude verificar que as Jornadas de Humanidades se configuraram como uma metodologia diferenciada e auxiliar para o ensino da Sociologia, estimulando a curiosidade dos estudantes acerca de temas que propiciaram interações político-pedagógicas mais duradouras.

Notei que nas trocas de experiências com os professores de outras disciplinas, as Jornadas instigaram a possibilidade de um trabalho interdisciplinar, do mesmo modo que suscitaram espaços de formação continuada para os profissionais da educação que trabalham na escola, uma vez que até as merendeiras e faxineiras, que geralmente participam de formações integradas com professores e gestores em outros eventos escolares, puderam escolher palestras e oficinas para participarem democraticamente.

A hipótese de que a inserção das Ciências Sociais no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em 2011, foi de fundamental importância para a ressignificação de muitas edições das Jornadas também foi confirmada. Aliás, os relatos dos bolsistas ampliaram nossos olhares acerca dessas experiências sociais de parcerias entre escola e

universidade. De certa forma, ouvi-los propiciou um *feedback* da atuação do Programa Capes nas várias dimensões da escola. E por fim, o entendimento acerca de que esses eventos provocaram redefinições nas concepções sobre métodos de ensino-aprendizagem também se confirmou.

As discussões acerca do histórico da Sociologia no Brasil e no Paraná, sob a ótica da Sociologia da experiência, foram fundamentais para se compreender como esse processo mais amplo, que surge de ações de diversos sujeitos que participaram das políticas públicas para a educação, tiveram consequências para as ações que foram realizadas dentro das escolas públicas. Prova disso são as diferentes lógicas que orientaram suas ações, propiciando o surgimento de eventos como as Jornadas.

Ademais, um aprofundamento na legislação que permitiu perceber a autonomia das escolas e a discussão de seus temas através de autores da Sociologia brasileira, nos alertou para o fato de que o racismo e os diversos preconceitos são estruturais e podem ser manifestos na escola, sendo esta um local muito propício tanto para suscitar esses debates, assim como para recriar relações sociais antirracistas, antimachistas, anti-homofóbicas, enfim, antidiscriminatórias em todas as suas dimensões, por isso a preocupação em organizar tantas edições sob a base dos Direitos Humanos, a exemplo da Jornada de 2017. Ainda que muitos dos temas discutidos possam gerar reações, esses são amparados por diversas leis e diretrizes que garantem ser a escola um local para que sejam abordados.

Essa pesquisa trouxe também alguns achados, principalmente na análise dos questionários e dos relatos. Trabalhar com a experiência social nos possibilita um contato maior com a subjetividade dos agentes, mas também nos permite compreender que, como pontua Dubet (1994), essa subjetividade não pressupõe uma total liberdade. Essa se engendra até os limites que as estruturas impõem a nós. As respostas aos questionários tiveram por intenção apreender algumas dessas subjetividades, porém sem perder de vista a compreensão desses limites.

Nos questionários que foram aplicados aos estudantes, algumas questões ficaram muito evidentes para mim. A primeira delas é a importância de metodologias que sejam mais dialógicas, que deem voz a eles e os entenda enquanto individualidades. Essas também devem ser mais

dinâmicas, pois na visão de grande parte deles, comunicar um conteúdo se torna mais eficaz quando este tem alguma relação com um saber mais prático da vida cotidiana.

Por isso, os estudantes não se importaram muito com a titulação dos palestrantes. Para eles, esse se mostrou um fator secundário perto de uma comunicação bem organizada do tema, uma relação de proximidade, pautada no respeito de quem apresenta, especialmente no interesse explicitado às intelectualidades e aos conhecimentos do público alvo, em geral jovens do Ensino Médio, oriundos da classe trabalhadora. Um outro achado interessante é que muitos aprendem através da empatia e do exercício de alteridade, ou seja, os temas só os tocam quando possibilita a eles estar no lugar do outro. Por isso, foi relevante o contato que o Mestrado de Ciências Sociais propiciou com as discussões didático-pedagógicas da área de Antropologia, dentre elas, as que foram trazidas para esta dissertação. Elas nos ensinaram que os diálogos que se relacionam ao corpo, em geral com a sexualidade, com o gênero, com as relações humanas, com a religião, com subjetividades, com as culturas, com os desejos e as perspectivas, chamam bastante a atenção das juventudes, embora possam gerar reações controversas.

No entanto, como explica Dubet (1997), realmente existem estudantes para os quais a escola e o que ela se propõe não faz nenhum sentido. Dessa forma, por entenderem que as Jornadas é parte desse universo, tampouco elas fazem sentido para alguns deles. Ter acesso a essas respostas para além da avaliação de um evento foi importante para mim, como docente da instituição, inclusive para compreender pela ótica da Sociologia da Experiência, como esta subjetivação observada também é, de fato, crítica.

Em relação aos questionários dos ministrantes de palestras e de oficinas, o que mais me chamou a atenção é que eles, a exemplo dos estudantes, também se importam com os métodos de ensino-aprendizagem. Para eles a experiência é uma forma de aprimorar tais metodologias. Isso revela uma preocupação pertinente, presente nas Licenciaturas, especialmente da UEL. Já os docentes da escola, demonstram um interesse pelo universo das juventudes, o que é também muito importante, dado que muitas vezes, como

explica Dubet (1997) os comportamentos dos adolescentes e dos jovens na escola são vistos como desviantes.

Embora as diferentes experiências acerca do evento possam ter nos trazido importantes contribuições para se pensar o ensino de Sociologia, esse estudo emerge em um contexto pouco favorável para iniciativas como as das Jornadas de Humanidades nas escolas públicas de Ensino Médio. Entrelaçam-se duas lutas nesse sentido: a primeira delas é para que a Sociologia esteja presente enquanto disciplina, pois os documentos analisados nos mostram um eminente risco de sua retirada dos currículos. A outra se configura na luta pela própria manutenção de espaços privilegiados de debate nas escolas públicas, onde os conhecimentos sociológicos possam sair da academia, e continuar sendo entendidos como importantes para se compreender a vida em sociedade.

Neste processo de observação participante, vê-se também a luta pela manutenção de Programas de pós-graduação públicos, a exemplo do PPGSOC-UEL, que continue proporcionando espaços como estes, onde uma docente de Sociologia, co-formadora de estagiários na Licenciatura de Ciências Sociais há tantos anos, e com ampla experiência como supervisora do PIBID, possa analisar sociologicamente sua própria prática político pedagógica numa instituição pública. Esse trabalho permitiu a mim, redimensionar metodologias de ensino e de pesquisa enquanto professora pesquisadora e produtora de conhecimentos.

Espaços como as Jornadas de Humanidades existem e, em algumas escolas ainda se mantêm, graças aos esforços de professores e de professoras, em especial dos docentes de Sociologia que acabam liderando a organização desses eventos em parceria com a UEL, mesmo em instituições onde atuam enquanto únicos profissionais da área. São experiências sociais, culturais, políticas e pedagógicas tão importantes para as escolas! Abrem a possibilidade de os estudantes terem contato com conhecimentos mais especializados, com resultados de pesquisas recentes, podendo contribuir para o reconhecimento das várias dimensões das diversidades, especialmente neste momento político em que poucas são as oportunidades de formação continuada de qualidade propiciadas pelo próprio Estado. Ademais, as escolas de Londrina e região realizaram inúmeras edições desses eventos que podem

ainda trazer uma rica possibilidade de análise para os pesquisadores interessados na área de Ensino de Sociologia.

Essa pesquisa também trouxe achados muito relevantes para mim enquanto pesquisadora e autora dessa dissertação. Achados esses que se relacionam diretamente com minha prática docente. Compreender, como nos fala Dubet (1994) que as experiências são heterogêneas e que nem sempre os indivíduos atuarão de acordo com o que deles se espera, é entender de fato a vivacidade das diversidades no âmbito da escola e do currículo, enquanto espaços de disputas. Entender que lidamos com seres humanos e que essa complexa forma de interagir socialmente, própria dessa espécie, é ao mesmo tempo triste e fascinante, a exemplo das experiências que os estudantes podem ter com o ambiente escolar e, especialmente num momento histórico de perdas de direitos humanos, tornou-se muito relevante para minha formação e atuação enquanto profissional na área.

Dubet (1997), em sua experiência como professor de escola básica na França, percebeu aquilo que muitos professores têm extrema dificuldade em perceber: que a escola tem sentidos diferentes para os que nela estão inseridos e, assim como para alguns esta instituição complexa pode ser uma experiência extraordinária, para outros pode ser traumática pois, “muitos alunos são extremamente infelizes na escola, sentem-se humilhados, magoados” (1997, p. 6). E, do mesmo modo alguns professores. Afinal, a experiência escolar deixa marcas distintas em todos que com ela se envolvem.

Ao mesmo tempo em que lia com tristeza várias vezes esse trecho da entrevista de Dubet, me vinha à mente diversas imagens desses quinze anos de docência. Analisar detalhadamente estas experiências, propiciadas pelo olhar mais aprofundado de suas impressões das Jornadas, me permitiu lembrar justamente, daqueles rostos que sentiram esse sofrimento na escola, seja por racismo, por bullying, por homofobia, por terem uma condição econômica desfavorável, por não conseguirem assimilar os conteúdos e, por isso, sentirem-se inferiorizados... Ressurgiram, então, em minha memória essas imagens, rostos, estudantes, jovens.

Se mais professores tivessem uma oportunidade como esta, de atuar enquanto pesquisadores, recortar um fenômeno social escolar, se aprofundar teoricamente a compreendê-lo como experiência social na sua área

de conhecimento, ouvindo os estudantes e colegas de profissão, provavelmente a escola pública seria mais justa, tomando uma categoria do próprio Dubet, assim como a Sociologia seria mais pública, pensando nas teorizações feitas por Bueno (2018) a partir de Buroway, ou ainda as relações pedagógicas fossem mais dialógicas no cotidiano, a exemplo do que ensinou Paulo Freire.

Deste modo, as Jornadas de Humanidades representaram para mim, assim como para outros envolvidos, um momento para um “despertar”. Como disse a professora Poliana em seu relato:

[...] não era só, a Jornada de Humanidades, era o crescimento da própria humanidade, era o despertar, né, a gente podia mudar para despertar da humanidade porque acho que é isso que está faltando.... porque ali fazia sentido, dava sentido, e criava sentido o processo de educação, processo de ensino e aprendizagem [...] E está faltando isso no nosso espaço ultimamente, eu sinto que eu não tenho mais forças para essa humanidade, parece que ela se apagou... Está ficando difícil despertar de novo... Será que a gente desperta de novo? (FABRIN, Relato em 22 de jan. de 2020).

Despertar de novo ou para o novo? Parece-me possível mostrar para esses estudantes que a escola pública pode fazer sentido e mesmo dentro de contextos difíceis como o atual, pode tocá-los de alguma forma. Ou, quem sabe, à exemplo da Pedagogia da Esperança de Paulo Freire, as “Jornadas de Humanidades podem ser uma Sociologia da Esperança. Esperança de que conseguíssemos tocar o coração desses jovens”. (Maria José de Rezende, Relato colhido em 14/05/2019, por ocasião da Qualificação).

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Julio Groppa. Jovens "indisciplinados" na escola: quem são? Como agem? *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1., 2005, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 2005.
- ARAÚJO, Angélica L.; FERREIRA, Jaqueline; LIMA, Ângela M. S. Semanas de Sociologia e de Filosofia com alunos do Ensino Médio da rede pública: da reflexão à prática. **Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 195-224, jan./jun. 2007
- ARAÚJO, Angélica L.; LIMA, Alexandre J.C.; LIMA, Ângela M. de S; LUGLE, Andreia M. C. Semanas de Sociologia nas Escolas da Rede Pública: Interface entre Educação Básica e a Universidade. *In*: LIMA, Ângela Maria de Souza *et al* (org.). **Práticas e Debates na Formação de Professores de Sociologia**. Londrina: UEL, 2013. p. 343-345.
- ARAÚJO, Angélica L.; LIMA, Ângela M. de S; SILVA, Ileizi L. F. A Contribuição do LENPES (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia) Na Formação de Professores no Ensino de Sociologia nas Escolas da Rede Pública: Interface entre Educação Básica e a Universidade. *In*: LIMA, Ângela Maria de Souza *et al* (org.). **Práticas e Debates na Formação de Professores de Sociologia**. Londrina: UEL, 2013. p. 338-342.
- BACHELARD. Gaston. **A Formação do Espírito Científico** – Contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BECKER, Howard S. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BELTRÃO, Tatiana. **Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971**. Agência Senado, 03 mar. 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em 10 dez. 2019.
- BICUDO, Maria A. V.; JUNIOR, Celestino A. da S. **Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade/organização**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. (Seminários e Debates).
- BONFIM, Manuel. A Reação da Nacionalidade. *In*: BONFIM, Manuel. **O Brasil Nação: Realidade da Soberania Brasileira**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1931.
- BORDENAVE, J. D. **Estratégias de Ensino e Aprendizagem**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.
- BORGES, Aline *et al*. Projeto “Semanas de Sociologia nas Escolas da Rede Pública”: As Jornadas de Sociologia e Humanidades no Colégio Estadual Profº. Francisco Villanueva. Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas – SEPECH. XI. 2016. Londrina. **Anais [...]**. Londrina: SEPECH, 2016.

BOUTIN, Aldimara C. B.; CAMARGO, Carla R.S. A educação na ditadura militar e as estratégias reformistas em favor do capital. *In*: EDUCERE - Congresso Nacional de Educação. XII, 2015, Curitiba. **Anais [...]**. EDUCERE: Curitiba, 2015.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição República Federativa do Brasil**. Casa Civil. Brasília: DF, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: CNE/MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília/DF. MEC/CNE, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**. Altera as Leis nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 01/05/1943, e o Decreto-Lei nº 236/1967; revoga a Lei nº 11.161/2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília/DF. MEC/CNE, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. *In*: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, MEC: 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. BNCC (Base Nacional Curricular Comum). Ensino Médio. MEC. Brasília: DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE/CEB Nº: 38/2006**. Colegiado: CEB. Aprovado em: 7 jul. 2006. Assunto: Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia. Relatores: Cesar Callegari, Murílio de Avellar Hingel e Adeum Hilário Sauer. Processo: nº: 23001.000179/2005-11.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. MEC. CNE. Brasília. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília-DF, MEC. 2006. v. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação.

Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BUENO, Zuleika de P.; CARNIEL, Fagner. O ensino de sociologia e os seus públicos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, nº. 144, p. 671-685, jul./set., 2018.

CARIA, Telmo. Prática e Aprendizagem da Investigação Sociológica no Estudo Etnográfico de uma Escola Básica. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº. 41, p. 35-62, dez. 1994.

CARNIEL, Fagner; JERONIMO, Alexandre; SOUZA NETO, Manoel Moreira; SOLDAN, Tábata Larissa. De volta ao cotidiano da escola: um diálogo com Lahire e Dubet. **Revista Urutágua- Revista Acadêmica Mustidisciplinar**, Maringá, nº. 35, 2016.

CARVALHO, César A. de; LIMA, Angela M. de S.; SILVA, Ileizi L. F. LES (Laboratório de Ensino de Sociologia) e GAES (Grupo de Apoio ao Ensino de Sociologia): primeiros Laboratórios do Departamento de Ciências Sociais. *In*: LIMA, Ângela Maria de Souza et al (org.). **Práticas e Debates na Formação de Professores de Sociologia**. Londrina: UEL, 2013. p. 331-337.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; MHULE, Rita Paradedda. Intenção e atenção nos processos de aprendizagem. Por uma educação ambiental “fora da caixa”. **Ambiente e Educação**, v. 21, nº. 1, p. 26-40, 2016.

CASTRO, Marcelo. **A Constituição de 1988 e a educação brasileira após 20 anos**. Estudos Legislativos. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/outras-publicacoes/volume-v-constituicao-de-1988-o-brasil-20-anos-depois.-os-cidadãos-na-carta-cidada/educacao-e-cultura-a-constituicao-de-1988-e-a-educacao-brasileira-apos-vinte-anos>. Acesso em 13 jan. 2020.

CAVASSANI, Franciele S. L. A Universidade vai à escola: a experiência do projeto PIBID no CEEP Castaldi. *In*: FERREIRA, Adriana *et al* (org.). **Relatos e práticas de ensino do PIBID de ciências sociais**. Londrina: UEL, 2013.

CELLARD, André *et al*. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al*. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

COHEN, Elizabeth G. A Sociologia da Sala de Aula: 1972-1984. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 68, n. 158, p. 7-40, jan./abr. 1987.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio cultural. *In*: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 136-161.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, nº. 24, p. 40-52, set. /out./nov./dez. 2003.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (WCEFA). Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Nova Iorque, abril 1990.

DUBET, François. **A Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, François. O que é uma escola Justa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, nº. 123, 2004.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. [Entrevista cedida a Angelina Peralva e Marília Sposito]. **Revista Brasileira de Educação**, nº. 5, nº. 6, p. 222-231, 1997.

FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil**. São Paulo; Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

FERNANDES, Florestan. O significado das Ciências Sociais no mundo moderno. *In*: FERNANDES, Florestan. **Ensaio de Sociologia geral e aplicada**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976. p. 290-300.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da. Centralidade do ensino médio no contexto da nova “ordem e progresso”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p. 287-292, jun. 2017.

FORQUIN, Jean-Claude. As Abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação & Realidade**, v. 21, nº. 1, jan./jun., p. 187-198, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Helena Costa L. de. Teoria pedagógica: limites e possibilidades. **Ideias**, nº. 11, p. 39-47, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, nº. 100, p. 1129-1152, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, nº. 1, p. 71-87, jan. 2001.

GASKEL, George. Entrevistas individuais e grupais . *In*: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. BAUER, Martin. GASKEL, Martin. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GELEDÉS, Instituto da mulher negra; CFEMEA. Centro feminista de estudos e assessoria. **Guia de enfrentamento do racismo institucional**. [S.I.], 2013.

GIORGETTI, Fernando. **O protagonismo juvenil nas ocupações de duas escolas estaduais no NRE/Londrina: análise sociológica**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

GOMEZ, Carlota Guzmán. 2016. 1 vídeo (1h53min.). Lección Inaugural del Doctorado Interinstitucional en Educación titulada "Los aportes de la sociología de la experiencia al campo de la educación". Doctorado Interinstitucional en Educación (Youtube). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tEjrJSHYXfA>. Acesso em: 10 jan. 2020.

HALL, Stuart. Nascimento e Morte do sujeito moderno. *In*: HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DPeA. 2005.

HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **A Sociologia vai à escola**. História, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet FAPERJ, 2009.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. 12. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1978.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, nº. 1, p. 6-25, jan./abr.2010.

INGOLD, Tim. O Dédalo e o Labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, nº. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015.

JORNADA DE HUMANIDADES CEEP CASTALDI, III. 2009, Londrina. **Anais [...]**. Londrina, 2009.

JORNADA DE HUMANIDADES CEEP CASTALDI, V. 2011, Londrina. **Anais [...]**. Londrina, 2009.

JORNADA DE HUMANIDADES CEEP CASTALDI, X. 2017, Londrina. **Anais [...]**. Londrina, 2017.

KUIAVA, Evaldo A.; REGNIER, Jean-Claude. Bachelard e a educação: por uma pedagogia científica. *In*: ANPED SUL . IX, 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: ANPED SUL, 2012.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2009.

MAY, Tim. Observação Participante: perspectivas e prática. *In*: **Pesquisa Social Questões, métodos e processos**. Tradução Carlo Alberto Silveira Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações Universidade do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, nº. 49, jan./abr. 2012

MORAES, Amaury César; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM – Sociologia. *In*: MORAES, Amaury César. **Sociologia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino).

MORAES, Amaury Cesar; GUIMARAES, Elisabeth Fonseca; TOMAZI, Nelson Dácio. Sociologia. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Ensino Médio. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília, DF, 2004. p. 343-372

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. A declaração universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 10 dez. 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Consulta Escolas. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/ensinoEscola/consultasEnsino.jsf?windowId=ffd>. Acesso em: 25 nov. 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes da educação profissional: fundamentos políticos e pedagógicos**. Curitiba, 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Centro Educacional Estadual Professora Maria do Rosário Castaldi. Disponível em: <http://www.ldaceepmariarcastaldi.seed.pr.gov.br/modules/liaise/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

PARANÁ. Secretaria do Estado de Educação. Centro Estadual de Educação Profissional Prof. Maria Do Rosário Castaldi. **Projeto Político Pedagógico**. Londrina, 2017.

PAULA, Patrícia de A. Jornadas de Humanidades do CEEP Professora Maria do Rosário Castaldi: refletindo sobre as contribuições da sociologia e as possibilidades de diálogo com as proposições do relatório de desenvolvimento humano de 2004 no que se refere ao reconhecimento da diversidade. **Ensino de Sociologia em Debate – Revista Lenpes-Pibid de Ciências Sociais UEL**, nº. 6, v. 1, jan./dez. 2016.

PERES, Paulo. Como a Constituição de 1988 mudou a Educação. **Nova Escola**, 01 out. 2018. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/12660/como-a-constituicao-de-1988-mudou-a-educacao?gclid=EAlaIQobChMlv9-m-ch25gIvD4SRCh3XfA9eEAAYASAAEgITkPD_BwE. Acesso em: 20 jan. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria S. Lucena. Planejando o estágio em forma de projetos. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria S. Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 219-247.

PRADO, Gregório Antonio Fominski do. **Quando o ensino desafia a ciência:** algumas questões presentes nos processos de ensino-aprendizagem da Sociologia. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

RANIERI, Nina Beatriz; ALVES, Angela Limongi Alvarenga (org.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar.** São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018.

REZENDE, M. José. Mudança social no Brasil: a construção de um ideário conservador. **Tempo Social – Revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 10, nº. 2, p. 159-189, out.1998.

REZENDE, M. José. Os (des)caminhos da mudança social no Brasil: a interpretação de Manuel Bonfim. **Plural – Revista de Ciências Sociais da USP**, São Paulo, v. 10, p. 77-106, 2003.

REZENDE, M. José. Teoria da Mudança Social: perspectivas lineares e cíclicas. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, nº. 32, p. 349-378, out. 2002.

RODRIGUES, Franciele. **Afinal, o que faz o programa de Iniciação à docência (PIBID)?** Um estudo sobre a formação de professores na UEL. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

SANTAGADA, Salvatore; WINKLER Carlos R. A educação profissional técnica de nível médio no Brasil: transição para um novo modelo? **Instituto Econômico FEE**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 97-110, 2012.

SANTOS, Ivan, P.S. MANOEL BOMFIM: UM PENSADOR DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Fórum Permanente de Inovação Educacional. 9. 2015. **Anais [...].** [S.l.], 2015.

SANTOS, Mário Bispo. **A Sociologia no Ensino Médio:** o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal. 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SARANDY, Flávio M. S. **A Sociologia volta à Escola:** um estudo dos manuais de sociologia para o Ensino Médio no Brasil. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004

SARANDY, Flávio M. S. Reflexões acerca do sentido da Sociologia no Ensino Médio. **Revista Espaço Acadêmico**, ano I, nº. 5, out. 2005.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. *In:* SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico Crítica:** primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p.11-20.

SCHEIBE, Leda; SILVA, Monica R. Reforma do ensino médio Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, nº. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SCRIBANO, Adrián. Investigación Cualitativa y Textualidad. **Cinta de Moebio**, Santiago, n. 11, 2001.

SELARI, Leandro. **Semana de humanidades na Escola Maria do Rosário Castaldi, três anos de debates**. GAES, Grupo de Estudos, 20---. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/gaes/pages/arquivos/LEANDRO%20SELARI%20-%20artigo%20GT%2006.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves. **A Escola Pública como local de trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA, Ileizi L. F.; CAINELLI, Marelene Rosa (org.). **O Estágio na Licenciatura: a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina**. 1. ed. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2009.

SILVA, Ileizi L. F.; LIMA, Ângela M. S.; NUNES, Nataly; LIMA, Alexandre J. C. (org.). **Caderno de Metodologias de Ensino e de Pesquisa de Sociologia**. Londrina: SETI-PR, 2009.

SOARES, Marcelo; BERNARDO, Nairim. 20 anos da LDB: como a lei mudou a Educação. **Nova Escola**, 19 dez. 2016. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4693/20-anos-ldb-darcy-ribeiro-avancos-desafios-linha-do-tempo>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SOUZA, Maria das Dôres; CARVALHO, Márcia Santos. Trajetória da Sociologia no Ensino Médio: Considerações Históricas. *In*: Fórum Internacional de Pedagogia. VIII, 2016, Maranhão. **Anais [...]**. Maranhão: FIPED, 2016.

SPOSITO, Marília Pontes. (Des)encontros entre os jovens e a escola. *In*: SPOSITO, Marília. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. [S.l.], 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VANDENBERGH, Frédéric; VON DER WEID, Olivia. **Cadernos de Sociófilo – Novas Antropologias**, IESP.UERJ, 2015.

WEBER, Max. A objetividade do conhecimento nas Ciências Sociais. *In*: COHN, Gabriel (org.). **Sociologia: Weber**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

ANEXOS

ANEXO A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: Sociologia da Experiência das Jornadas de Humanidades em uma Escola Pública de Londrina
 Responsável pela pesquisa: Franciele Sussai Luz Cavassani
 Mestranda Programa de Pós- Graduação em Ciências Sociais – UEL
 Orientadora: Profª Dra. Ângela Maria de Sousa Lima

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Franciele Sussai Luz Cavassani, docente do Centro Estadual de Educação Profissional Profª Maria do Rosário Castaldi desde 2011, estudante regular do Programa de Pós – Graduação Mestrado Acadêmico em Ciências Sociais, solicito autorização para o uso do nome da escola no trabalho intitulado "Sociologia da Experiência das Jornadas de Humanidades em uma Escola Pública de Londrina" , que tem por objetivo uma análise sociológicas das Jornadas de Humanidades realizadas na instituição desde 2007.


 Elvio Villalba
 Diretor
 2017/01/016 - D.O.E. 04/08/2016

Diretor: Elvio Villalba

RG: 534923552-PR

Pesquisadora: Franciele Sussai Luz Cavassani

RG:

ANEXO B

Projeto das Jornadas de Humanidades incluído no PPP da escola

Semana de Humanidades

Introdução

Vivemos em uma sociedade individualista e competitiva, na qual as relações de poder entre pessoas, grupos, países, blocos econômicos, classes sociais etc. contribuem cada vez mais para um processo intenso de construção de uma sociedade extremamente violenta, sendo que a disputa em diferentes espaços de Segundo Stein (1997), as recomendações da Constituição Federal de 1988 e as mudanças estruturais e político-ideológicas indicaram para a década de 90 alterações na forma de relação entre o Estado, a sociedade e o mercado. Essa autora aponta que a conquista de direitos estabelecidos pela Constituição de 1988 atribui a década de 90, o que poderíamos chamar de “década da cidadania”, por outro lado, a realidade socioeconômica, expressa por meio de dados estatísticos apontou para o que ficou conhecido como a “década perdida” ou a “década da exclusão”. O Informe sobre o desenvolvimento humano de 1993, citado por Stein (1997), indicou que o Brasil tem uma das distribuições de renda mais desiguais do mundo. Porém, nesta década muito se avançou no campo da distinção política.

Na década de 90, vivemos 108 (...) o paradoxo de uma sociedade que tem esperança em seu horizonte, mas também tem pesadelos, por não ter conseguido ainda dar respostas às demandas crescentes da população por equidade e justiça. Vivemos o desafio da cidadania, o desafio de "construir um sentido de pertencimento, sem o qual homens e mulheres não podem se reconhecer como cidadãos" (TELLES, 1994 *apud* STEIN, 1997).

Ainda conforme Stein (1997) este paradoxo:

(...) de desmantelamento, de um lado, e de novas exigências de direitos, de outro, não constitui especificidade da realidade brasileira, mas, inscreve-se num contexto de transformação político-econômica do capitalismo contemporâneo, caracterizado principalmente pelo colapso do socialismo real e pela chamada "crise" do Estado de Bem-Estar.

Na atualidade a juventude sofre os efeitos dessa “crise” do Estado de Bem-Estar que se reflete em uma sociedade que não tem como valor referencial a vida. A escola, inserida nessa sociedade sofre os seus reflexos, que resultam em situações como: agressões graves entre os alunos, burnout, espancamentos de professores, seqüestros, entre outros. A escola, enquanto instituição, presente na vida de milhões de crianças e adolescentes têm o dever de contribuir para que tanto a mulher quanto o homem decifrem as relações de poder que permeiam a sociedade e assim conhecer-se e conhecer os espaços onde podem e devem mudar as relações humanas na construção de uma sociedade mais justa.

Visando tratar dos problemas sociais emergentes o Centro Estadual de Educação Profissional Professora “Maria do Rosário Castaldi” promove, desde 2007, uma reflexão interdisciplinar para debater situações que levam a um processo de desumanização e destruição da humanidade. Essa reflexão desenvolve-se durante todo o período letivo e tem por base as disciplinas de sociologia, filosofia, história e geografia.

A culminância desse processo ocorre durante a Semana de Humanidades, por meio de palestras, mesa redonda, teatro, música, painéis entre outras manifestações culturais e acadêmicas. Geralmente o evento é realizado em junho.

Nesta Semana, educadores e educandos, dos três períodos letivos, desenvolvem atividades relacionadas a todas as áreas do saber visando debater e refletir sobre as expressivas mudanças estruturais e político-ideológicas, bem como, alterações profundas na forma de relação entre o Estado, a sociedade e o mercado e principalmente na construção de um ser humano solidário, justo, que tenha a defesa da vida como sua meta principal.

Objetivo geral:

- Contribuir com o debate para se obter uma sociedade mais humana, refletindo interdisciplinariamente sobre as diversas relações de poder que envolvem a humanidade.

Objetivos específicos:

- Despertar lideranças entre os educandos que contribuam para o processo de construção de um mundo melhor;
- Refletir, tendo com base a sociologia, a filosofia, a história e a geografia, perpassando pelas outras ciências (biologia, química, física, matemática, etc...) as diversas formas de poder, como mídia, imperialismo, consumismo, armas, Estados e ideologias autoritárias construídas pela humanidade e que contribuem para sua própria destruição.
- O evento é desenvolvimento ao longo do ano letivo:
- Etapas para a organização da semana de humanidades em relação à:

Comissão de organização

- Definir dos membros da comissão;
- Reuniões para organização do evento (no mínimo mensalmente);
- Definir a data do evento;
- Distribuir funções;
- Convidar palestrantes;
- Definir as atividades culturais;
- Elaborar o cronograma do evento;
- Providenciar o material de apoio;
- Eleger os monitores de sala;
- Acompanhar o desenvolvimento do cronograma;
- Avaliar o evento.

Monitores (as)

- Cada turma deverá escolher um discente para monitoria.

Atividades desenvolvidas pelos monitores (as):

- Incentivar e estimular a turma a debater o tema “A humanidade e suas relações de poder”;
- Relacionar os discentes dispostos a apresentar alguma ação referente ao tema do evento para a escola e a comunidade;
- Acompanhar e auxiliar os palestrantes durante o evento.

Docentes

- Todas as disciplinas deverão contemplar o tema “A humanidade e suas relações de poder antes do evento”;
- Os docentes definirão o melhor momento para tratar o tema em sala de aula;
- Os docentes de cada disciplina definem o valor a ser atribuído para cada apresentação, desde que o trabalho apresentado tenha relação com a disciplina (por exemplo: apresentação sobre Biotecnologia, nota em Biologia, História e Sociologia; apresentação sobre o poder da mídia, nota em Português, Sociologia e Filosofia, entre outros)

Responsável

- Professores da área de Ciências Humanas;

Avaliação

- Será contínua e permanente por toda a equipe pedagógica, pelos docentes e discentes;
- O evento será avaliado por meio de um instrumento de avaliação específico.

Referência

STEIN, Rosa Helena. **Descentralização e Assistência Social**. 1997. Disponível em: < <http://www.rebidia.org.br/assis/cnas2.html>>. Acesso em: 23 mar.

ANEXO C

Questionário para estudantes

X Jornada de Humanidades do CEEP/Castaldi – De 09 a 11 de outubro de 2017 –**ESTUDANTES**

- a) Idade _____ b) Sexo _____ c) Turma/série: _____
d) Estuda nessa escola desde o ano de: _____ e) Bairro onde mora: _____
f) Cor/raça: () branco () preto () pardo () amarelo () indígena

1) Das **palestras/oficinas** que assistiu na Jornada de Humanidades desse ano, **qual mais gostou?** Por quê?

2) O que essa **experiência** de 03 dias de Jornada de Humanidades na escola **representou para você?**

3) Deixe **propostas** para melhorarmos o evento:

ANEXO E

Questionário para Docentes da Escola

X Jornada de Humanidades do CEEP/Castaldi – De 09 a 11 de outubro de 2017 – DOCENTES

- a) Idade _____ b) Sexo _____ c) Trabalha nessa escola desde o ano de: _____
d) Cor/raça: () branco () preto () pardo () amarelo () indígena
e) Disciplina que leciona: _____ f) Formação: _____
g) Já participou de alguma outra Jornada de Humanidades nessa mesma escola? () Sim.
Quantas? _____ () Não

1) Assistiu a alguma das palestras promovidas pelo evento? Sim () Não (). Se sim, **qual mais gostou e por quê?**

2) O que essa **experiência** de 03 dias de Jornada de Humanidades na escola **representou para você ?**

3) Deixe **propostas** para melhorarmos o evento:
