UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MAIRIN IMOTO SAITO

A experiência do grupo de extensão da USP "Sociologia em Movimento": reflexões sobre a Sociologia na formação dos jovens

São Paulo
2019

MAIRIN IMOTO SAITO

A experiência do grupo de extensão da USP “Sociologia em Movimento”: reflexões sobre a Sociologia na formação dos jovens

Versão corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Sociologia da Educação

Orientadora: Professora Doutora Marcia Aparecida Gobbi

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

S132e

Saito, Mairin Imoto

A experiência do grupo de extensão da USP "Sociologia em Movimento": reflexões sobre a Sociologia na formação dos jovens / Mairin Imoto Saito; orientadora Marcia Aparecida Gobbi. -- São Paulo, 2019.

149 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

1. Sociologia. 2. Formação de jovens. 3. Oficinas de Sociologia. 4. Extensão universitária. 5. Juventude. I. Gobbi, Marcia Aparecida, orient. II. Título.

Elaborado por Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

SAITO, Mairin Imoto. **A experiência do grupo de extensão da USP "Sociologia em Movimento": reflexões sobre a Sociologia na formação dos jovens**. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

Aprovado em: __/__/____

Banca Examinadora

Professor(a) Doutor (a):

Instituição:

Julgamento:

Professor(a) Doutor(a):

Instituição:

Julgamento:

Professor(a) Doutor(a):

Instituição:

Julgamento:

Para o Bruno, meu filho querido, e todas e todos que, como ele,
estão descobrindo o mundo e se preparando para nele viver.

AGRADECIMENTOS

Certamente tenho muitos a quem agradecer, pois muitos foram os que contribuíram para o meu crescimento e amadurecimento em minha trajetória até aqui, e não poucos também os que me apoiaram e me acompanharam nesta empreitada. Receio não conseguir nomear a todos, tantos são os nomes e falha a memória.

Agradeço à professora Marcia Gobbi acima de tudo por conciliar competência, respeito, firmeza e delicadeza na orientação deste trabalho, sabendo sempre dizer a palavra certa em cada momento, além do suporte inestimável na construção desta pesquisa, expandindo meu horizonte intelectual para novos autores e olhares.

Agradeço aos professores Amaury Moraes e Kimi Tomizaki pelos preciosos comentários no meu exame de qualificação, que em muito colaboraram para a continuidade da pesquisa, e agradeço igualmente por todo o aprendizado que me proporcionaram em suas respectivas disciplinas. Seguramente este trabalho carrega as suas marcas. Agradeço às professoras Natália Marpica e Ana Paula Corti, por aquiescerem pronta e gentilmente em participar da banca de defesa.

Aos jovens do Sociologia em Movimento endereço um agradecimento especial pela acolhida afetuosa, por aceitarem a minha presença em suas atividades, pela convivência rica em múltiplos aprendizados, por alimentarem minha esperança em dias melhores para a nossa sociedade. Aos entrevistados, agradeço ainda pelo tempo e pela confiança que me devotaram.

Aos amigos novos e aos mais antigos, agradeço pelos momentos prazerosos e descontraídos que tornaram mais leve essa jornada.

Aos meus pais Harumi e Kensaku, agradeço profundamente por serem exemplos vivos de dedicação, por terem me passado os valores do caminho reto, pela presença e pelo apoio incondicional em todos os momentos mais importantes da minha vida.

À minha irmã Erica, pelo companheirismo de toda uma vida.

Ao Marcos, meu marido e companheiro, agradeço pelos longos anos de carinho, amor, compreensão e paciência, por estar sempre ao meu lado e me suportar em todos os sentidos, na alegria e na tristeza, tornando possível, inclusive, a concretização deste trabalho.

Ao meu filho Bruno, pela alegria e pelo movimento que trouxe à nossa família, por me introduzir, através da maternidade, a um universo novo e instigante, e por ser fonte constante de inspiração.

RESUMO

SAITO, Mairin Imoto. **A experiência do grupo de extensão da USP "Sociologia em Movimento": reflexões sobre a Sociologia na formação dos jovens**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

A presente dissertação tem como propósito evidenciar elementos que colaborem para uma reflexão sobre o papel desempenhado pelos conhecimentos das Ciências Sociais – que reúne a Antropologia, a Sociologia e a Ciência Política – na formação dos jovens. A pesquisa parte das ideias acerca da educação enunciadas por autores como Durkheim e, sobretudo, Arendt, como processo de preparação de crianças e jovens para sua inserção na sociedade. A ênfase recai sobre a juventude em virtude de corresponder à fase da educação básica (o ensino médio) que vem se institucionalizando como a época em que se dá a introdução aos conhecimentos das Ciências Sociais, por meio da disciplina Sociologia. Além disso, a juventude apresenta outras características importantes no que toca a sua relação com a sociedade, sobre as quais Mannheim se debruçou de forma primorosa, trazendo um aporte significativo para a condução deste estudo. As hipóteses consideradas neste estudo dizem respeito à forma como os jovens tomam conhecimento da Sociologia (se o primeiro contato com a Sociologia ocorre na escola, via disciplina Sociologia), e se esse contato produz impactos na inserção social desses jovens, notadamente como disposição para interferir na realidade social. A partir da observação do grupo de extensão da USP "Sociologia em Movimento", cuja atividade central consiste em realizar oficinas de Sociologia para alunos de ensino médio de escolas públicas, procurou-se identificar as peculiaridades que caracterizam o funcionamento do grupo e o intenso engajamento desses jovens estudantes de graduação (muitas vezes de maneira voluntária) nesse projeto. Os principais recursos metodológicos utilizados foram a minha observação participante e entrevistas com uma cofundadora do Sociologia em Movimento e oito membros ativos. Os resultados indicam que não são necessariamente os conhecimentos abordados na disciplina escolar Sociologia que instigam os jovens a atuar na vida social, mas sim o desenvolvimento de um olhar sociológico em algum momento de sua formação, que pode estar vinculado, ou não, à disciplina escolar.

Palavras-chave: Sociologia. Formação de jovens. Oficinas de Sociologia. Extensão universitária. Juventude.

ABSTRACT

SAITO, Mairin Imoto. **The experience of USP extension group "Sociology in Movement": thinking over Sociology in youth education**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

This work intends to present elements that may contribute to think over the role of Social Sciences knowledge, which comprise Anthropology, Sociology and Political Science, in youth education. Its departing points are the ideas concerning education stated by authors such as Durkheim and especially Arendt, who consider education as a preparation process of children and young people to get into social life. The emphasis is given on youth due to the fact that it corresponds to the life period where official education system has been fixing as the adequate time to introduce such knowledge (that is in High School), via Sociology classes. Furthermore, youth possesses other special features regarding its relationship towards society, about which Mannheim deep reflections bring great contribution to the development of the current study. The hypothesis considered here are basically related to the way young students get to know Sociology (whether their first contact with this kind of knowledge really occurs at school) and whether this contact with Social Sciences produces any impacts in the way they get inserted in society, with special interest to possible actions aiming at social changes. From the observation of the activities carried out by USP extension group "Sociology in Movement", whose main activity is to promote Sociology workshops for less favoured High School students (whom, in Brazil, usually attend public schools), I searched to point out what makes this group outstanding in the way they work, as well as what are the stimuli that encourage a group of young university graduation students to strongly dedicate themselves to this work. The main methodological resources used here are my participant observation and interviews with one co-founder of the group and eight active members. The results indicate that developing a sociological perspective of social life is actually the crucial point rather than what is presented in Sociology classes.

Keywords: Sociology. Youth education. Sociology workshops. University extension. Youth.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC – região do ABC Paulista (Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul)
BM – Banco Mundial
BID – Banco Interamericano do Desenvolvimento
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CA – Centro Acadêmico
CEPEUSP (ou CEPE) – Centro de Práticas Esportivas da USP
CeUPES – Centro Universitário de Pesquisas e Estudos Sociais (centro acadêmico do curso de Ciências Sociais da FFLCH)
CLACSO – Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
CNE – Conselho Nacional de Educação
CPA – Centro de Profissionalização de Adolescentes
CRUSP – Conjunto Residencial da USP
DCE – Diretório Central dos Estudantes
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EJA – Educação de jovens e adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ESP – movimento Escola sem Partido
ETEC – Escola Técnica Estadual
FE – Faculdade de Educação
FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDEC – Fundação de Desenvolvimento Cultural de Sorocaba
FUVEST – Fundação Universitária para o Vestibular
HC – Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP
IC – Iniciação Científica
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação
IME – Instituto de Matemática e Estatística (da USP)
LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

OCEM – Orientações curriculares para o Ensino Médio

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar

PNE – Plano Nacional de Educação

PSOL – Partido Socialismo e Liberdade

PUB – Programa unificado de bolsas de estudos para estudantes de graduação

SBS – Sociedade Brasileira de Sociologia

SECS – Semana de Ciências Sociais da FFLCH

SeM – Sociologia em Movimento

SISU – Sistema de Seleção Unificada

TI – Tecnologia da Informação

TO – Terapia ocupacional

UFABC – Universidade Federal do ABC

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **12**

O intrincado caminho da formação de novas gerações **12**

Discussões iniciais sobre a relação entre Ciências Sociais e formação de jovens **14**

Sociologia em Movimento: um caso concreto de relação entre jovens e Sociologia **18**

Idas e vindas da Sociologia na educação básica brasileira **20**

Olhar sociológico e imaginação sociológica **22**

Noção de experiência **24**

Extensão universitária **26**

Recursos metodológicos **30**

CAPÍTULO 1 – BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A DISCIPLINA ESCOLAR SOCIOLOGIA **33**

CAPÍTULO 2 – JUVENTUDE **47**

2.1 O lugar da juventude na sociedade moderna **47**

2.2 O jovem pela perspectiva geracional **50**

2.3 Surgimento da juventude como fase de vida **55**

2.3.1 Condição juvenil 59

2.4 Passagem para a fase adulta **61**

2.5 Juventude e escola **62**

2.6 Tempo e juventude **67**

2.7 Os jovens entrevistados **73**

2.7.1 Juliana: cofundadora do Sociologia em Movimento 74

2.7.2 Primeira geração: Chiquinha 77

2.7.3 Primeira geração: Henrique 79

2.7.4 Primeira geração: Isadora 82

2.7.5 Primeira geração: Laura – a única da pedagogia 84

2.7.6 Segunda geração: Berenice 87

2.7.7 Segunda geração: Marcelo – "o garoto TI" 89

2.7.8 Segunda geração: Tatiana 90

2.7.9 Segunda geração: Alex 92

CAPÍTULO 3 – SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO: UM PROJETO DE JOVENS PARA JOVENS **96**

3.1 Sociologia em Movimento: origem e constituição do grupo 96
3.2 Sociologia em Movimento: em fase de amadurecimento 111
3.2.1 O SeM e a escola 112
3.2.2 Um grupo diferente, um grupo "família" 112
3.2.3 Benefícios alcançados 125
3.3 Afinal, quem são os jovens do SeM? 130
CONSIDERAÇÕES FINAIS 134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 137
ANEXOS 143
Anexo 1 – Roteiro para entrevista sobre origem e história do Sociologia em Movimento 143
Anexo 2 – Roteiro para entrevista dos alunos integrantes da extensão 144
Anexo 3 – Roteiro para entrevista jovens Sociologia em Movimento – Trajetória pessoal 146
Anexo 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 147
Anexo 5 – Termo de autorização de uso de nome e depoimentos 148

INTRODUÇÃO

O intrincado caminho da formação de novas gerações

Na contemporânea sociedade capitalista ocidental, que sofre constante e acelerada sequência de transformações nas várias esferas da sociedade (política, econômica, ambiental, cultural, social, tecnológica – para citar algumas) e onde proliferam situações de desigualdade e intolerância de matizes diversos, a tarefa de educar as novas gerações torna-se um desafio contínuo.

É difícil até mesmo elaborar uma definição para educação, dado que o termo tanto pode abrigar sentidos mais específicos como mais abrangentes. Desde o início dos tempos modernos, pós-revolução industrial, não foram poucos os pensadores que investiram esforços nesse sentido. Para Durkheim (2011), educação corresponde à ação de uma geração adulta sobre outra de crianças e jovens, com a finalidade de prepará-los para a vida futura em sociedade. O sociólogo francês entendia que a educação persegue um certo ideal de homem, aquilo "que ele deve ser tanto do ponto de vista intelectual quanto físico e moral" (DURKHEIM, 2011, p.52), e que esse ideal varia conforme a época e a sociedade.

Por sua vez, em texto célebre, Hannah Arendt afirma que "a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo" (ARENDT, 2013, p. 223, grifo da autora), e esses novos seres precisam ser introduzidos ao mundo através da educação. Ela enfatiza, mais adiante, o duplo aspecto da educação:

> Assim, a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação. Esse duplo aspecto não é de maneira alguma evidente por si mesmo, e não se aplica às formas de vida animais; corresponde a um duplo relacionamento, o relacionamento com o mundo, de um lado, e com a vida, de outro (ARENDT, 2013, p. 234-235).

Arendt evidencia, dessa forma, que a criança, e mais tarde o jovem, é um ser humano em formação, em estado de vir a ser, o qual deve ser construído considerando-se a finalidade a que se destina. No presente caso, trata-se da inserção de futuros adultos na sociedade em que vivemos. A esse respeito, há que se levar em conta, no processo de formação, o duplo aspecto mencionado. Primeiramente, a autora alude ao relacionamento com o mundo. Ela realça o papel das novas gerações na continuidade do mundo e atribui aos jovens a possibilidade de renovação desse mundo comum, que estaria fadado à ruína "não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens" (ARENDT, 2013, p. 247).

Tendo em vista essa árdua tarefa, necessitam os jovens de uma preparação adequada, a ser elaborada paulatinamente ao longo do seu processo de formação (desde crianças), no qual a escola ocupa lugar preponderante, ao lado da família. Arendt considera que, para a criança e o jovem, a escola de certa forma representa o mundo – embora não seja o mundo – e constitui, em geral, o seu canal de introdução ao mundo. Sobre o papel dos educadores, a filósofa pondera:

> Em todo caso, todavia, o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança (ARENDT, 2013, p. 239).

Os educadores, de modo geral, tornam-se mediadores entre os jovens e o mundo. Ao exercerem suas funções, inevitavelmente estarão contribuindo para influenciar e moldar as crenças e visões dos jovens sobre o mundo e, consequentemente, a forma como se dará o relacionamento desses jovens com o mundo.

O segundo ponto corresponde à relação com a vida individual, ou seja, ao preparo no que toca à própria sobrevivência enquanto criatura viva, assim como todos os animais treinam seus filhotes para sobreviver. No caso do ser humano, contudo, a sobrevivência passa pela complexidade da organização do mundo social, que impõe dificuldades extras, não enfrentadas pelos animais. Isso envolve uma outra face da responsabilidade em relação à criança, que corresponde ao "livre desenvolvimento de qualidades e talentos pessoais" ou à "singularidade que distingue cada ser humano de todos os demais, a qualidade em virtude da qual ele não é apenas um forasteiro no mundo, mas alguma coisa que jamais esteve aí antes" (ARENDT, 2013, p. 239). A criança e o jovem, na qualidade de seres humanos, necessitam de um contexto que possa favorecer o seu desenvolvimento pessoal, e para isso precisam contar com educadores conscientes e preparados para apoiá-los.

No âmbito deste trabalho, a atenção estará voltada mais para o processo de formação de jovens, conforme subentendido em Arendt, e para a educação no que diz respeito à preparação para a vida adulta, e não necessariamente na ação de uma geração de adultos sobre outra de jovens, se formos pensar nos termos enunciados por Durkheim. Entende-se o processo de formação como o processo de aquisição de conhecimentos e habilidades, bem como de constituição de valores e pré-disposições que irão concorrer para moldar o caráter e a personalidade dos jovens, com desdobramentos no decorrer de toda a vida.

Atualmente, surgem debates intermináveis sobre as mudanças desejáveis ou necessárias no processo de socialização das crianças e dos jovens, como forma de melhor prepará-los a assumir seus lugares, futuramente, como adultos na sociedade contemporânea. Nesse contexto, o estudo aqui empreendido tem como foco o processo de formação de jovens, para além do ensino escolar, e o interesse é direcionado especialmente para a contribuição, nessa formação, dos conhecimentos relacionados com o campo das Ciências Sociais. Não se trata de uma pesquisa sobre o ensino de Sociologia na escola, mas sobre o impacto que o contato com tais conhecimentos pode suscitar na formação de jovens.

O objetivo principal do presente trabalho consiste em colocar em evidência elementos que puderam ser observados em relação a um determinado grupo de jovens – que dão vida a um projeto de extensão universitária – e algumas das práticas desse grupo ligadas aos conhecimentos do campo das Ciências Sociais – que abrange a Antropologia, a Sociologia e a Ciência Política – e com isso contribuir para refletir sobre a relação entre Ciências Sociais e formação dos jovens na sociedade contemporânea. Ao longo do texto, utilizarei o termo Sociologia para me referir às três áreas que compõem as Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia e Ciência Política) por ser este o nome atribuído à disciplina escolar no ensino médio – o estudo não está concentrado em jovens do ensino médio, mas parte-se do pressuposto de que a relação dos jovens com essa área do conhecimento tem seu princípio nessa etapa da educação básica, ficando o nome da disciplina escolar como referência por designar os conteúdos de Ciências Sociais abordados no ensino médio.

Discussões iniciais sobre a relação entre Ciências Sociais e formação de jovens

Seria a Sociologia uma disciplina importante, ou mesmo fundamental, na formação dos jovens? Para um jovem, qual a contribuição dos conhecimentos sociológicos em sua vida futura? Em que momento da sua formação seria oportuno introduzir a Sociologia? Indagações como essas começaram a despontar no decorrer dos meus estudos na licenciatura em Ciências Sociais, em função da trajetória peculiar da Sociologia no currículo da educação básica brasileira, alternando períodos de ausência e presença. São essas perguntas que estão inicialmente na origem do meu desejo de realizar esta pesquisa.

Interrogações dessa natureza já foram objeto de reflexões e debates, como ficou documentado, com imensa propriedade por Florestan Fernandes, em seu texto bastante conhecido “O ensino da sociologia na escola secundária brasileira”, apresentado no I Congresso Brasileiro de Sociologia, em 1954, momento em que se discutia a conveniência, ou

não, de inclusão da Sociologia no currículo da escola secundária. Fernandes (1954) se mostra partidário de um ensino médio de caráter formativo – em contraposição ao caráter hegemônico marcadamente propedêutico na época, de preparação para ingresso no ensino superior – que almeje capacitar os indivíduos a compreender o mundo em que vivem, e nele atuar de modo consciente.

A Sociologia fornece, a seu ver, uma compreensão racional da natureza humana e do espaço social, e consiste no meio por excelência para a formação do cidadão crítico, com autonomia para se posicionar e tomar decisões na vida social. Alinhando-se a outros pesquisadores que participaram do "*Symposium* sobre o Ensino da Sociologia e Etnologia", ele concorda que o ensino de Sociologia deve:

> [...] munir o estudante de instrumentos de análise objetiva da realidade social; mas também, complementarmente, o de sugerir-lhes pontos de vista mediante os quais possa compreender seu tempo, e normas com que poderá construir a sua atividade na vida social (CANDIDO, 1949,[1] p. 279 apud FERNANDES, 1954, p. 92).

Fernandes acredita ser de extrema importância a formação de espírito crítico e reflexivo como meio de preparar o homem para viver na sociedade moderna e democrática em que o Brasil estava se transformando. Ele percebia a transição de uma sociedade tradicional, regida pelos costumes e tradições, para uma sociedade moderna com outro modo de funcionamento:

> As transformações ocorridas nas sociedades modernas substituíram largamente os ajustamentos sociais baseados no conhecimento pessoal e íntimo e em normas estabelecidas pela tradição por ajustamentos sociais baseados em situações de interesses e em convicções sensíveis às flutuações dos movimentos sociais ou aos influxos da propaganda (FERNANDES, 1954, p. 93).

A vida numa sociedade democrática demanda de seus membros cidadãos contínua participação, que Fernandes associa à necessidade de um adestramento político, de modo que todos os cidadãos possam assumir seu papel político, inerente à própria concepção de democracia. No caso do Brasil, o sociólogo denota particular inquietação em relação às camadas populares, em função dos fatores históricos de formação da sociedade brasileira e das desigualdades produzidas pela expansão do sistema capitalista. Em sua opinião, a classe popular ficou à margem do preparo requerido para o exercício de suas obrigações políticas pelas seguintes razões:

---

[1] CANDIDO, Antonio. Sociologia: Ensino e Estudo. **Sociologia**, Vol. XI – n. 3, 1949, p. 279.

> [...] porque na antiga ordem senhorial e escravocrata um amplo contingente da população não tinha acesso direto e responsável a papéis políticos socialmente autônomos e porque nenhuma instituição social (inclusive os partidos) se incumbiu dos adestramentos políticos que se tornaram necessários para a coexistência dos "cidadãos" em uma democracia (FERNANDES, 1954, p. 102).

A preocupação com a construção e consolidação de uma ordem social democrática aparece com destaque nos escritos de Fernandes, e a educação ocupa um lugar importante nesse processo. Costa (2011) apresenta uma boa síntese do pensamento de Florestan Fernandes acerca da educação e do ensino de sociologia na escola secundária, buscando não apenas recuperar seus argumentos, mas avançar na discussão que se impõe novamente nos dias atuais quanto à permanência da Sociologia no currículo do ensino médio, após longo e conflituoso caminho de idas e vindas. No contexto da década de 1950, quando a grande questão era o desenvolvimento nacional, Fernandes enxergava a universalização e democratização da educação como requisitos básicos para a concretização de uma sociedade de caráter urbano-industrial e democrático. Costa afirma, em alusão àquele período, que os "objetivos educacionais deveriam, agora, ser direcionados para a edificação de personalidades democráticas e de cidadãos capazes de tomar posições críticas diante das opções políticas existentes na moderna sociedade de classes" (COSTA, 2011, p. 48). A Sociologia na escola secundária era então defendida como fator de progresso social, como ferramenta para a formação de cidadãos críticos e aptos a ocupar seu lugar na sociedade moderna e capitalista.

Muitos dos argumentos favoráveis ao ensino de Sociologia no ensino médio na década de 1950 continuam válidos hoje, tais como a constituição de espírito crítico e a formação do cidadão consciente de seus deveres políticos, enquanto outros surgiram no cenário contemporâneo, como a premência por debates em torno de temas como a violência, nas mais variadas manifestações, as diversas formas de discriminação (raça, gênero, classe social, etc.), os movimentos sociais, e tantos outros que diariamente denunciam os problemas da sociedade em que vivemos (COSTA, 2011). Para efetivar os ajustamentos sociais necessários é que Fernandes afirmava ser necessária a transmissão de conhecimentos sociológicos, com vistas a "ampliar a esfera dos ajustamentos e controles sociais conscientes, na presente fase de transição das sociedades ocidentais para novas técnicas do comportamento humano" (FERNANDES, 1954, p. 90).

Na sociedade contemporânea, observamos muitas mudanças em relação à época de Fernandes, como o agravamento das desigualdades, o surgimento de novos formatos de relações trabalhistas, novas profissões, o avanço da tecnologia que levou a grandes

transformações nos meios de comunicação, a propagação desconcertante das redes sociais, dentre outras, tudo isso com implicações múltiplas na vida dos indivíduos. As transformações continuam acontecendo, em ritmo cada vez mais acelerado, pegando por vezes os sujeitos desprevenidos e despreparados para lidar com suas consequências. A Sociologia que deve ser ensinada no ensino médio é aquela voltada para a reflexão sociológica, que desvenda os mecanismos sociais, que torna o estudante capaz de olhar para a realidade em que vive e problematizar essa realidade, de modo a fazer escolhas conscientes em sua vida individual e coletiva (COSTA, 2011).

Utilizo expressões como 'consciência crítica', 'cidadão crítico', 'espírito crítico' para fazer referência ao desenvolvimento da capacidade de desnaturalizar e de problematizar os fenômenos sociais como construções sócio-históricas. Suponho que a formação dessa capacidade de crítica da realidade social seja relevante para o posicionamento de cada indivíduo em relação ao *status quo*, contribuindo para as suas escolhas e ações posteriores.

Acredito que o contato entre jovens e Sociologia, ou dito de outro modo, a presença da Sociologia na formação dos jovens carrega grande potencial de trazer implicações tanto para a vida pessoal de cada um, ao contribuir com uma compreensão mais profunda da realidade social, como para a própria sociedade, em decorrência das escolhas, dos comportamentos e da atuação desse jovem, e futuro adulto, no ambiente coletivo. Uma primeira hipótese que se considera no presente trabalho é que a Sociologia desperta no jovem uma consciência que o impulsiona, ou o predispõe, a agir no âmbito coletivo, a interferir na vida social, ao mesmo tempo em que o orienta nos comportamentos e escolhas individuais.

A partir dessa suspeita, fiquei pensando se seria possível observar alguma singularidade no comportamento de jovens em função do seu contato com a Sociologia. A Sociologia teria efeito mais vigoroso em jovens do que em pessoas mais velhas? Que repercussões isso poderia acarretar no futuro, tanto para os jovens como para a sociedade? Essas perguntas surgiram para mim em decorrência da minha própria experiência, de ter conhecido a Sociologia na fase adulta, levando-me a imaginar como teriam sido minha trajetória e minhas escolhas se tivesse conhecido a Sociologia mais nova. Ainda refletindo sobre a relação entre juventude e Sociologia, as ponderações de Mannheim (1968) sobre a juventude inglesa à época da Segunda Guerra Mundial trouxeram outras interrogações: O que se pode esperar da relação entre juventude e Sociologia? Que impactos a Sociologia causa nos jovens? Que tipo de consequências pode resultar? O que de fato resulta? Tenho consciência de que essas questões são demasiadamente amplas e não será possível respondê-las, mas elas ajudam a compor o contexto de elaboração da presente pesquisa.

A juventude me parece ser uma fase peculiar por representar o momento último antes de adentrar a fase adulta da vida, na qual supostamente o sujeito estará pronto para assumir as suas diversas funções sociais, tanto no plano individual como no plano coletivo. Pensando em formação dos jovens como preparação para esses variados papéis sociais, julgo que a Sociologia possa contribuir de maneira decisiva ao proporcionar um entendimento mais lúcido e desmistificado da lógica social, cooperando para que os jovens, e depois adultos, possam desempenhar suas funções em benefício de uma sociedade mais justa.

Sociologia em Movimento: um caso concreto de relação entre jovens e Sociologia

Com o intuito de contribuir para ampliar o conhecimento de uma pequena fração da realidade social na qual se sobressai a participação ativa de jovens, para além das meditações sobre as possibilidades e potencialidades que a Sociologia dispara, a pesquisa foi direcionada para um caso concreto. Uma amostra de jovens foi selecionada para ser estudada com mais profundidade: são jovens que atuam em um dos projetos de extensão inscritos no Programa Unificado de Bolsas de Estudos para Estudantes de Graduação (PUB),[2] realizado sob coordenação da professora doutora Marcia Gobbi junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Este projeto – denominado Sociologia em Movimento (SeM) – é formado por jovens graduandos majoritariamente do curso de Ciências Sociais e tem como principal atividade promover oficinas de Sociologia para alunos de ensino médio de escolas públicas. Para as alunas e os alunos dessas escolas, as oficinas consistem em atividades extracurriculares, não obrigatórias e acontecem na própria escola, uma vez por semana, no contraturno. Por ocasião desta pesquisa, a escola atendida era uma escola estadual da periferia de Osasco, na grande São Paulo. O SeM, como se verá adiante, apresenta inúmeras particularidades que incluem o seu nascimento, a sua trajetória, o seu *modus operandi*. Entretanto, meu objetivo inicial não era estudar os jovens graduandos do SeM.

Originalmente, meu objetivo era pesquisar alunos do ensino médio que participavam das oficinas, para descobrir se a Sociologia provocava alguma diferença na sua visão de mundo e gerava algum efeito prático em suas vidas. Comecei, assim, a acompanhar as

[2] Trata-se do Programa Unificado de Bolsas de Estudos para Estudantes de Graduação (PUB) da USP, que integra a Política de Apoio à Permanência e Formação Estudantil. Os projetos devem se alinhar a uma das três vertentes: ensino, pesquisa, cultura e extensão. Fonte: edital 2017-2018, disponível em <http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/EDITAL_PROGRAMA-UNIFICADO-DE-BOLSAS_2017_2018.pdf>. Acesso em 19/12/2017. O Sociologia em Movimento se inscreve como um projeto de cultura e extensão.

atividades do SeM em março de 2017, participando semanalmente das reuniões e oficinas, com a intenção de me aproximar dos alunos de ensino médio, frequentadores das oficinas.

No entanto, para minha grande surpresa, o que me saltou aos olhos e me impressionou foi a própria atuação dos jovens graduandos no SeM – o modo como se organizavam, conduziam e realizavam as tarefas, a maneira como se relacionavam entre si e com os alunos do ensino médio. Tudo isso era absolutamente admirável e digno de interesse, na minha opinião, estando sempre a Sociologia presente não só como conteúdo a ser trabalhado durante as oficinas, mas ela se fazia perceber na própria postura do grupo, dando sinais, no meu entendimento, de que eu estava ali diante de expressões claras de uma Sociologia previamente incorporada. O que eu via concordava perfeitamente com o que eu queria investigar, havia apenas o deslocamento de um conjunto de jovens para outro.

Esse contato inicial já acendeu meu desejo de conhecer esses jovens graduandos mais de perto. Somando-se a isso, havia o fato de que as oficinas eram realizadas uma vez por semana, as reuniões duas vezes por semana, e eu tinha ainda a oportunidade de presenciar outras atividades mais esporádicas que o SeM planejava realizar, de modo que eu me via bem mais próxima dos jovens do SeM do que dos próprios alunos de ensino médio. Eles formavam similarmente um grupo de jovens, não mais de ensino médio, porém estimava que encontraria pouca diferença etária, pois estavam nos anos iniciais da graduação, ou seja, provavelmente tinham terminado o ensino médio há pouco tempo e poderiam igualmente contribuir para o meu propósito de melhor compreender a relação entre Sociologia e formação de jovens e a atuação de jovens com conhecimentos sociológicos na sociedade contemporânea.

Como declarou o renomado antropólogo inglês Evans-Pritchard (2005), em suas reminiscências e reflexões sobre o trabalho de campo que realizou entre os Azande, o que o pesquisador traz de um estudo de campo depende muito do que levou para ele. Isso inclui não só a formação acadêmica do pesquisador, mas tudo aquilo que moldou a sua personalidade como "sexo, idade, classe social, nacionalidade, família, escola, igreja, amizades e assim por diante" (EVANS-PRITCHARD, 2005, p. 244), ou seja, elementos da sua própria socialização que acabam influenciando e direcionando os seus interesses. Guardadas as devidas distâncias, julgo que a minha admiração pelo trabalho dos jovens no SeM se deve muito à minha própria história e aos (pré) conceitos que acalentava sobre a juventude. Todavia, muito em decorrência da convivência rotineira com os jovens integrantes do SeM, fui tocada pelo seu ânimo, pela sua dedicação e pelo seu profundo compromisso com a educação pública, algo

que não esperava encontrar de modo tão firme e lúcido. O campo nos reserva surpresas que podem revelar caminhos alternativos e generosamente frutíferos, como eu encontrei aqui.

Sendo assim, optei, logo após o exame de qualificação, pela mudança do objeto da pesquisa, voltando meu olhar declaradamente para o desempenho destes jovens no SeM, com a intenção de perscrutar suas ações, seus pensamentos e identificar elementos que permitam refletir sobre a questão da atuação da juventude na sociedade contemporânea, mesmo tendo por base uma reduzida e particular parcela de jovens. A partir dessa mudança, foi necessário remodelar a pesquisa e delinear uma forma de abordar o SeM, uma vez que a composição do grupo é um tanto elástica e instável, com participantes assíduos e outros mais eventuais. Essa característica é uma das marcas do SeM que, se por um lado favorece a participação dos estudantes e alimenta o *modus operandi* do projeto, por outro cria um desafio para o pesquisador que tenciona documentar suas atividades.

Diante da impossibilidade de investigar todos os participantes do SeM, foi necessário eleger um critério objetivo para levar adiante esta pesquisa. Os jovens escolhidos para serem entrevistados neste estudo foram os que obtiveram as bolsas do PUB destinadas a esse projeto de extensão pelo edital 2017-2018, totalizando oito bolsas, e mais uma jovem que ajudou a fundar o grupo e teve enorme participação na implantação do projeto.[3]

Idas e vindas da Sociologia na educação básica brasileira

Creio ser oportuno um olhar mais aprofundado sobre a relação entre Sociologia e formação de jovens – mesmo que seja a partir de um grupo restrito e bastante peculiar – lembrando que a presença da Sociologia na educação básica brasileira não foi uma constante ao longo da sua história, e desde os primórdios a Sociologia convive com uma iminente possibilidade de queda, de sua retirada do currículo dos jovens. Uma consequência imediata, a meu ver, seria a privação, para muitos jovens, da oportunidade de adquirir um olhar sociológico sobre a realidade em que estão mergulhados. No curto período de desenvolvimento da presente pesquisa, o governo federal levou a cabo um processo de reforma do ensino médio, que afeta a presença da Sociologia na grade curricular. A reforma, em seu aspecto pragmático, é encetada com a edição da Medida Provisória nº 746 de 2016, a

[3] A primeira inscrição do Sociologia em Movimento no PUB ocorreu no edital 2016-2017. A cada ano é lançado novo edital, e o SeM vem repetindo sua inscrição desde então, a saber: 2016-2017, 2017-2018, 2018-2019 já contemplados, e 2019-2020.

qual excluiu a Sociologia como disciplina obrigatória da última etapa da educação básica,[4] e prossegue com a lei nº 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017), que impôs uma reformulação profunda do ensino médio tanto em aspectos estruturais como no que diz respeito à composição do currículo, que passa a ser constituído pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos. Na conversão da Medida Provisória nº 746 para a lei nº 13.415, a Sociologia voltou a constar do currículo obrigatório prescrito pela BNCC, perfazendo mais um episódio da sua trajetória intermitente na educação básica brasileira. A BNCC para o ensino médio passou por três versões preliminares antes de ser homologada pelo Ministério da Educação (MEC), em 14 de dezembro de 2018, e se encontra atualmente na fase de planejamento da sua implementação em todas as escolas do país.[5] Ao alimentar a reflexão sobre a presença da disciplina Sociologia na formação dos jovens, pretende-se ponderar, por outro lado, sobre o que poderá ser perdido ao retirá-la do currículo, tomando-se como segunda hipótese desta pesquisa que muitos jovens descobrem a Sociologia em função da sua obrigatoriedade como disciplina escolar e, a partir deste contato, venham a desenvolver uma percepção sociológica da realidade.

Em relação ao propósito de refletir sobre a atuação dos jovens na sociedade contemporânea, acredito que os resultados deste trabalho podem contribuir na medida em que ampliam o entendimento sobre o que significa conhecer as Ciências Sociais à época da juventude, essa etapa da vida na qual ainda se vive as primeiras impressões, em que a construção da ideia de mundo está em andamento. Karl Mannheim (1993), no seu estudo sobre o problema das gerações, alude claramente à importância das experiências vivenciadas na juventude, julgando-as essenciais para a constituição do que ele denomina de forças configuradoras, ou seja, um corpo de experiências que será usado como referência para situações futuras. Alguém é velho quando já possui uma experiência prévia que serve de referência (pré-configuração) para as novas experiências. Mannheim afirma ainda que a consciência humana é organizada por estratos, sendo o primeiro estrato decisivo para a formação dessa consciência, uma vez que os estratos seguintes serão assimilados sempre em relação a esse primeiro, numa relação dialética. Esse primeiro estrato receberá as "primeiras impressões", ou "impressões de juventude", e estas possuem uma relevância ímpar, pois ficarão gravadas como uma "*imagem natural do mundo*", orientando ulteriormente todas as demais experiências (MANNHEIM, 1993, p. 218, grifos do autor).

---

[4] Fonte: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em 21/03/2019.

[5] Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>. Acesso em 21/03/2019.

Recuperando a história da disciplina, sabe-se que, desde 1890, quando houve a primeira tentativa de inserção da Sociologia no ensino secundário no contexto da Reforma Benjamin Constant, a sua presença foi descontínua na educação básica no Brasil, alternando períodos de ausência e presença. Ela consta como obrigatória apenas no período compreendido entre 1925 e na Reforma Capanema em 1942. Depois de 1942, a Sociologia é ensinada somente nos cursos normais, até ser completamente eliminada da grade curricular pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971. A partir da década de 1980, observa-se um retorno gradual da Sociologia ao currículo do segundo grau, em alguns Estados como Minas Gerais e Rio de Janeiro. Somente com a LDB de 1996 seu ensino é assegurado em âmbito nacional, passando a ser disciplina obrigatória nos três anos do ensino médio com a aprovação da lei nº 11.684/2008 (MORAES, 2003, 2011; SANTOS, 2004).

Como consequência deste percurso histórico do sistema de ensino brasileiro, os jovens que passaram pelo equivalente ao ensino médio no Brasil nas décadas de 1970, 1980, 1990 e boa parte dos anos 2000 não estudaram Sociologia na escola. Presencia-se, portanto, desde 2008, uma situação distinta, que seria inédita não fosse a breve experiência anterior entre 1925 e 1942, na qual os jovens no ensino médio passam a ter o direito de conhecer a Sociologia em razão da volta da disciplina à escola. Considerando a idade usual dos jovens no ensino médio como 15 a 18 anos, é possível inferir que os contemplados pela lei de 2008 são aqueles nascidos a partir da década de 1990. Pode-se presumir ainda que parte significativa do contingente que hoje compõe a população ativa do país, ocupando as mais diversas funções na sociedade, remuneradas e não remuneradas, incluindo os serviços de modo geral, o setor produtivo, o comércio, o governo e serviços públicos, abarcando desse modo tanto o setor público como o privado, não teve contato formal com a Sociologia na sua educação básica, e, portanto, não é possível afirmar que tenha desenvolvido um olhar sociológico. E que diferença representa o fato de possuir, ou não, olhar sociológico? É uma indagação que permanece subjacente nesta empreitada, uma vez que faz parte do rol de perguntas que me motivaram a delinear esta pesquisa, sendo forçoso reconhecer, todavia, que não poderei respondê-la objetivamente no presente trabalho.

Olhar sociológico e imaginação sociológica

O desenvolvimento do olhar sociológico tem sido o grande mote da Sociologia enquanto disciplina escolar, e isso tem sido invocado como justificativa para sua permanência no currículo, aproximando-se bastante dos argumentos defendidos por Florestan Fernandes e

seus contemporâneos na década de 1950. De acordo com Sarandy (2004), a contribuição específica da Sociologia como disciplina escolar seria dotar os estudantes de uma percepção sociológica da realidade, qual seja, de um modo específico de percepção da realidade social, condicionada pelo contato com as teorias sociológicas. Sarandy entende que:

> [...] o contato dos jovens educandos com essas teorias [...] irá produzir neles uma percepção, uma compreensão e um modo de raciocínio que nenhuma outra disciplina poderá produzir. É exatamente essa compreensão ou essa percepção específica que indica a identidade da Sociologia e fornece seu sentido enquanto disciplina do Ensino Médio, não os seus conteúdos em si mesmos (SARANDY, 2004, p. 126).

Esse novo modo de enxergar a realidade remete ao conceito de imaginação sociológica proposto por Charles Wright Mills, que permite ao sujeito perceber a conexão entre o que acontece na sua vida individual e o contexto sócio-histórico em que está inserido. Mills (2009) entende a imaginação sociológica como uma qualidade mental capaz de fazer a articulação entre o cenário histórico mais amplo e seus desdobramentos na vida individual de cada um, ou seja, como a capacidade de pensar de que modo os acontecimentos da sociedade afetam a experiência de vida individual. Como consequência, cada indivíduo só pode compreender sua própria experiência e avaliar seu próprio destino situando-se dentro de seu período. Mills afirma ainda:

> Descobrimos que todo indivíduo vive, de uma geração para outra, em alguma sociedade; que ele vive uma biografia, e que ele a vive dentro de uma sequência histórica. Pelo fato de viver, contribui, ainda que minimamente, para a conformação dessa sociedade e para o curso de sua história, mesmo que seja feito pela sociedade e seu empurra-empurra histórico (MILLS, 2009, p. 84).

A imaginação sociológica consistiria, portanto, nessa habilidade de apreender a relação entre história e biografia, que permite ao indivíduo situar a si e aos outros no contexto social e histórico em que vive, identificar ou procurar os mecanismos que atuam na conformação da realidade e assumir o seu próprio papel enquanto membro dessa sociedade. A partir dessa compreensão do que seriam as regras ou mecanismos do jogo, acredita-se contribuir para a participação no meio social, seja para alcançar mudanças almejadas na vida pessoal ou no âmbito coletivo, para buscar as transformações necessárias na direção de uma sociedade que se deseja alcançar, seja para trabalhar na manutenção do que se pretende conservar.

A minha convivência com os jovens do SeM permite depreender que eles tiveram a oportunidade de desenvolver um olhar sociológico em algum momento de sua formação e

procuram, por seu turno, proporcionar essa mesma condição para os alunos do ensino médio que frequentam suas oficinas.

Estudos sobre grupos juvenis são ainda relativamente escassos no Brasil, especialmente no campo da educação, se comparados com a produção internacional, notadamente americana e europeia, que já constituíram uma tradição nessa área ao longo do século XX. No caso brasileiro, tais estudos são inaugurados na década de 1960 com a investigação de Foracchi (1977) sobre os jovens e a ação estudantil na sociedade brasileira. Durante a década seguinte, pouco se fez para dar continuidade ao tema, que ficou relegado a uma posição marginal na produção acadêmica, sendo retomado com alguma força, no campo das Ciências Sociais, nas décadas de 1980 e 1990. Na área da educação, a retomada ocorreu somente nos anos 1990, tendo como marco dois trabalhos de Sposito: *A sociabilidade juvenil e rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade*, de 1993, e *Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação*, de 2000 (ALMEIDA, 2009).

Eu, pessoalmente, só conheci a Sociologia na maturidade, e não na juventude. O currículo que segui no ensino médio, no final dos anos 1980, não incluía conhecimentos de Sociologia. Como destaca Silva (2014), um currículo modifica as pessoas – este é precisamente o objetivo do currículo – tornando-as diferentes daquilo que eram inicialmente. Seres humanos diferentes são formados em função do currículo que acompanham, diferentes não somente em termos de conhecimentos, mas também, e principalmente, no que tange à sua formação como ser humano, à sua identidade. Cada um se torna aquilo que é como resultado do seu percurso curricular, do acúmulo de experiências nas diferentes esferas que perfazem a vida. À discussão sobre currículo está atrelada uma outra questão sobre o tipo de ser humano desejável de ser formado, o que por sua vez se refere a uma concepção de sociedade e ao ser social que idealmente lhe corresponde. Para além de conhecimentos, a trajetória curricular diz respeito à formação de uma consciência, à aquisição de crenças e valores, que servirão posteriormente, ao longo de toda a vida do sujeito, como guia para condutas e desempenho de papéis sociais. Esse conceito de currículo faz supor, na minha interpretação, que o contato com a Sociologia – e a vivência de experiências ligadas a ela – no período da juventude pode deixar marcas singulares na formação dos jovens.

Noção de experiência

A noção de experiência assume um lugar significativo na reflexão sobre educação, quando se pensa em educação como processo de socialização de crianças e jovens, moldados

por e para uma determinada sociedade. O educador espanhol Jorge Larrosa Bondía (2002) propõe pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*, contribuindo para meditar com mais profundidade sobre esse processo de socialização. Ele justifica a importância de averiguar, inicialmente, a própria palavra experiência (pesquisando sua origem do latim *experiri*, passando pela ideia contida na raiz indo-europeia *per*, e comparando o significado de experiência em alemão, espanhol, italiano, francês e inglês) dizendo que as palavras constituem a base do pensamento humano. Bondía afirma:

> As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente "raciocinar" ou "calcular" ou "argumentar", como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (BONDIA, 2002, p. 21).

Bondía (2002) entende que a experiência é fundamental no processo formativo, pois é a partir da sua vivência que os sujeitos elaboram a sua subjetividade e atribuem sentido ao que lhes acontece. Experiência não é informação, e tampouco significa trabalho. Ela pode ser conceituada como aquilo que nos acontece, que nos toca, que nos transforma. Experiência contém a ideia de travessia, e também a ideia de perigo. O pesquisador assinala uma outra palavra que deriva da mesma raiz *per:* pirata, e considera que o "sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião" (BONDIA, 2002, p. 25). E é assim, passando por experiências, que cada ser humano vai constituindo seu modo único de existir no mundo.

Na sociedade moderna em que vivemos, a experiência é cada vez mais rara, declara Bondía, pois estamos todos constantemente ocupados, buscando fazer algo, sem tempo para parar e deixar a experiência nos acontecer, tocar-nos. Recorrendo a Heidegger, Bondía reforça que o sujeito da experiência é alguém que se expõe – com todos os perigos que esse ato pode envolver – que consegue ser receptivo e aberto à experiência, a ser tocado por ela, a ser modificado por ela, e em muitos casos isso significa consentir com uma fase de padecimento, de sofrimento. E não é sempre ele, o sujeito, quem escolhe e executa a experiência; a experiência acontece e o sujeito se submete, aceita ser atingido e transformado por ela (BONDÍA, 2002).

Cada experiência representa um acréscimo na formação do sujeito, na aquisição do que o autor denomina de saber da experiência, que ele define como "o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo

como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece" (BONDÍA, 2002, p. 27). Esse saber da experiência é único para cada indivíduo e guarda uma relação intrínseca com a atribuição de sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, da nossa própria existência. O autor pontua ainda que: "A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida" (BONDÍA, 2002, p. 27).

Essa concepção de experiência explorada por Bondía permite vislumbrar o grande mérito do trabalho do Sociologia em Movimento, que se revela uma fonte riquíssima de experiências tanto para os alunos de graduação que dele participam, como para os jovens alunos de ensino médio a quem dirigem seus esforços. As saídas de campo sempre são evocadas como momentos de experiência importantes, como por exemplo a visita à aldeia indígena Tenondé Porã, da etnia Mbya Guarani, que proporcionou a ocasião de conhecer um pouco do ambiente, da organização e da vida de uma comunidade indígena, novidade para muitos. Foi possível observar, interagir, conversar, perguntar, tirar dúvidas. Além disso, o novo se apresenta também em questões de ordem prática, tais como enfrentar o problema de transporte para levar os alunos do ensino médio de Osasco até a USP (às 6h da manhã de um sábado chuvoso), de onde partiriam os ônibus para a aldeia. Dois jovens do SeM se dispuseram a ajudar, de carro, nesse trajeto Osasco-USP. Depois, tiveram que lidar com a falta de lugar no ônibus da USP para a aldeia, o que acarretou a divisão dos estudantes do SeM que iam à visita (uma parte foi de ônibus, outros foram de carro). São situações que geram aprendizados, que provocam reflexões e deslocamentos. As oficinas semanais também cumprem esse papel, talvez de maneira menos intensa, focando mais no pensamento do que em ações, às vezes tocando mais a uns do que a outros.

Extensão universitária

O Sociologia em Movimento é um projeto de extensão das Ciências Sociais vinculado à Faculdade de Educação da USP, por atuar no campo da educação, e é formado por alunos de graduação majoritariamente do curso de Ciências Sociais, dos quais alguns recebem bolsas de estudo através do PUB. Conforme descrito no edital 2017/2018,[6] o PUB configura uma política de concessão de bolsas da USP que visa apoiar a permanência estudantil bem como incentivar a formação acadêmica e profissional dos alunos de graduação, por meio do seu engajamento em atividades ou projetos relacionados às atividades-fim da universidade. Os

[6] Disponível em: <http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/EDITAL_PROGRAMA-UNIFICADO-DE-BOLSAS_2017_2018.pdf>.

candidatos devem se inscrever primeiramente no Programa de Apoio à Permanência e Formação Estudantil (PAPFE) junto à Superintendência de Assistência Social (SAS) da USP para que possam obter uma pontuação socioeconômica, a qual deverá ser utilizada como referência na atribuição das bolsas. Essa bolsa permite que alunos de baixa renda possam dedicar-se aos estudos, evitando que, por pressões financeiras, sejam impelidos a buscar um trabalho não relacionado à sua formação como fonte de manutenção.

Cabe ressaltar a condição de extensão universitária desse projeto, situado dentro do prescrito pelo artigo 207 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o qual estabelece, no tocante às universidades, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A consagração pela Constituição do princípio da extensão foi o resultado de um processo de debate que já vinha sendo travado na década de 1980, em que se discutia um novo paradigma para a universidade pública brasileira.

Entretanto, Frizzo, Marin e Schellin (2016), apoiados em diversos estudos, sinalizam uma série de dificuldades na efetivação da extensão universitária tal como idealizada na Carta Magna de 1988. Os autores assinalam que o desenvolvimento da extensão está diretamente atrelado ao processo de configuração do ensino superior no Brasil. A universidade, enquanto instituição social, possui uma função social e estabelece relações tanto com a sociedade como com o Estado. A função da universidade e seu papel social são diferentes conforme a época e a sociedade, pois sofre influência de fatores políticos, econômicos e sociais.

A extensão universitária foi introduzida no Brasil em 1931 pelo decreto 19.851/31, art. 42 (BRASIL, 1931), e era entendida nesse momento essencialmente como cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário. Nos anos posteriores, a extensão continuou caracterizada por um forte viés assistencialista, com o intuito de beneficiar aqueles que se encontravam excluídos do acesso à universidade apesar de contribuir para sua existência através do recolhimento de impostos, na tentativa de fazer com que a universidade cumprisse o que era tido como seu papel social. Nos anos 60, o movimento estudantil defendia, em contrapartida, que a extensão deveria ser uma ferramenta de envolvimento político, social e cultural entre academia e sociedade, flertando com a ideia de formação de uma consciência crítica voltada para a transformação social (FRIZZO; MARIN; SCHELLIN, 2016).

Paulo Freire (1983) contribuiu para o avanço da discussão, ao problematizar o conceito de extensão como via de mão única (da universidade para a comunidade, do educador para o educando), sustentando que a extensão deveria ser vista como uma forma de intercâmbio, de troca entre a universidade e a comunidade, que beneficiaria – e transformaria – ambos os lados (FRIZZO; MARIN; SCHELLIN, 2016).

Em novembro de 1987, foi realizado na Universidade de Brasília (UnB) o I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, durante o qual foi criado o atualmente denominado Fórum de Pró-reitores de Extensão das Instituições Públicas de Ensino Superior Brasileiras (FORPROEX),[7] com o intuito de definir diretrizes e apoiar a institucionalização da extensão universitária no país. No documento final produzido por este encontro, o conceito de extensão universitária foi afirmado da seguinte forma:

> A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e Sociedade.
> A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequência: a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a democratização do conhecimento académico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade.
> Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (FORPROEX, 1987).

Essa conceituação expressa uma visão renovada de universidade condizente com os valores da redemocratização extremamente aflorados na década de 1980 e coloca a universidade como parte integrante e integrada à sociedade, devendo ocupar um lugar fundamental de promoção da pesquisa e socialização do conhecimento diretamente relacionado com a realidade social. A extensão seria dessa forma uma prática acadêmica que concretiza essa relação intrínseca da universidade com a sociedade na qual está inserida, através da troca de saberes entre comunidade acadêmica e população (FORPROEX, Plano Nacional de Extensão Universitária).

Observa-se, porém, na década de 1990, que a extensão não consegue se desenvolver plenamente conforme as diretrizes estabelecidas pelo FORPROEX. Houve no Brasil, assim como em outros países, o crescimento do setor privado para além do setor produtivo, no sentido de incorporar atividades das áreas da educação, saúde e cultura, em virtude de um processo de equilíbrio orçamentário que já vinha se delineando como tendência internacional. Essa expansão, enquanto parte de uma mudança mais ampla do cenário mundial, engendrou uma reorganização da educação superior, que passou a ser enquadrada na ordem capitalista mundial e, em razão disso, a sofrer ingerência de organismos internacionais como o Banco

[7] O FORPROEX tem como órgão de comunicação o portal www.renex.org.br, no qual estão disponíveis todos os documentos produzidos pelo Fórum, além de registros históricos e outras informações e notícias sobre suas atividades.

Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). A partir desse momento, Frizzo, Marin e Schellin (2016, p. 626) afirmam que "a educação transfigura-se de investimento social para um gasto público que necessita redução, a fim de que se cumpram as exigências de ajuste fiscal fixadas pela política econômica mundial ao Estado".

Nesse contexto de redução de gastos públicos, o modelo de universidade baseada nos princípios de ensino, pesquisa e extensão exigiria investimentos altos demais, e, no entendimento do BM, dever-se-ia focar em modelos mais afinados com o mercado de trabalho, buscando eficiência na alocação dos recursos públicos, com vistas a fornecer rapidamente mão de obra para a sociedade. Sendo assim, a reestruturação da educação superior deveria privilegiar o eixo do ensino, em detrimento da pesquisa e da extensão, o que acabou justificando ações do governo brasileiro, nos anos 90, para o surgimento de faculdades, institutos e centros universitários que oferecem formação profissional em menos tempo e com menor custo do que as universidades, ficando ainda aqueles isentos da obrigatoriedade de cumprir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (FRIZZO; MARIN; SCHELLIN, 2016).

O embate em torno do que e como deveria ser a extensão universitária permanece nos dias atuais, e existem, consequentemente, formas bastante diversificadas da sua implementação, demonstrando que ainda não há consenso quanto à concepção e à finalidade da extensão. Ela pode ser encontrada tanto na forma de serviços pagos oferecidos pela universidade para a sociedade – direcionado para as elites, que podem arcar com os valores cobrados – como na de atividades assistencialistas para população de baixa renda, entre outras.

Percebe-se, desse modo, que a extensão vai ficando relegada a um espaço restrito, vinculada somente às universidades, embora tenham sido criadas outras categorias de instituições de ensino superior (universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos e institutos superiores). As universidades (principalmente as públicas) viriam a sofrer ainda da falta de recursos financeiros e humanos que viabilizassem de fato o desenvolvimento das atividades de extensão, além da crescente aproximação com a lógica do mercado que tende a fazer da extensão uma mercadoria (FRIZZO; MARIN; SCHELLIN, 2016).

O Sociologia em Movimento não foge à realidade dos projetos de extensão de uma universidade pública e precisa lidar, em seu cotidiano, com as dificuldades aludidas: falta de verbas, falta de recursos (sala de reunião, armário para guardar material), falta de apoio institucional para a divulgação e realização de suas atividades. Entretanto, procura manter sua

atuação firme no sentido defendido por Paulo Freire (1983), buscando cumprir o que considera ser uma das finalidades de um projeto de extensão: o intercâmbio entre universidade e sociedade.

Recursos metodológicos

Para empreender o estudo pretendido, de aprofundar o conhecimento quanto à atuação dos jovens no âmbito das atividades relacionadas ao SeM, vali-me dos seguintes recursos metodológicos: (1) a minha observação participante nas principais atividades realizadas pelo grupo de extensão Sociologia em Movimento ao longo do ano letivo de 2017, que abrangem as reuniões semanais de preparação e avaliação das oficinas, as oficinas propriamente ditas, uma reunião de formação, duas das quatro saídas a campo realizadas e a intensa troca de mensagens por aplicativo de celular – *WhatsApp*; (2) consulta a documentos produzidos pelo Sociologia em Movimento, especialmente aqueles referentes à sua participação na conferência do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO), armazenados em *drive* compartilhado via internet; (3) duas levas de entrevistas gravadas em áudio (no segundo semestre de 2017 e no primeiro semestre de 2018), e posteriormente transcritas, com os oito bolsistas do período 2017-2018; (4) uma entrevista gravada em áudio, e posteriormente transcrita, com uma jovem cofundadora do SeM. Todos os entrevistados consentiram com a gravação e transcrição das respectivas entrevistas conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 4), assim como permitiram o uso de seus nomes e depoimentos na elaboração desta dissertação, assinando o Termo de Autorização de Uso de Nome e Depoimentos (Anexo 5). Contudo, achei por bem utilizar nomes fictícios para designar os entrevistados e demais sujeitos citados nominalmente.

Cabe assinalar que os registros referentes à observação participante (notas das reuniões, oficinas e demais atividades) sempre procuraram retratar as atividades do Sociologia em Movimento como um todo, considerando indistintamente todos os participantes presentes, sem enfatizar os entrevistados. Procurei manter uma postura mais de observadora do que de participante ativa, buscando interferir o mínimo possível na dinâmica do grupo, consciente, entretanto, de que a minha simples presença já constitui uma inevitável interferência.

Os jovens entrevistados contribuem como uma amostra do universo de jovens que tornam possível a existência e continuidade de um projeto impactante como o Sociologia em Movimento.

Durante o ano de 2018, acompanhei mais a distância do que presencialmente, via redes sociais e aplicativo de troca de mensagens (*WhatsApp*), a movimentação habitual (de reuniões e oficinas) e o desenrolar de algumas atividades extraordinárias, dentre as quais destaco a participação do SeM em alguns eventos do universo das Ciências Sociais como a Semana de Ciências Sociais (SECS) na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), em maio/2018, e a 8ª conferência organizada pela CLACSO em Buenos Aires, em novembro/2018.

Ao longo do texto, e sobretudo nas entrevistas, as expressões 'grupo de extensão', 'projeto de extensão', ou simplesmente 'extensão', são formas de referência ao Sociologia em Movimento utilizadas correntemente pelos jovens estudantes, embora muitos outros projetos de extensão estejam cadastrados no PUB.

O primeiro capítulo – "Breve Contextualização sobre a Disciplina Escolar Sociologia" – tem por objetivo situar a Sociologia no contexto escolar e político, traçando um rápido histórico da sua implantação no Brasil, e destacando, sempre que possível, o sentido da sua presença no currículo. Detenho-me, ao final do capítulo, na atual conjuntura de (re)elaboração da grade curricular do ensino médio, levando em conta a mais recente reforma do ensino médio instituída pela lei nº 13.415/2017, a construção da BNCC bem como as interferências do movimento Escola Sem Partido (ESP).

O capítulo dois – "Juventude" – é dedicado, como seu nome indica, à juventude, palavra que dá margem a uma ampla gama de significados e que, por isso mesmo, requer cuidadosa abordagem para iluminar o universo focalizado neste estudo. Parto da problematização posta por Mannheim (1968) sobre o lugar da juventude na sociedade moderna, passando em seguida pela abordagem clássica de Bourdieu (1983). Contemplo ainda a noção geracional de Mannheim para aprofundar a compreensão da relação entre gerações, e considero as contribuições de autores contemporâneos como Pais (1990), Abramo (2005), Sposito (2005), Sposito, Souza e Silva (2008), Dayrell (2007), Dayrell e Reis (2007), Margulis (2008), Margulis e Urresti (2008), Melucci (1997) e Peralva (1997) para caracterizar a juventude dos tempos atuais, dispensando atenção especial à relação entre juventude e escola. Ao final, encontra-se uma apresentação concisa de cada jovem entrevistado.

O capítulo três – "Sociologia em Movimento: um projeto de jovens para jovens" – trata do grupo Sociologia em Movimento, objeto da pesquisa, começando pela sua origem e constituição. A seguir, abordo características de funcionamento do grupo que colaboram para a longevidade do projeto, finalizando com ponderações sobre os seus integrantes que ajudam a compreender o perfil do SeM.

As considerações finais resumem os principais achados da pesquisa.

Por fim, encontram-se os anexos referentes aos três roteiros utilizados para as entrevistas, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e o Termo de Autorização de Uso de Nome e Depoimentos.

CAPÍTULO 1 – BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A DISCIPLINA ESCOLAR SOCIOLOGIA

Ao refletir sobre a contribuição da Sociologia na formação dos jovens, e sabendo que sua inclusão na escola secundária foi seguramente defendida na década de 1950, ou talvez antes, por notáveis intelectuais como Florestan Fernandes, Antonio Candido, Costa Pinto, Donald Pierson e Octavio da Costa Eduardo, dentre outros, chama a atenção o histórico de presença intermitente da disciplina Sociologia no currículo da educação básica brasileira (FERNANDES, 1954; COSTA, 2011).

Já foram realizados diversos trabalhos que documentaram o percurso da Sociologia enquanto disciplina escolar no Brasil, iniciando-se sua história em 1890 com a Reforma Benjamin Constant, e apresentando como característica peculiar a presença descontínua no currículo da educação básica. Podemos encontrar detalhes dessa trajetória de idas e vindas, em função das várias reformas educacionais empreendidas no país, em autores como Santos (2004), Carvalho (2004), Moraes (2003; 2011), além de estar presente em dissertações e teses sobre a institucionalização e o ensino de Sociologia no nível secundário, dentre as quais se destacam Meucci (2000), Santos (2002), Stempkowski (2010) e Souza (2017) – para abarcar o período mais recente após sua última inclusão como disciplina obrigatória no ensino médio instituída em 2008 (BRASIL, 2008) – entre tantos outros que abordaram o tema.

A inclusão, ou não, de uma nova disciplina no currículo escolar não acontece por acaso: é geralmente fruto de um longo e intenso processo de debates e lutas políticas, como esclarece Bittencourt (2003), aludindo justamente ao caso do projeto de lei – vetado em 2001 – que previa a inclusão obrigatória das disciplinas Sociologia e Filosofia no ensino médio. A autora salienta que:

> A presença de cada uma das disciplinas escolares no currículo, sua obrigatoriedade ou sua condição de conteúdo opcional e, ainda, seu reconhecimento legitimado por intermédio da escola, não se restringe a problemas epistemológicos ou didáticos, mas articula-se ao papel político que cada um desses saberes desempenha ou tende a desempenhar, dependendo da conjuntura educacional (BITTENCOURT, 2003, p. 10).

Existe, portanto, uma construção social do currículo escolar, que sofre influência do contexto histórico, social e político.

Marpica (2018) realizou, há pouco tempo, um estudo sobre professores e professoras de Sociologia do ensino médio paulista, no qual aborda de maneira rica, densa e profunda as recentes disputas políticas e econômicas em torno da construção do currículo do ensino

médio, considerando os cenários brasileiro e mundial contemporâneos. Sabendo do percurso de idas e vindas da Sociologia como componente curricular da educação básica brasileira, a pesquisadora realça um aspecto interessante na história desta disciplina, afirmando:

> Ainda que seja somente uma disciplina diante do conjunto que compõe o currículo, a Sociologia é um objeto privilegiado de pesquisa, pois nela reside, ainda que em pequena escala, a história das forças sociais recentes no país (MARPICA, 2018, p. 18).

Ou seja, a própria trajetória da disciplina revela um pouco dos embates políticos e ideológicos travados recentemente no país.

A própria noção de currículo como um conjunto de disciplinas foi construída socialmente. Para explicar a origem da denominação disciplina escolar, Bittencourt (2003) recorre ao trabalho de André Chervel, uma das principais referências no que tange a história das disciplinas escolares. Chervel (1990) revela que, até o final do século XIX, os termos 'disciplina' e 'disciplina escolar', quando relacionados ao âmbito escolar, diziam respeito unicamente à correção de condutas e comportamentos contrários à boa ordem. Não havia, naquela época, nenhuma relação direta entre a palavra "disciplina" e o sentido de "conteúdos do ensino". Tampouco existia outro termo que designasse, de modo genérico, as matérias que deveriam ser ensinadas na escola. Chervel ressalta que a nova acepção começa a ser delineada a partir de meados do século XIX, e acompanha uma reformulação do papel da escola e do ensino, consolidando-se esse novo sentido no início do século XX:

> A aparição, durante os primeiros decênios do século XX, do termo "disciplina" em seu novo sentido vai, certamente, preencher uma lacuna lexilógica, já que se tem necessidade de um termo genérico. Ela vai sobretudo por em evidência, antes da banalização da palavra, as novas tendências profundas do ensino, tanto primário quanto secundário. (CHERVEL, 1990, p. 178).

Num primeiro momento, nas décadas de 1850 a 1870, o termo - que deriva do verbo disciplinar, cujo sentido é sujeitar, fazer obedecer (FERREIRA, 2004) - passa a incorporar o sentido de ginástica intelectual, ao mesmo tempo em que se discutia a natureza da formação dos alunos: "Até aí, inculcava-se. Deseja-se, de agora em diante, disciplinar [a inteligência das crianças]..." (CHERVEL, 1990, p. 179). Dessa forma, disciplina escolar passa a significar toda matéria capaz de favorecer o exercício intelectual e a formação do espírito.

Após a Primeira Guerra Mundial, generalizou-se o uso de 'disciplinas' como sinônimo, simplesmente, de matérias ou conteúdos a serem ensinados nas escolas, perdendo-se a associação destes com a formação do espírito. Chervel acrescenta ainda que

> Os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer, à sua própria história (CHERVEL, 1990, p. 180).

Nota-se nas palavras de Chervel uma concepção de disciplina escolar como entidade autônoma, sem conexão direta com o que ele nomeia de ciências de referência, atrelada a uma visão de escola como lugar de produção de um saber próprio, com finalidade e métodos próprios, inseridos no contexto de uma cultura escolar. Ele rechaça com veemência a ideia de escola como lugar de transmissão dos saberes científicos, oriundos das ciências de referência, após um processo de simplificação e adaptação para um público mais jovem.[8] Nessa situação, as disciplinas seriam meras "metodologias", posição que ele rebate, para defender, a partir dos achados de sua pesquisa, que as disciplinas escolares possuem uma história própria, desvinculadas das ciências de referência, como é o caso do ensino de francês por ele estudado (BITTENCOURT, 2003; CHERVEL, 1990).

É possível perceber, desse modo, a centralidade que a concepção de escola ocupa na seleção dos conteúdos escolares, se pensarmos com Chervel que estes não são mera transposição dos conhecimentos científicos, levando a ponderar inevitavelmente o papel político do conhecimento escolar. Algumas pesquisas, a partir dos anos de 1970, passam a buscar desvendar a complexa teia de relações e interesses entre os diversos agentes implicados no processo escolar, considerando, entre outros, aspectos ideológicos, aspectos sociais, o cotidiano no interior da escola, bem como a participação do Estado e de grupos econômicos que floresceram com a expansão e consolidação do capitalismo (BITTENCOURT, 2003).

No Brasil, esse movimento de revisão da função da escola e das disciplinas escolares aconteceu na década de 1980, como desdobramento do momento histórico de redemocratização política, que culmina com a promulgação da Constituição de 1988. O currículo escolar produzido pelo regime militar era alvo de questionamentos, e se fazia necessário pensar uma escola "para todos". Os debates buscavam soluções para os problemas advindos da marginalização de grande parte da população e das desigualdades econômicas e sociais existentes no país, além de abordar a questão do papel político do conhecimento escolar, com o intuito de prover subsídios para a formulação de novos currículos (BITTENCOURT, 2003).

[8] Essa concepção ficou conhecida como "transposição didática", e segue "o ideário de que os conteúdos escolares têm origem no saber científico […] e é o saber científico que legitima as disciplinas escolares" (BITTENCOURT, 2003, p. 24).

Esse contexto marca o capítulo mais recente da história da Sociologia como disciplina escolar, a qual havia sido banida definitivamente dos currículos do ensino secundário pela Reforma Jarbas Passarinho (lei nº 5.692/1971) durante o período de autoritarismo militar. Quando começa a despontar a possibilidade de abertura política, depois da vitória da oposição nas eleições para o Senado em 1974, e sucessiva ampliação do espaço político da oposição nas eleições seguintes, criam-se as condições propícias para ter início uma campanha pela volta da Sociologia às escolas (CARVALHO, 2004).

Cumpre recordar que o papel atribuído à Sociologia na educação básica oscilou ao longo da sua história (desde 1890), ora sendo considerada como disciplina importante na formação de adolescentes, ora como instrumento de preparação para os cursos superiores (SANTOS, 2004). Há quem associe o ensino de Sociologia com regime democrático e afirme sua incompatibilidade com regimes autoritários, justificando assim a exclusão da Sociologia nas reformas promovidas pelo governo de Vargas (Estado Novo) e pelo governo militar. Esse pensamento estaria baseado na ideia de que a Sociologia objetiva formar pessoas com capacidade de questionar e interpretar a realidade social de forma crítica. Como reitera Santos:

> 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 [Estado Novo e ditadura militar]. 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. Conseqüentemente, as disciplinas eram postas no currículo tendo em vista esse objetivo (SANTOS, 2002, p. 49).

Em contrapartida, Moraes (2011) aventa uma interpretação diferente para o processo de inclusão e exclusão da Sociologia do currículo do ensino médio, que não obedeceria tanto a critérios ideológicos, mas à função que se atribui à escola e em particular ao ensino médio (vale lembrar que a disciplina de Sociologia, quando proposta como parte da grade escolar, sempre figurou no equivalente ao nível secundário, antigo colegial, segundo grau, etc.). O papel do ensino médio – que alternava entre focar na formação geral dos jovens e preparar para os cursos superiores – está atrelado a uma concepção de escola e sua função social, colocando em evidência que esse é o ponto de partida para a definição das disciplinas que devem compor o currículo. Dependendo do ponto de vista adotado, a Sociologia poderá se mostrar adequada ou não aos propósitos almejados e mesmo que seja escolhida para integrar o currículo, haverá ainda o debate sobre quais conteúdos devem ser ensinados sob essa rubrica. Para Moraes (2011), a variação na função conferida à escola, em meio a fatores históricos,

sociais, políticos e econômicos, aliada à indefinição do perfil da própria disciplina Sociologia, teria sido o fator decisivo para que ficasse afastada de algumas reformas educacionais, por não apresentar um escopo claro e consolidado.

Em alguns momentos, como na primeira oportunidade de inclusão via Reforma Benjamin Constant em 1890, a Sociologia estava vinculada à formação de cidadãos (naquele caso, da nova ordem republicana), e, de certa forma, é uma visão semelhante que está presente na atual LDB quando fala em "domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania" (BRASIL, 1996, artigo 36), como fruto do retorno ao regime democrático – nos anos 1980 – e da conjuntura que privilegiava tudo que pudesse favorecer o desenvolvimento estável da cidadania.

De acordo com Santos (2004), cada reforma educacional atende a objetivos específicos, procurando moldar a escola e o seu currículo a tais objetivos. A Reforma Capanema de 1942, no governo Vargas, buscou enquadrar o ensino secundário como etapa de formação geral, e não de preparação para o ensino superior, suprimindo, assim, do currículo todas as disciplinas que tinham caráter mais preparatório do que formativo, dentre as quais a Sociologia.

Na década de 1970, verifica-se uma mudança drástica na orientação da função da escola, com a Reforma Jarbas Passarinho, em decorrência da industrialização ocorrida nesse período. O ensino médio – anteriormente dividido em secundário, normal e técnico – passa a existir em formato único (denominado segundo grau), com a obrigatoriedade de prover uma habilitação profissional. A reforma tinha dois objetivos: eliminar parte da demanda por cursos superiores, que não conseguiam atender a todos os candidatos, e fornecer trabalhadores qualificados para a indústria (SANTOS, 2004). Percebe-se, portanto, uma ligação estreita entre o papel da escola e a conjuntura política, social e econômica.

Após a intensa movimentação política e social em prol da redemocratização na década de 1980, que constitui o pano de fundo para a luta pela volta da Sociologia ao currículo do segundo grau, os anos 1990 são marcados por novas preocupações:

> Na década de 90 o projeto político dominante de inserção do país na ordem competitiva mundial, as transformações no mundo do trabalho e a emergência de novas formas de produção de conhecimento propiciam o surgimento de novas demandas e interesses de diversos setores por questões relativas ao emprego, crise do sindicalismo, impactos sociais das novas tecnologias, mudança de paradigma produtivo. Especificamente, há um crescimento da demanda por informações sobre as modificações nos processos de formação profissional, a reestruturação do mercado de trabalho e o novo perfil do trabalhador (SANTOS, 2004, p. 156).

Abre-se caminho para a implantação das políticas neoliberais, que de fato se tornam cada vez mais presentes na educação brasileira. Conforme Souza (2017), as políticas educacionais no Brasil, a partir de 1990, alinham-se aos princípios neoliberais e tornam-se ferramenta do processo neoliberal, seguindo diretrizes de organismos multilaterais – como Banco Mundial e OCDE – segundo as quais a escola deve forjar o cidadão-trabalhador. As linhas gerais balizadoras das políticas neoliberais surgem no âmbito da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990, que resultou na aprovação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos,

> [...] documento que aprofunda as intenções, por parte de seus financiadores e planejadores, de implantar uma reforma no campo educacional sobre as bases de um novo projeto de formação humana, qual seja, o projeto neoliberal de educação (MARSIGLIA et al., 2017, p. 113).

O ideário neoliberal e o programa de educação para todos, que atravessam as políticas educacionais desde os anos 90, caracterizam-se pela oferta de uma educação básica e minimalista para a maior parte da população – nos países pobres, da periferia do sistema capitalista – focando, de um lado, formar trabalhadores preparados para o mercado de trabalho e cidadãos capacitados a viver no regime democrático, e, de outro lado, promover alívio da pobreza. Essa atenção dada à educação como mecanismo de redução da pobreza e desigualdades sociais ganhou centralidade em relatórios do Banco Mundial (BIRD, 2016[9] apud Motta e Frigotto, 2017, p. 364), justificada pela ideia de que uma situação de extrema pobreza tende a gerar conflitos e prejudicar o crescimento econômico, além de constituir um desperdício de mão de obra (MARSIGLIA et al., 2017; MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

O projeto político que orienta essa educação está submetido à divisão internacional do trabalho, em que o Brasil historicamente se inscreve como produtor e exportador de produtos de baixo valor tecnológico, necessitando, nessa situação, de maior número de pessoas para o trabalho simples do que para o trabalho complexo. É nesse contexto de globalização que as reformas educacionais de cunho neoliberal encaminham as escolas e seus currículos, principalmente as escolas públicas, "cujo objetivo é administrar a 'questão social', condenando gerações ao trabalho simples" (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357). Motta e Frigotto frisam ainda que um ponto típico da educação em políticas neoliberais é sua completa submissão ao mercado de trabalho, configurando o que denominam de relação orgânica entre educação e economia:

---

[9] Banco Internacional Para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). *Retomando o caminho para a inclusão, o crescimento e a sustentabilidade*. Brasil – diagnóstico sistemático de país. Brasília: Grupo Banco Mundial/Unidade Gerencial do Brasil, 2016.

> A ideia de investimento em capital humano como motor de desenvolvimento econômico é uma determinada concepção de formação humana nos marcos restritos das necessidades de mercado. [...] A formação humana é diretamente articulada com a formação da força de trabalho, sendo esta considerada um dos fatores de produção, assim como o maquinário (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 358).

Em 1998, houve a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), que introduz um novo vocabulário e novo discurso para nortear o planejamento do ensino médio. Dentre as novidades destacam-se: a instituição de uma base nacional comum dividida em três áreas do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias) e não mais orientada por disciplinas; o foco na aquisição de competências, habilidades e tecnologias referentes às três áreas do conhecimento, em lugar de conteúdos específicos; dissociação entre formação geral para o trabalho – que deve ser objetivo do ensino médio – e qualificação profissional (SANTOS, 2002, p. 55).

Os conhecimentos de Sociologia estão contemplados na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias – não como disciplina, como é igualmente o caso das demais matérias – ganhando força o incentivo para que os conhecimentos de Sociologia fossem tratados de forma interdisciplinar ou na forma de temas transversais. Segundo as DCNEM, o importante é focar no domínio das competências e habilidades propiciadas pelas disciplinas, e não nos conteúdos das matérias (SANTOS, 2002; MORAES, 2011).

Na sequencia, ocorre a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em 2000, que vem ratificar o compromisso, assumido pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, da educação com o mercado de trabalho. Adota-se o lema "aprender a aprender" como forma de reforçar a necessidade de adaptação contínua do indivíduo, ao longo de sua vida como trabalhador, à dinâmica do mercado de trabalho e suas demandas. Essa é a concepção de formação humana que preside a formulação dos PCNEM. (MARSIGLIA et al., 2017; SANTOS, 2002).

Os PCNEM foram escritos tomando como referência as disciplinas no interior de cada área de conhecimento estabelecida pelas DCNEM, incluindo-se a Sociologia, Antropologia e Ciência Política, provavelmente por terem sido redigidos por profissionais oriundos do meio científico no qual prevalece o pensamento orientado por disciplinas. Contudo, os PCNEM não trazem a recomendação expressa de inclusão de disciplina alguma, ficando a critério das escolas e sistemas de ensino a implementação do currículo, sendo obrigatório o domínio das

competências e habilidades relacionadas às disciplinas, tal como posto pelas DCNEM (MORAES, 2011; SANTOS, 2002).

Antes de proliferar a política neoliberal, ou seja, antes da década de 90, alguns estados (RS, PA, SP, BA) chegaram a aprovar a introdução da disciplina Sociologia nas escolas médias em suas legislações estaduais, de 1979 em diante, resultado dos esforços de deputados e governadores da oposição recém-eleitos (CARVALHO, 2004). Em âmbito nacional, a volta da Sociologia ao nível médio é assegurada em 1996 pela LDB (BRASIL, 1996), que, em sua versão original, previa o domínio dos conhecimentos de Sociologia pelos formandos do ensino médio, sem, no entanto, mencionar claramente a inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória – o que dava margem a outras interpretações, como a abordagem interdisciplinar ou transversal dos temas sociológicos como prática suficiente para cumprir esse requisito da lei. Tal prática, condizente com a cartilha neoliberal dos anos 90, entretanto, deixava insatisfeitos profissionais da área, assim como entidades sindicais, políticos, universidades (SANTOS, 2002).

Em 1997, surgem algumas ações, dentre as quais se destaca o projeto de lei elaborado pelo deputado Padre Roque (PT/PR), para reivindicar a presença das disciplinas Sociologia e Filosofia no ensino médio em todo o país, enfrentando caminho repleto de percalços na Câmara e no Senado. Havia muitos atores e interesses em jogo, sobressaindo as entidades sindicais representando os Sociólogos, a favor do projeto, e o governo em posição contrária, além de parlamentares e acadêmicos com posicionamentos variados. O projeto de lei, embora aprovado pela Câmara e pelo Senado após sofrer alterações, terminou vetado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 2001, sob alegação de falta de professores e orçamento insuficiente para contratação de novos professores (CARVALHO, 2004).

A eleição de Lula em 2002 altera o cenário político e traz a possibilidade de novo rumo para as políticas educacionais. Se no governo de Fernando Henrique Cardoso a tônica era na desdisciplinarização e valorização das competências, no governo Lula as disciplinas recuperam espaço, ao menos no que toca à Sociologia (SOUZA, 2017; MORAES, 2011).

Em 2004, a pedido do MEC, uma equipe de sociólogos designada pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) elaborou as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) para a disciplina de Sociologia – as quais foram publicadas em 2006 – integrando um processo de (re)instituição da Sociologia como disciplina obrigatória no ensino médio. Esse retorno como disciplina obrigatória nos três anos do ensino médio é garantido em 2008, com a aprovação da lei nº 11.684/2008 (MORAES, 2011; SOUZA, 2017).

Uma vez conquistado o amparo legal, muitos defensores da Sociologia no ensino médio respiraram aliviados, considerando uma etapa vencida, e seguindo para o próximo desafio, qual seja, equacionar os debates acerca da formação de professores, e da seleção de conteúdos e metodologia para efetivar o ensino de Sociologia no nível médio (MORAES, 2011; SOUZA, 2017).

Essa etapa da Sociologia como disciplina obrigatória na educação básica, no entanto, durou pouco tempo. Em 2016, a sociedade brasileira testemunhou o processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff, que é consumado em 31/08/2016, e Michel Temer (vice-presidente eleito juntamente com Dilma Rousseff) assumiu o governo como novo presidente do Brasil. No mês seguinte à posse, o governo de Temer executa nova reforma do ensino médio, desta vez imposta pela MP 746/2016, posteriormente transformada na lei nº 13.415/2017. Essa pressa em fazer mudanças na política educacional é explicada pela volta ao MEC dos antigos dirigentes responsáveis pelas medidas neoliberais dos anos 1990, que consideram urgente realizar a reforma do Ensino Médio porque

> [...] é necessário destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico. E a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade. Nessa perspectiva, no âmbito da educação, seriam aspectos necessários para elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional: o investimento na melhoria da qualidade do Ensino Médio [...]; a reestruturação do currículo, ajustando-o às mudanças no mundo do trabalho [...] (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, pp. 357-358).

A lei nº 13.415/2017, que corresponde à conversão da MP 746/2016, prevê a reestruturação do currículo do Ensino Médio em duas partes: um núcleo comum, explicitado pela BNCC, e por itinerários formativos que se dividem em: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. Fica a critério de cada sistema de ensino a oferta e organização interna dos itinerários formativos. A Sociologia compõe a BNCC na forma de estudos e práticas (BRASIL, 2017).

Concomitantemente a essa movimentação na esfera política e legislativa, estava em andamento a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja primeira versão havia sido disponibilizada para consulta pública em setembro/2015 (MARSIGLIA et al. 2017; MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Cumpre esclarecer que o movimento a favor da orientação neoliberal na área da educação permaneceu atuante durante os anos 2000, sendo formado principalmente por

empresas e organizações empresariais – sob influência de organismos multilaterais internacionais como Banco Mundial, UNESCO, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) – preocupadas com o crescimento econômico e as condições necessárias para favorecer esse crescimento. Foi assim que "líderes empresariais se reuniram, em 2005, para refletir sobre a realidade educacional na nova configuração do capitalismo" (MARSIGLIA et al. 2017, p. 113). Dessa reunião resultou, em 2006, o movimento "Todos pela Educação", que representa os interesses dos 14 grupos econômicos fundadores (mantenedores), marcando posição no campo onde está em disputa o projeto de sociedade e educação. A agenda do movimento defende, entre outros, o desenvolvimento de competências básicas que facilitem a inserção dos jovens no mercado de trabalho e permitam alcançar metas de desempenho em avaliações de larga escala como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) (MARSIGLIA et al., 2017; MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Outro fenômeno que permeia as políticas públicas na área da educação, pelo menos desde 1996, são as tentativas de padronização do currículo em âmbito nacional. Essa intenção de padronização está inserida num contexto de expansão do controle sobre o trabalho docente, que Santos e Diniz-Pereira associam "à crescente penetração, na educação, de um ideário produzido no campo empresarial, tributárias [as tentativas de padronização] de uma visão economicista e voltada apenas à produtividade e eficiência dos sistemas de ensino" (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 282).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) configuraram a primeira tentativa de padronização nacional do currículo – embora não fossem obrigatórios, tiveram ampla adesão de estados e municípios brasileiros. Foram criados com o intuito de orientar não somente a confecção das propostas curriculares como também a elaboração de livros e materiais didáticos, além de inaugurar uma relação com sistemas nacionais de avaliação, a partir do qual as escolas passariam a ser classificadas por desempenho. Este último ponto – relativo à avaliação – gerou polêmica e muitas críticas, as quais denunciavam a lógica de mercado e a visão economicista da educação subjacentes a tal resolução (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016).

A tentativa mais recente de padronização do currículo corresponde à BNCC, cuja obrigatoriedade foi construída com base nas exigências de organismos internacionais, na Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996, e no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (MARSIGLIA et al., 2017). A ideia de uma base nacional comum encontra, todavia, forte oposição entre acadêmicos do campo do currículo e da educação de modo geral.

Entre os argumentos daqueles que são contrários a uma base comum estão a inviabilidade de se promover políticas de inclusão e a negação do direito à diferença "uma vez que a diferença e a diversidade não podem ser alcançadas a partir de uma base nacional comum" (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 287). Macedo (2015) marca sua posição contra o estabelecimento de bases nacionais comuns como condição para uma educação de qualidade. Para essa autora, bases nacionais seriam a redução do todo ao um da nação (ou do mercado), o que elimina a riqueza das diferenças.

A BNCC é defendida basicamente por fundações e organizações não governamentais ligadas a empresas do mercado e pessoas vinculadas ao sistema de avaliação. Um ponto a se notar é que a educação está se tornando um campo rentável de negócios, envolvendo grandes redes de escolas de educação básica e superior, além do comércio de materiais e serviços que suportam o funcionamento das escolas. Dentro dessa visão, ganha sentido a padronização do currículo, que traria consigo o emprego de material didático padronizado e cursos padronizados para formação docente (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016).

Os favoráveis à BNCC recorrem à Constituição de 1988 e à LDB de 1996 como justificativa para sua criação, além da lei nº 13005/2014 que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), no qual a BNCC é mencionada em quatro das vinte metas previstas para a melhoria da qualidade da Educação Básica. Porém, Macedo frisa que, no seu entendimento, a lei não exige, necessariamente, a criação de bases nacionais comuns curriculares:

> [...] cumpre destacar que as referidas bases não são metas do Plano Nacional de Educação, mas estratégias para o atingimento de metas de universalização e garantia de conclusão das etapas de escolarização. Se outras estratégias se mostrarem mais adequadas ao atingimento das metas, entendo que ganham prevalência e devem ser usadas. As metas e não as estratégias exprimem o desejo do legislador (MACEDO, 2015, p. 893).

Santos e Diniz-Pereira (2016) apresentam opinião similar, quando apontam que na realidade, conforme dados internacionais, a adoção de um currículo comum não garante melhoria na qualidade de ensino, nem melhores resultados nos testes internacionais.

Para Macedo, existe um embate de forças na formulação da BNCC. Inicialmente ela identificou duas correntes principais, às quais veio se somar uma terceira – forças essas que representam agentes interessados em gerar a própria necessidade de um currículo nacional. Ela reconhece, de um lado, a corrente neoliberal com demandas por *accountability*, e de outro lado, uma demanda crítica por justiça social. Apesar de manifestar um certo grau de antagonismo, as duas forças se articulam e produzem, no processo de elaboração da BNCC, um discurso de oposição à imprevisibilidade da atividade docente e favorável ao controle do

currículo. De acordo com Macedo, está ocorrendo uma "articulação de demandas distintas que se tornam equivalentes, nunca iguais, pela oposição a um exterior que a constitui" (MACEDO, 2017, p. 509). Foi possível, assim, sedimentar a equivalência entre base curricular comum e qualidade de ensino, como contraposição à autonomia dos professores e das escolas, que poderiam vir a atender às demandas de grupos minoritários para figurar no currículo. *Accountability* é entendido na acepção neoliberal clássica, em associação direta com avaliações, prestação de contas e responsabilização; já justiça social evoca questões de equidade, oportunidade e justiça (MACEDO, 2017).

A segunda versão da BNCC, divulgada em março de 2016, veio, assim como a primeira versão, organizada a partir de direitos e objetivos de aprendizagem e ensino. Nela é possível observar, de um lado, um discurso pautado em direitos, e de outro, uma listagem de objetivos, evidenciando as demandas críticas por justiça social e as demandas neoliberais por *accountability*. Considera Macedo (2017) que, na segunda versão, os direitos ganham centralidade e mostram maior comprometimento com as demandas por justiça social. Na segunda parte do documento, sobressaem as demandas por *accountability*, embora seja perceptível a influência das demandas críticas por justiça social na seleção e organização dos objetivos. Por fim, acaba prevalecendo um raciocínio orientado pelo utilitarismo, de caráter instrumental.

A terceira força que entra na disputa corresponde às demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido (MACEDO, 2017). Tal movimento, iniciado em 2004, anuncia que pretende combater a instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários, pregando a neutralidade da escola, a qual deve manter seu foco na produção e difusão do conhecimento sobre a realidade.[10]

No que diz respeito à BNCC, o ESP tem buscado intensificar sua presença e aumentar sua influência no processo de elaboração da terceira versão da base, momento em que o movimento se tornou um dos interlocutores do MEC (após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff). Suas principais demandas em relação à BNCC são: "[...] quanto à instância competente para sua aprovação e quanto ao seu conteúdo, mais especificamente, aos objetivos de aprendizagem e ensino" (MACEDO, 2017, p. 514). O ESP contesta a autoridade do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do MEC como instâncias aprovadoras da BNCC, alegando que, numa democracia, a tarefa de decidir o que a população deve estudar ao longo da vida escolar caberia ao Congresso Nacional, uma vez que se trata de direitos de

[10] As ideias que expressam a visão do ESP estão publicadas na página http://escolasempartido.org que representa o movimento.

aprendizagem e desenvolvimento. Para os partidários do ESP, a BNCC deveria cuidar somente de currículo no sentido de conteúdo. Agindo nessa direção, o ESP acabou colaborando para fortalecer as demandas neoliberais por *accountability* (MACEDO, 2017).

O currículo, segundo o ESP, deve estar isento de qualquer tipo de doutrinação. A escola deve se dedicar somente ao ensino de conteúdos, deixando a cargo da família a transmissão de valores e a educação moral. O ESP se posiciona ainda contra a ideologia de esquerda (tudo que eles julgam estar relacionado ao marxismo), contra a diversidade cultural e contra a ideologia de gênero. Nenhum desses assuntos deveria constar no currículo. Na prática, as demandas do ESP se traduzem mais em exclusões do que em propostas construtivas de currículo, o que vem a ser alarmante dado que as exclusões se referem a demandas de grupos minoritários (raciais, de gênero e de sexualidade) que lutam historicamente pela sua inclusão (MACEDO, 2017).

Quando reforça que a função da escola é somente ensinar, cabendo ao indivíduo aprender, o ESP coloca o indivíduo como autor do seu próprio fracasso, caso não consiga atingir o domínio dos conhecimentos propostos pela escola. As demandas do ESP, portanto, tendem a ampliar a exclusão, ao invés de promover a inclusão conforme defendido pela corrente crítica a favor da justiça social (MACEDO, 2017).

Qual seria então o critério válido para selecionar os conteúdos ou conhecimentos para um currículo nacional? Macedo (2017) aponta a normatividade neoliberal como o pensamento predominante que rege atualmente a definição e naturalização da validade ou superioridade de determinados conhecimentos para fazer parte do currículo. A normatividade neoliberal se caracteriza pela economização da vida com a expulsão do político. A racionalidade neoliberal não funciona de modo único, está sempre se adaptando e se reconfigurando e estende seus valores, práticas e métricas para todas as dimensões da vida humana (BROWN, 2015[11] apud Macedo, 2017, p. 518). A economização da vida não está atrelada à monetarização ou à marquetização, mas indica que "a ordem semântica está mudando da política para a economia" (BROWN, 2015, p. 41 apud Macedo, 2017, p. 519).

A normatização neoliberal consegue prevalecer de forma estável como resultado da expulsão do político, suscitando uma valorização contínua do investimento em capital humano apenas do ponto de vista econômico e financeiro. Macedo (2017) vem elucidar que, apesar das diferenças, uma equivalência acaba sendo produzida entre as demandas neoliberais por *accountability*, as demandas críticas por justiça social e as demandas conservadoras. Essas

[11] BROWN, Wendy. **Undoing the demos**: Neoliberalism's stealth revolution. New York: Zone Books, 2015.

três linhas de pensamento se unem em oposição ao imprevisível, ao imponderável representado pela esfera do político, que corresponde ao lugar das diferenças, suas demandas e consequentes disputas. O ESP contribui para eliminar o político da escola ao tornar explícita sua intolerância às minorias, à diversidade. As demandas neoliberais por *accountability* e as demandas críticas por justiça social enfatizam a utilidade dos conhecimentos para a vida econômica e social. Macedo, citando Brown, acrescenta que o "inimigo do neoliberalismo não é uma ideologia política específica, mas o próprio 'político, configurado como uma interferência indesejada'" (BROWN, 2015, p. 42 apud Macedo, 2017, p. 519).

A proposta de uma BNCC materializa, dessa forma, a eliminação do político, consistindo numa tentativa de normatizar o currículo nacional, ou seja, de controlar a imprevisibilidade que pode se manifestar nas escolas (MACEDO, 2017).

Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da BNCC ao CNE, e, em 14 de dezembro de 2018, o texto final da BNCC do ensino médio foi homologado.[12] A Sociologia aparece não como disciplina, mas como estudos e práticas, assim como filosofia, história, educação física, arte, etc; apenas língua portuguesa e matemática são explicitadas como componentes obrigatórios nos três anos do ensino médio. Não se sabe o que vai acontecer efetivamente, não é possível prever se o ensino de Sociologia vai corresponder aos anseios de todos os que, como Florestan Fernandes, gostariam de contar com uma Sociologia voltada para promover um olhar crítico, para formar um cidadão consciente e capacitado a participar da vida social. Para julgar os resultados desse novo ensino médio, teremos que acompanhar a sua implementação nas escolas nos próximos anos.

Vivemos um contexto conturbado no que se refere às políticas públicas em educação, no qual as ideias do movimento ESP ganham visibilidade, notadamente ao pregar um ensino sem doutrinação, puramente focado em conteúdos, à base de uma suposta neutralidade ideológica. As propostas do SeM vêm de certa forma se contrapor a esse cenário, ousando trilhar um caminho que busca abrir, e não tolher, a possibilidade de compreender a realidade em que vivem os alunos e alunas das escolas públicas. Ao abordar, nas oficinas de Sociologia, temas retirados do cotidiano desses alunos e alunas, à luz do conhecimento científico apreendido na universidade, o SeM contribui para pensar um currículo que possa melhor preparar esses jovens da escola pública para a sua inserção na vida social.

[12] Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>. Acesso em 22/03/2019.

CAPÍTULO 2 – JUVENTUDE

Os jovens participantes do projeto Sociologia em Movimento são o centro de interesse da presente pesquisa, especificamente quanto à relação que desenvolvem com os conhecimentos apreendidos das Ciências Sociais e seus desdobramentos concretos na vida real, tanto em seus aspectos individuais – como interesses, gostos, escolhas –, mas sobretudo como ações de alcance social, que não deixam de estar atreladas às esferas individuais.

Para falar sobre jovens e juventude, faz-se necessário conhecer as características e nuances, tanto quanto possível, desse vasto universo – ao menos as principais dimensões pertinentes ao estudo ora empreendido – sem a pretensão de esgotar a infinidade de particularidades que essa categoria comporta em seu interior, estando ciente de que a juventude engloba inúmeras variações como as que resultam em função de classe social, gênero, raça/cor, etc.

2.1 O lugar da juventude na sociedade moderna

A reflexão sobre as ações da juventude implica, quase que inevitavelmente, o questionamento sobre o lugar da juventude na sociedade moderna. Cabe à juventude algum papel específico na nossa sociedade? Mannheim provê um aporte de inestimável valor sobre essa questão em seu ensaio "O problema da juventude na sociedade moderna", no qual se propõe a responder à pergunta "O que a juventude nos pode dar?", que o autor traduz também como "Qual o significado da juventude na sociedade? Com que pode a juventude contribuir para a vida da sociedade?" (MANNHEIM, 1968, p. 69). Essa formulação do problema da juventude, continua Mannheim (1968), revela duas inovações do ponto de vista sociológico. Em primeiro lugar, trata-se de encarar o problema de modo concreto, não como uma questão geral, mas considerando os antecedentes históricos e o ambiente concreto da sociedade em que a juventude irá atuar. A segunda inovação é que a relação entre juventude e sociedade é vista em termos de reciprocidade total, ou seja, a juventude influencia a sociedade assim como é influenciada por ela. Como corolário, tem-se que a educação dessa juventude deve ser pensada em função do que se espera dela como contribuição para a sociedade. Mannheim afirma:

> Isso quer dizer que a resposta à pergunta sobre o que deverá ser ensinado à juventude, e como o deverá ser, depende, em grande extensão, da natureza da contribuição para a sociedade que se espera dessa juventude. Ao tornarmo-nos cônscios da sociedade, não mais formulamos as necessidades

> da juventude de modo abstrato, mas sempre com relação às necessidades e finalidades de uma dada sociedade (MANNHEIM, 1968, p. 70).

Seguindo essa linha de raciocínio, desejo pensar a presença da Sociologia na formação dos jovens na sociedade contemporânea, considerando, entre outros fatores, a inclusão da disciplina Sociologia no currículo da educação básica como algo que tem o potencial de imprimir marcas singulares na formação desses jovens, atreladas à formação de um olhar sociológico. A presença da Sociologia dentro da escola – seja pela existência da disciplina, seja pelas oficinas como as promovidas pelo SeM – torna possível a discussão de temas da atualidade e do cotidiano dos alunos sob a perspectiva sociológica. Uma situação corrente, eventualmente testemunhada por membros do SeM, outras vezes relatada pelos alunos que frequentam as oficinas, refere-se à constante abordagem policial de alunos da escola, especialmente adolescentes negros, geralmente justificada pela suspeita de posse de drogas ilícitas. Eu estava presente numa dessas vezes, em abril de 2017, quando três alunos negros, que aguardavam do lado de fora da escola a chegada dos demais colegas para participar da oficina,[13] foram arbitrariamente abordados pela Guarda Civil Municipal de Osasco, levados, cada um, a colocar as mãos na cabeça, encostar no muro, e assim, na rua, tiveram seus corpos demoradamente revistados. Seguiram-se alguns minutos de tensão, em que a maioria de nós, estudantes da USP, não sabia o que fazer, como se comportar, a quem recorrer. Uma jovem do SeM sentia extrema revolta, queria falar com alguém, resolver a situação. Ela estava abismada pela naturalidade com que os meninos abordados agiram, já sabendo o que deveriam fazer, indicando que não era a primeira vez que sofriam esse tipo de revista policial. Uma outra integrante do SeM, moradora da periferia de São Paulo, dizia que acontecia também no seu bairro, que era raro um menino negro de periferia não ter passado por semelhante experiência. Terminada a revista, sem nada encontrar, os guardas entraram no carro e foram embora, e a tensão se dissolveu. Para os alunos moradores do bairro, era algo desconfortável, mas não extraordinário. Enfim, entramos na escola com o grupo para mais uma oficina. Durante a oficina nesse dia e também em conversas futuras entre os jovens do SeM e os alunos da escola estadual, essa situação seria evocada em diversos momentos. Os jovens da USP ficaram muito marcados pela violência gratuita sofrida por alguns de seus alunos, parecendo algo naturalizado naquele lugar. Assim é que, em outras ocasiões, farão um

[13] Conforme minuciosamente descrito por Pereira (2010), a entrada, a saída e o fluxo interno de alunos na escola estadual é rigidamente controlada. Como a oficina acontece no contraturno e em horário especial (das 14h30 às 16h), que não coincide com o horário normal de entrada e saída de alunos, o grupo que vai participar da oficina deve se encontrar do lado de fora da escola para entrarem todos juntos, de uma só vez, pois não é permitida a entrada contínua de alunos para a oficina. Isto perturbaria demais a rotina da escola.

esforço para provocar o estranhamento e desnaturalização desse fenômeno, com indagações como: vocês acham que isso também acontece na porta de uma escola particular?

Uma outra face do problema diz respeito ao perfil da sociedade onde está inserida a juventude, pois o significado da juventude não é sempre o mesmo em qualquer sociedade. Sobre o papel que será destinado à juventude, Mannheim reitera que será de acordo com a natureza de cada sociedade:

> O problema sociológico é que, apesar de sempre surgirem novas gerações em função dos grupos de idade menor, depende da natureza de uma dada sociedade esta fazer ou não uso delas, e depende da estrutura sociológica dessa mesma sociedade o modo pelo qual ela as utiliza. A mocidade pertence aos recursos latentes de que toda sociedade dispõe e de cuja mobilização depende sua vitalidade (MANNHEIM, 1968, p. 71).

Nas sociedades estáticas, onde mudanças são lentas, confia-se sobretudo na experiência dos velhos. A educação dos jovens estará concentrada principalmente na transferência das tradições. As reservas vitais e espirituais da juventude não serão utilizadas, pelo contrário, "serão deliberadamente negligenciadas" (MANNHEIM, 1968, p. 72).

Nas sociedades dinâmicas, onde se desejam novas saídas, haverá uma confiança maior na cooperação da juventude. As novas saídas só poderão vir por meio da juventude, se ela conseguir assumir a sua função, que é a de agente revitalizante, como se a juventude fosse uma reserva de energia para ser usada em situações que exigem um rápido ajustamento. Ademais, se a sociedade clama por mudanças, somente os jovens viverão de fato a nova vida social que está sendo gestada (MANNHEIM, 1968).

O maior desafio, porém, está em mobilizar essa reserva e transformá-la numa função ou força socialmente relevante. Para isso, é necessário que os indivíduos sejam unidos e integrados à sociedade de formas específicas, que possam efetivamente transformar essa reserva latente em função social. Cabe, então, identificar quais os elementos da mocidade que podem ser mobilizados e integrados de modo a elaborar novas soluções para a sociedade. Os elementos centrais são o seu maior espírito de aventura e o fato de não estarem enredados no *status quo* da ordem social, isto é, a juventude não possui interesses adquiridos – seja de ordem econômica ou qualquer outra – na ordem social vigente (MANNHEIM, 1968).

Além disso, a adolescência corresponde à época da vida em que se entra na vida pública, e o jovem se depara então pela primeira vez com os conflitos entre os valores ensinados na família e os que são praticados no mundo real. Mannheim destaca essa posição de estranho – de alguém vindo de fora – adentrando uma nova situação como elemento potencial importante para ser convertido em movimento transformador da sociedade. O olhar

de estranhamento de que é dotado o jovem permite que ele perceba os conflitos da sociedade moderna por um novo prisma, sem aceitar a ordem estabelecida como natural, o que possibilita que ele se solidarize com movimentos sociais de insatisfação em relação ao *status quo*. Essa situação perdura enquanto o jovem não se fixa num emprego ou constitui família, pois a partir do momento em que passa a ter interesses em jogo (emprego ou família), ele começa a transitar para o grupo que defende o *status quo* (MANNHEIM, 1968).

A sociedade em que vivemos certamente pode ser alinhada com o que Mannheim denomina de sociedade dinâmica e está repleta de situações (desigualdades, desequilíbrios) que demandam mudanças no seu modo de funcionamento, como, por exemplo, o caso narrado de abuso policial. A contribuição da juventude nesse sentido pode ser de grande valia, e as oficinas produzidas pelo Sociologia em Movimento – que se empenha em levar o conhecimento sociológico aos jovens do ensino médio da escola em que atua – podem ser um bom exemplo de influência da juventude na sociedade. Não necessariamente de mudança direta, mas como parte de um movimento que habilitará outros jovens a buscar e participar de processos de transformação social. Começar a exercitar as capacidades de desnaturalização e de estranhamento de fenômenos sociais – capacidades tão bem explicadas e defendidas pelas OCEM (BRASIL, 2006) – pode ser visto como o primeiro passo necessário rumo à mudança.

2.2 O jovem pela perspectiva geracional

Quem pode ser considerado jovem? Quando se fala em jovens ou juventude, a primeira ideia que emerge no pensamento provavelmente está associada a indivíduos de uma determinada faixa etária, entre 15 e 25 anos, vivendo a transição entre infância e idade adulta. Isto faz sentido atualmente, porém, nem sempre foi assim.

Bourdieu (1983) argumenta que juventude é apenas uma palavra, querendo com isso dizer que não existe algo naturalmente dado como sendo a juventude. Os limites de idade definidos como fronteiras entre as fases da vida são arbitrários e variam conforme o contexto sócio-histórico. Não existe idade fixa para definir juventude ou velhice, esse limite é objeto de disputas, disputas por poder:

> O que quero lembrar é simplesmente que a juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos. As relações entre a idade social e a idade biológica são muito complexas. Se comparássemos os jovens das diferentes frações da classe dominante, por exemplo, todos os alunos que entram na École Normale, na ENA, etc., no mesmo ano, veríamos que estes "jovens" possuem tanto mais dos atributos

> do adulto, do velho, do nobre, do notável, etc., quanto mais próximos se encontrarem do pólo do poder. Quando passamos dos intelectuais para os diretores-executivos, tudo aquilo que aparenta juventude, cabelos longos, jeans, etc., desaparece (BOURDIEU, 1983, p. 113).

Compreende-se, dessa maneira, que não é – ou não somente – a idade que determina se alguém é jovem ou velho. Bourdieu insiste que a identidade de jovem ou velho é dada por uma relação, pois somos jovens ou velhos em relação a outros. E o que pertence à velhice ou à juventude é construído socialmente, em processos dinâmicos, que mudam constantemente em função do lugar, da época, da sociedade.

O sociólogo francês afirma ainda que a idade é um dado biológico socialmente manipulável, e assim é manipulado para criar uma aparente unidade entre aqueles chamados de jovens, pertencentes à mesma faixa etária, como se existisse apenas uma juventude, com os mesmos interesses e com as mesmas aspirações. No entanto, para este autor existem duas juventudes substancialmente distintas, separadas por situações de classe nitidamente apartadas, apesar de terem a mesma idade: uma que já trabalha (o jovem operário), e outra ainda na adolescência, prolongando os estudos (o estudante burguês). O primeiro grupo vive as coerções do universo econômico, enquanto o segundo está livre de responsabilidades, desfrutando, ao contrário, de auxílio financeiro enquanto continua estudando. São dois universos completamente díspares, que constituem os dois extremos de um espaço de possibilidades de vivência da juventude.

Essa noção de juventude apresentada por Bourdieu serve de referência para a reflexão de muitos pesquisadores que se dedicam a estudar os jovens. A ideia de juventude como uma categoria socialmente construída e consequentemente sujeita a variações que respondem a fatores sociais – dentre os quais ele acentua a situação de classe – e fatores históricos é praticamente um consenso (PAIS, 1990; DAYRELL; REIS, 2007; MARGULIS; URRESTI, 2008).

A partir da minha observação e das entrevistas, fica evidente a influência da situação de classe nas formas de se viver a juventude, por exemplo, a forma de experimentar a condição de ser aluno de graduação na USP. De um lado, encontra-se uma jovem como a Chiquinha, que nunca trabalhou formalmente, proveniente de colégio particular, que concluiu o ensino médio em 2015 e em 2016 ingressava na USP:

> Porque eu era uma pessoa de classe média alta e eu só conhecia pessoas de classe média alta, entendeu. Porque era minha escola, minha família, os amigos dos meus pais, são do mesmo contexto social, então tipo... Aqui [na USP] não, aqui eu conheço pessoas que são da periferia, e que são meus amigos então eu tenho outro contato com essa realidade, sabe (CHIQUINHA. Entrevista concedida à autora.).

Em outro momento complementa:

> Então... pra mim, estudar na USP representa um privilégio. Em primeiro lugar, privilégio porque eu sei que eu sou uma pessoa que estou aqui porque eu sou uma pessoa privilegiada, tive muitos privilégios na minha vida que me trouxeram pra cá e eu estou nesse espaço privilegiado (CHIQUINHA. Entrevista concedida à autora.).

Por outro lado, há jovens oriundos da periferia que sempre estudaram em escolas públicas, para quem a USP era, quando muito, um sonho distante. A trajetória do Alex é bem emblemática: procedente de Sorocaba, terminou o ensino médio junto com o curso técnico em eletrônica, em 2009; pingou por alguns trabalhos de baixa qualificação (e remuneração) nos anos seguintes, mal sabia o que era USP e FUVEST ("lembro que no terceiro ano [do ensino médio] um menino falou 'você não vai fazer a FUVEST?', eu falei 'que p* é a FUVEST, mano?', e ele falou 'você não sabe o que é a FUVEST?'"), até que, após tortuoso caminho, em 2015, entrou na USP para cursar Ciências Sociais. Depende, para sua manutenção, de auxílios da universidade como vaga no Conjunto Residencial da USP (CRUSP) e bolsa alimentação, além da bolsa do PUB.

Sobre a sua situação de aluno da USP, Alex comenta:

> Bom, momentaneamente pra mim, ser aluno da USP é ser momentaneamente privilegiado assim. De todas relações que você constrói assim. Bom você tem professor que semana sim, semana não, tá em Harvard, né. Você tem contato com os maiores pesquisadores do Brasil, você tem o CEPEUSP, você tem toda essa estrutura, você tem biblioteca, você consegue qualquer tipo de conteúdo, muito perto do centro de São Paulo também com acesso a todos tipos de aparelho de cultura e conhecimento, acho que isso também entra na conta de ser aluno da USP e estar morando aqui nesse momento da trajetória da minha vida, então isso entra. Ser aluno da USP é ser momentaneamente privilegiado, que eu não sei o que vai ser da minha vida daqui a uns anos assim (ALEX. Entrevista concedida à autora.).

É relativamente comum pensar a juventude como uma fase da vida, uma etapa de preparação para a vida adulta, com problemas e demandas próprias. O sociólogo português José Machado Pais (1990) examina a juventude por esse ângulo, ressaltando que as categorias hoje consideradas como fases de vida – tais como a infância, a adolescência, a juventude – são construções sociais que variam "enquanto *tranches* de idade ao longo da história" (PAIS, 1990, p. 146), e por isso convém investigar quais os fatores sociais que determinam a construção e delimitação dessas fases. Abramo (2005) reforça igualmente que "a duração e a significação social destes atributos das fases da vida são culturais e históricos" (ABRAMO, 2005, p. 41). Cada fase é caracterizada, para além de uma faixa etária, por um conjunto de condições particulares, que conferem uma certa semelhança entre as experiências dos sujeitos

que a vivem. Essas condições reportam-se a circunstâncias históricas, econômicas, sociais, políticas, geográficas, culturais que promovem, ou aproximam sobremaneira, a qualidade das experiências vividas por tais indivíduos. Isso remete igualmente ao conceito de gerações de Mannheim, que centrou o seu pensamento na qualidade dos vínculos entre aqueles que compõem uma mesma geração. Seu ensaio sobre o tema é considerado um clássico nos estudos sobre geração, tendo sido publicado originalmente em 1928 sob o título *Das problem der generationen* (WELLER, 2010).

Muitos escritos sobre juventude utilizam o termo geração – nova geração, geração de jovens – para denotar um conjunto de pessoas, no qual o que os une, além da idade, é uma experiência de vida similar. A noção de geração é empregada geralmente para dar ideia de continuidade ou sucessão temporal, como um movimento contínuo de aparecimento e desaparecimento de sujeitos que acompanha, e fomenta, a marcha da história. O conceito formulado por Mannheim se mostra então bastante apropriado para se ter mais clareza quanto à concepção de geração, comumente entendida apenas como um grupo de sujeitos de mesma faixa etária, ou como forma de designar "manifestações culturais ou políticas (geração hip-hop; geração caras pintadas) ou de desenvolvimentos tecnológicos (geração Y; geração NET), atribuídos sobretudo pelos meios contemporâneos de comunicação" (MOTTA; WELLER, 2010, p. 175).

Mannheim (1993), fundador da abordagem moderna de geração, elabora um conceito de geração mais complexo, maduro e completo, que extrapola a simples noção de proximidade da idade biológica. Embora ainda seja relevante considerar o dado biológico do ano de nascimento, existem outros fatores fundamentais para determinar quem faz parte de uma mesma geração. Para Mannheim, a ligação entre os indivíduos de uma mesma geração reside essencialmente na vivência de um conjunto parecido de experiências num dado momento histórico, no qual têm importância a qualidade da experiência vivida, as impressões, os aprendizados. Mannheim organiza o conceito de geração em três momentos: posição ou situação geracional, conexão ou conjunto geracional, e unidade geracional. A situação geracional contempla o componente da idade, e também o pertencimento a um dado contexto histórico e social, o que faz com que esses indivíduos que partilham a mesma posição geracional encerrem potencialmente a possibilidade de viver experiências em comum. Em outras palavras, os indivíduos que nasceram em anos próximos e fazem parte da mesma sociedade possuem maior probabilidade de viverem experiências de vida similares, pois estão sujeitos às mesmas condições econômicas, políticas, sociais e culturais. O autor faz uma analogia com a situação de classe, na qual os indivíduos se aproximam por possuírem as

mesmas condições socioeconômicas e, em decorrência dessas condições, costumam passar por experiências parecidas. Tanto a situação de classe como a situação geracional produz nos sujeitos disposições específicas em relação ao modo de conduzir a vida, de fazer escolhas, de pensar e agir (MANNHEIM, 1993; FEIXA; LECCARDI, 2010; WELLER, 2010).

A conexão geracional diz respeito a um vínculo mais forte do que a posição geracional, que é dada basicamente pela proximidade da idade biológica e pela presença num mesmo contexto histórico e social. É necessário que a potencialidade de viver experiências em comum se realize, que de fato os sujeitos venham a vivenciar e compartilhar situações práticas comuns, criando ligações sólidas (MANNHEIM, 1993; WELLER, 2010).

No interior de uma conexão geracional podem surgir diferentes unidades geracionais – até mesmo antagônicas – que apresentam vínculos ainda mais fortes e efetivos entre seus membros, ainda que nem sempre resultem em grupos concretos (MANNHEIM, 1993; WELLER, 2010).

Para chegar a essa abordagem, Mannheim se apoiou no conceito de tempo qualitativo ou tempo interior de vivência enunciado por Dilthey, em contraposição ao tempo biológico ou cronológico prezado pelos positivistas (MANNHEIM, 1993; WELLER, 2010).

Mannheim assimilou ainda de Pinder, um historiador da arte alemão, duas noções que fundamentam seu conceito de geração: a "não contemporaneidade dos contemporâneos" e a noção de enteléquia. A "não contemporaneidade dos contemporâneos" se refere à coexistência de várias gerações em uma dada sociedade, em um determinado período histórico, ou seja, a contemporaneidade, o fato de viver no mesmo tempo cronológico, não é suficiente para proporcionar experiências comuns, pois indivíduos pertencentes a gerações diferentes terão impressões, pensamentos, comportamentos diferentes diante dos mesmos acontecimentos. Já a noção de enteléquia diz respeito à expressão do sentimento genuíno de significado da vida e do mundo, que compreende um objetivo interno e está relacionado com o "espírito do tempo" de uma determinada época. Cada geração constrói uma enteléquia própria e a enteléquia confere unidade a uma geração (MANNHEIM, 1993; WELLER, 2010).

Vemos então que o conceito de geração, seja de jovens, de adultos ou de velhos, está intimamente relacionado não só com a idade dos indivíduos, mas sobretudo com o vínculo estabelecido entre eles a partir da partilha de experiências comuns vividas contemporaneamente na mesma fase do ciclo de vida.

Margulis e Urresti (2008) reforçam a ideia de geração para além da questão etária, entendendo geração como conjunto de indivíduos que são socializados num mesmo período histórico, que vivenciam as mesmas mudanças culturais que caracterizam uma época. Cada

geração pode ser considerada, afirmam os autores (2008, p. 18), até certo ponto, como pertencente a uma cultura diferente, na medida em que incorpora novos códigos, novas habilidades, novas linguagens, novas formas de percepção, de apreciação, de classificação. Cada geração vai desenvolver características próprias, derivadas das circunstâncias culturais em que seus membros foram socializados, fazendo com que eles se apropriem de códigos diferentes, desenvolvam modos próprios de perceber a realidade, e criem competências e habilidades que a diferenciem enquanto geração mais jovem em relação às gerações mais velhas. Outro elemento que separa gerações está no plano da memória. A memória das gerações anteriores não é compartilhada pelas gerações mais novas, uma vez que os sujeitos não passaram pelas mesmas situações. Os jovens encaram o mundo como uma novidade, sem o peso das experiências passadas. Existem a memória social e a transmissão da história, mas isso não impede que os jovens desbravem o mundo com seus impulsos próprios, à sua maneira, vivendo sua própria experiência (MARGULIS; URRESTI, 2008).

Uma dúvida que eu carregava, no início da pesquisa, era sobre a possibilidade de constituição de uma nova geração que pudesse ser caracterizada, entre outras qualidades, pelo domínio de conhecimentos de Sociologia adquiridos na juventude, com todas as consequências que isso pode acarretar. Os jovens mobilizados pelo Sociologia em Movimento – tanto os seus integrantes como os alunos de ensino médio que frequentam as oficinas – seguramente se aproximaram e, em razão disso, partilham um conjunto de experiências e vivências propiciadas por sua atração comum pela Sociologia. Obviamente trata-se de um grupo extremamente reduzido e particular, mas sua observação pode quiçá apontar elementos que encaminhem para pesquisas mais amplas no âmbito geracional.

2.3 Surgimento da juventude como fase de vida

A juventude como fase do ciclo de vida representa a transição entre a infância – período marcado pela dependência, necessidade de cuidados e proteção, formação do corpo biológico, primeira fase de amadurecimento emocional, cognitivo e também primeira socialização – e a idade adulta, na qual o sujeito se encontra plenamente desenvolvido nas suas diversas dimensões (física, psicológica, intelectual) e pronto para ocupar um lugar na estrutura social, o que exige dele basicamente as capacidades de exercício da responsabilidade, de trabalho, de reprodução (constituir família) e de participação social, cidadã (ABRAMO, 2005).

A juventude começou a se insinuar como fase de vida a partir de meados do século XIX, quando se principiou a verificar o prolongamento do tempo de passagem entre a infância e a idade adulta, trazendo como consequência, em alguns casos, problemas sociais tipicamente associados à adolescência como, por exemplo, os atos de delinquência (PAIS, 1990).[14] Esse prolongamento do tempo de passagem para a idade adulta foi fruto de um processo histórico, que se consolidou no século XX. Anteriormente, a passagem dava-se de forma acelerada, não existindo ainda uma fase tipicamente demarcada de juventude, conforme relata Pais:

> Tempos houveram em que a juventude apostava numa conversão rápida à idade adulta. Nos meios aristocráticos do século XVIII, por exemplo, os jovens procuravam imitar os velhos nas suas atitudes ancilosadas, exibindo um ar permanentemente caduco – no andar e no sentir. Havia uma socialização dos jovens por antecipação da velhice. Essa socialização era visível na exibição de cabeças de neve em que perucas esbranquiçadas encobriam a essência primaveril de uma idade jovem – no esforço ou suposição de uns bens experimentados 60 anos. Hoje acontece o contrário: os mais velhos tudo fazem para se aparentarem mais novos (PAIS, 2009, p. 373).

A juventude como construção sociológica desponta na sociedade moderna ocidental como um período de segunda socialização, pontua Abramo (2005), em decorrência da complexificação dos processos de produção e das mudanças na dinâmica das relações sociais que vieram em sequência. Tornou-se necessário um tempo maior de preparação para a inserção no mundo do trabalho – que simboliza e suporta a passagem para a fase adulta – transformado pela crescente industrialização e demais avanços tecnológicos. Essa preparação acontece sobretudo como um tempo maior despendido em instituições especializadas (escolas), ou seja, mais tempo de estudo, maior escolarização, retardando a entrada no mercado de trabalho.

Outros aspectos a serem considerados sobre essa possibilidade de alongar os estudos é que, primeiramente, estaria restrita a famílias mais abastadas, com saúde financeira para fazer face a um custo adicional na formação dos filhos, e que, além disso, implica na suspensão do exercício das demais esferas próprias da fase adulta, quais sejam, a reprodução e a participação social. Surge então o modelo ideal de juventude que seria o do jovem burguês,

[14] Pais (1990) parece não fazer distinção clara entre adolescência e juventude, embora tenha enunciado como fases de vida separadas. Nas pesquisas atuais, a adolescência é compreendida como os anos iniciais dentro da juventude: corresponderia, aproximadamente, à faixa de 15 a 17 anos. Já a juventude abrange uma faixa etária bastante ampla, com tendência a se alargar ainda mais. No Brasil do início dos anos 2000, convencionou-se a faixa de 15 a 24 anos para a condição juvenil. Atualmente, são considerados jovens aqueles com idade entre 15 e 29 anos, conforme o Estatuto da Juventude, instituído em 2013 (BRASIL, 2013) (ABRAMO, 2005; SPOSITO, 2009).

aquele que pode se dedicar aos estudos por anos adicionais, livre de responsabilidades, amparado pela família. Ao mesmo tempo, cria-se uma potencial fonte de conflitos e tensão devido ao descolamento entre, de um lado, a capacidade física de produção e reprodução, e de outro, a maturidade emocional e condições sociais para exercer tais capacidades (ABRAMO, 2005).

Essa situação de retardo para inaugurar a fase adulta é comumente referida como moratória social, que corresponde a esse período de tempo em que os compromissos típicos da vida adulta – aqueles associados essencialmente com a formação de novo núcleo familiar e com o sustento a partir do próprio trabalho – são postergados, com a anuência da família e da sociedade. Atualmente, pode-se dizer que a moratória social é atributo corrente de sujeitos nas classes médias e altas, podendo ser pensada até mesmo como uma condição dissociada da idade, servindo para designar aqueles que ainda não assumiram as responsabilidades que caracterizam a vida adulta, e manifestada também na emissão dos símbolos da juventude (características do corpo, da vestimenta). Os integrantes das classes populares, por outro lado, possuem reduzida possibilidade de moratória social, devendo, na maioria dos casos, inserir-se mais cedo no mercado de trabalho, com tendência também a contrair responsabilidades familiares com menor idade que seus pares das classes mais favorecidas (MARGULIS; URRESTI, 2008).

Complementarmente, pode-se pensar no conceito de moratória vital como outro aspecto que caracteriza a juventude, que remete ao fato biológico da idade corporal. A moratória vital evoca a ideia de que o jovem possui um excedente temporal, um capital temporal, por estar longe da velhice, da doença, da morte, e carregado de energia vital para ser despendida. A definição do que é ser jovem inclui tanto a dimensão cultural, expressa pela moratória social e muitas vezes aludida como condição juvenil, como a dimensão da cronologia, do crédito temporal, que se refere à idade cronológica. Sobre a moratória vital se sobrepõe a moratória social, evidenciando as desigualdades culturais e sociais quanto ao modo de experimentar a juventude. É possível encontrar na sociedade o *jovem não juvenil*, apontando aquele, por exemplo, da classe trabalhadora que possui moratória vital, mas não goza de moratória social (e portanto já ingressou no mercado de trabalho, é pai de família); existe também o *não jovem juvenil*, em referência a indivíduos de idade mais avançada, com menor crédito temporal, mas que exibem ainda certos sinais da juventude (não constituíram família, portam símbolos corporais e estéticos associados à juventude). Pode-se dizer que a moratória vital independe da classe social, ao passo que a moratória social tem uma ligação bem mais estreita com a situação de classe (MARGULIS; URRESTI, 2008).

A participação dos jovens na atualidade assume outras configurações, que fazem proveito de suas aptidões física e intelectual, além da sua disposição e disponibilidade (de tempo e de abertura para novas ideias) em virtude justamente da ausência de compromissos como emprego e família, que prevalecem entre os adultos. Na década de 1960, o movimento estudantil seduziu parte dos jovens em prol de questões políticas e sociais – o caso brasileiro foi estudado minuciosamente por Foracchi,[15] que investigou as condições em que ocorria a conversão do jovem em estudante. Nas décadas seguintes, a participação dos jovens foi se distanciando da arena política para se concentrar em práticas culturais, conforme destaca Sposito (2000):

> Os poucos trabalhos produzidos nos anos 80 e 90 sobre jovens em nosso país já mostraram um alargamento de seus interesses e práticas coletivas, acentuando a importância da esfera cultural que fomenta mecanismo de aglutinação de sociabilidades, de práticas coletivas e de interesses comuns, sobretudo em torno dos diferentes estilos musicais. [...] Essas ações já acenam com vigor para uma inquestionável motivação dos jovens em relação aos temas culturais em oposição ao seu afastamento das formas tradicionais de participação política (SPOSITO, 2000, p. 79-80).

Os jovens encontram modos alternativos de participação social, que não se limitam estritamente a práticas culturais, mas que fazem delas um meio de integração com o ambiente onde vivem e também um canal de sociabilidade, sempre muito importante no meio juvenil. As ações juvenis podem apresentar igualmente uma faceta de solidariedade, de cooperação em atividades voluntárias de cunho comunitário (SPOSITO, 2000). Assim, o jovem vai traçando seu caminho, criando seus espaços conforme suas crenças e seus interesses, fazendo uso dos recursos que possui: conhecimento, tempo, disposição física.

Acredito ser possível enxergar o Sociologia em Movimento por essa ótica, como um espaço de participação juvenil que beneficia tanto o grupo de extensão, como os alunos do ensino médio que vão às oficinas. Na interação entre esses dois grupos juvenis, ricas trocas são realizadas, contribuindo para a construção da subjetividade e da visão de mundo de todos os que ali estão presentes.

Para além dos temas objetivamente abordados, o espaço da oficina se configura como um espaço onde os alunos do ensino médio podem se expressar livremente, onde eles são ouvidos e acolhidos, às vezes até mesmo sobre questões pessoais. Numa ocasião, quando se falava sobre a escola – como ela é e como os alunos gostariam que fosse – ouvi algumas

[15] Vide FORACCHI, Marialice M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. 2ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

opiniões a respeito da escola estadual onde acontecem as oficinas, que os alunos dificilmente poderiam debater em outro ambiente (casa ou escola). Um aluno disse "Nessa escola os alunos não têm voz". Outro disse ser comum os professores falarem: "O meu salário eu recebo, vocês aprendendo ou não. Vocês não vão ser nada na vida.". Um outro ainda propôs a criação de um grêmio estudantil com os frequentadores da oficina, como forma de iniciar mudanças na escola, em vista das insatisfações ali manifestadas. Os jovens do SeM procuram dar tratamento sociológico para as questões apresentadas, problematizando sempre que possível, e tomando tais questões como base para planejar oficinas futuras.

2.3.1 Condição juvenil

A combinação entre moratória vital e moratória social, conforme salientado por Margulis e Urresti (2008), produz formas muito diversificadas de se viver a juventude, não sendo possível usar a palavra juventude para abranger todas essas formas, e sendo forçoso admitir a existência de *juventudes* (no plural). Os estudos sobre juventude passam então a trabalhar com a ideia de condição juvenil, com o intuito de examinar as formas como essa condição é vivida pelos diferentes segmentos de jovens, como uma experiência de vida que tem sua singularidade, que tem um valor em si, e não apenas sob o ponto de vista da passagem para a vida adulta (ABRAMO, 2005).

No Brasil, os pesquisadores Dayrell e Reis (2007) identificam quatro dimensões da condição juvenil, além da transição para a fase adulta, que seria uma quinta dimensão. Embora tenham o olhar voltado para jovens pobres da periferia de Belo Horizonte, as dimensões apontadas podem ser úteis para refletirmos sobre a situação juvenil de modo geral. A primeira dimensão é o trabalho, o qual faz parte da vida de muitos jovens brasileiros, que é muitas vezes – em função da remuneração que proporciona – o suporte para a vivência de experiências constitutivas dessa época da vida e que demandam recursos como o lazer e o consumo. O fato de trabalhar não significa necessariamente o afastamento dos estudos, mas a conciliação – ou tentativa de conciliação – de duas realidades igualmente importantes na vida do jovem.

Em seguida, eles destacam as culturas juvenis, lembrando-se do valor que os jovens atribuem à dimensão simbólica como forma de comunicação e expressão:

> As culturas juvenis, como expressões simbólicas da condição juvenil, se manifestam na diversidade em que esta se constitui, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e no seu visual uma

> das suas marcas distintivas. Jovens ostentam os seus corpos e neles, as roupas, as tatuagens, os *piercings*, os brincos, falando da adesão a determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um *status* social almejado (DAYRELL; REIS, 2007, p. 116).

A terceira dimensão diz respeito à sociabilidade, que ocupa um lugar central na vida dos jovens, e se desenrola em todos os lugares, primordialmente entre grupos de pares nos espaços e momentos de lazer, mas abrangem também as instituições (escola e trabalho) e os tempos intersticiais. A sociabilidade assume um papel significativo na construção e afirmação de uma identidade individual e coletiva. Os amigos são uma referência e satisfazem as necessidades de trocas afetivas, comunicação, solidariedade (DAYRELL e REIS, 2007).

Dayrell e Reis (2007) aludem ainda ao espaço e ao tempo como dimensões que assumem um sentido próprio para a juventude. Os jovens experimentam uma forma própria de viver o tempo e os espaços, alternando entre o tempo rígido das instituições (escola, trabalho, família) e o tempo mais livre do lazer e dos espaços intersticiais, onde predominam a sociabilidade e a vivência do tempo presente.

Margulis e Urresti (2008) acrescentam a condição de gênero como algo que interfere na vivência da juventude. A juventude não se apresenta da mesma forma para homens e mulheres. O relógio biológico feminino impõe um limite para a juventude da mulher, há um tempo máximo para a maternidade, existem moratórias diferentes para moças e rapazes. Sendo assim, um jovem rapaz de classe alta difere em termos de moratória social e vital em relação a uma moça de mesma classe social, e a diferença aumenta sobremaneira se comparada a uma jovem de classe baixa.

Uma outra forma de identificar a condição juvenil é pela posição que o jovem ocupa no interior da família, onde o contraste entre gerações fica mais explícito. Os adolescentes de 15 a 17 anos ocupam predominantemente a posição de filhos, netos, ou equivalente. O adolescente, na maioria das vezes, ainda tem pais e avós vivos, desfrutando de uma condição de vida e de cuidados que desaparecem quando chegam à fase adulta. Conforme a idade vai avançando, vai ocorrendo um deslocamento de posição no interior da família da posição de filhos para a de responsáveis por domicílio ou cônjuge. Cabe assinalar que essa mudança de posição afeta desigualmente homens e mulheres, sendo as mulheres as que, percentualmente, mais cedo se tornam cônjuges e responsáveis por domicílio (SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2018).

2.4 Passagem para a fase adulta

A passagem para a fase adulta é pautada por uma série de transformações que englobam tanto a dimensão fisiológica (maturação biológica) como a dimensão cultural, de inserção no mundo do trabalho, autonomia e independência financeira. Alguns autores falam em cinco transições que ocorrem em paralelo: deixar a escola, começar a trabalhar, abandonar o lar de origem, casar-se e formar um novo lar. O período da juventude é vivido geralmente no seio da família de origem, e seu término é marcado pela formação de novo núcleo familiar estável, independência de moradia e financeira (BRASLAVSKY, 1986[16] apud MARGULIS; URRESTI, 2008, p. 14).

Pais (2009) sublinha o fato de que, antigamente, havia ritos de passagem que delimitavam nitidamente a transição de jovem para adulto, como os ritos de circuncisão em algumas sociedades. Na sociedade ocidental, o casamento, o ingresso no mercado de trabalho – com remuneração fixa e regular – o nascimento de filhos, a saída da casa dos pais são tidos correntemente como marcos da entrada na fase adulta. Essas condições vão sendo conquistadas paulatinamente pelos jovens durante um período de transição, variando o tempo e o percurso conforme trajetórias individuais. Dissolveram-se as fronteiras claras e bem demarcadas, assim como os ritos de passagem que outrora eram valorizados, como o cumprimento do serviço militar para os rapazes, e o baile de debutantes para as moças. As formas de abandonar uma fase e adentrar a seguinte são hoje mais fluidas e múltiplas. Cada vez mais, os jovens sujeitos são chamados a assumir a liderança do seu processo de transição, tendo que encarar a responsabilidade por traçar sua própria trajetória de aquisição do estatuto de adulto.

O sociólogo português também chama a atenção para um outro fenômeno – que ele cunhou de *yoyogeneização* da condição juvenil – que vem caracterizando a juventude recentemente: a constante reversibilidade das condições típicas da fase adulta, as quais não são adquiridas definitivamente, como se vê nos casos de casamento e divórcio, emprego e desemprego, saída e retorno à casa dos pais, constituindo um movimento constante de vai e vem. Essa lógica de reversibilidade, que se manifesta também no trabalho (rotatividade de emprego), na vida afetiva (troca constante de parceiro ou parceira, sem compromisso de longo prazo), na diversidade de gostos musicais e culturais, está associada a uma lógica de experimentação dos limites e possibilidades oferecidas pelas diferentes situações. Tudo é

[16] BRASLAVSKY, Cecilia. **La juventud argentina**: informe de situación. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1986.

passageiro nessa fase de transição, na qual o que importa é adquirir experiência, conhecimento, autoconhecimento (PAIS, 2009; DAYRELL, 2007).

Essa *yoyogeneização* está relacionada, em grande medida, com as mudanças na esfera do trabalho ocorridas nos últimos 30 anos, que subverteram as condições de produção e de trabalho e afetaram principalmente o trabalho assalariado. Grande parte dos jovens encontra dificuldade, nos dias atuais, para se estabelecer de forma estável na esfera do trabalho, o que acaba repercutindo nas demais condições que caracterizam a fase adulta tais como a aquisição de moradia própria e a possibilidade de constituir família – casar e ter filhos – uma vez que essas condições são diretamente dependentes de uma remuneração regular e de valor significativo. Assim sendo, os jovens são constrangidos pela conjuntura a prolongar sua situação de dependência em relação à família e acabam por descobrir caminhos próprios de entrada no mundo adulto. Além disso, com o aumento da duração dessa fase de passagem, a experiência juvenil passa a ter sentido próprio, não se restringindo à preparação para a vida adulta (PAIS, 1990; ABRAMO, 2005; SPOSITO, 2005).

Desse modo, segundo trajetórias curvilíneas e irregulares, os jovens forjam sua transição para a vida adulta, sem contar com um modelo definido a ser seguido. Cada trajetória é única, mas quase todas são permeadas por incertezas e pela insegurança, justamente devido ao desaparecimento dos moldes tradicionais que balizavam essa passagem (DAYRELL, 2007).

Essa transição para a fase adulta significa passar a ocupar um lugar no mundo, de forma independente, autônoma, responsável e encerra muitas dúvidas quanto a como escolher o lugar adequado para si no mercado de trabalho, como conduzir sua vida pessoal, familiar, como participar da vida coletiva. Para lidar com essas questões, acredito que a Sociologia pode trazer grande auxílio, uma vez que as Ciências Sociais iluminam os mecanismos de funcionamento social, reforçando assim o convite a uma reflexão mais aprofundada quanto à sua importância na formação dos jovens, como instrumento para ampará-los a realizar as escolhas inerentes à condução da vida adulta.

2.5 Juventude e escola

A escola ocupa um lugar de destaque nos estudos sobre juventude, por ser, ao lado da família, uma das instituições de maior influência nos processos de socialização de crianças e jovens na sociedade atual.

Foi num período histórico mais recente que se formou essa relação entre juventude e escola, em função do prolongamento da escolaridade, inicialmente para os filhos das famílias burguesas, e da ampliação desse fenômeno, num segundo momento, para as demais classes sociais. O alongamento dos estudos, do tempo dedicado à escola, guarda relação estreita com a inserção no mundo do trabalho, pois surgiu a necessidade de um tempo maior de preparação, de aquisição de conhecimentos e habilidades para se buscar uma posição no mercado de trabalho, o qual se tornou mais exigente e complexo depois da industrialização. Foi desse tempo prolongado que nasceu a categoria juventude, composta por pessoas fisicamente e psicologicamente amadurecidas em relação à infância, mas ainda distantes da plenitude das atividades e responsabilidades que caracterizam a fase adulta (ABRAMO, 2005).

Pereira (2010), em sua tese sobre experiências juvenis na periferia de São Paulo, reforça outro aspecto da relação entre escola e juventude: o da escola como lugar de articulação dos jovens, para além da sua atribuição oficial como lugar de ensino/aprendizagem, e destaca o isolamento de crianças e jovens nos espaços escolares como fator que impulsionou "o estabelecimento de redes de socialidade[17] juvenis e infantis específicas que passaram a ter a escola como referência" (PEREIRA, 2010, p. 11). O autor discorre extensamente sobre sua experiência etnográfica em escolas estaduais em zonas periféricas da cidade de São Paulo, descrevendo detalhadamente os espaços físicos e as interações sociais que caracterizam esses locais. Ele assinala ainda que, em alguns bairros menos favorecidos, a escola pública é o principal, ou mesmo único, equipamento de referência para os jovens. Baseado na literatura antropológica, Pereira reitera a escola como local que separa os jovens do restante da sociedade e que, ao fazê-lo, cria condições para o convívio cotidiano entre pares, tendo assim grande participação no processo de produção das culturas e identidades juvenis.

Outro ponto interessante explorado por Pereira (2010) refere-se à relação dos jovens alunos por ele analisados com as novas tecnologias da informação e da comunicação. Ele ressalta a preponderância especial do aparelho de telefone celular (do tipo *smartphone*) em sala de aula, ostensivamente presente, não tanto para realizar chamadas telefônicas, mas para diversas outras finalidades, como ouvir música, tirar fotos, reproduzir vídeos – atos que acabam perturbando o andamento das aulas. Eu pude observar, embora com outro viés, semelhante protagonismo do celular entre os jovens do SeM, que o utilizam intensamente

[17] Pereira (2010) adota o uso da noção de "socialidade" em lugar de "sociabilidade" por considerá-la mais adequada à sua pesquisa.

como ferramenta de suporte às suas atividades: pelo celular se faz a ata da reunião, a qual é armazenada em diretório compartilhado entre o grupo via plataforma na internet; com o celular se tira foto da lousa com as informações para o plano de aula (ou melhor, da oficina, mas eles chamam de plano de aula); pela troca de mensagens no celular, eles se localizam nos pontos de encontro a caminho das oficinas ou das reuniões, além de combinar os horários e os participantes de cada atividade, comunicar mudanças no planejamento, propor atividades extras, dentre outros. Também realizam frequentes consultas e pesquisas na internet, buscam informações e material para as oficinas, compartilham arquivos e links com o grupo. Além de servir como ferramenta de suporte para o funcionamento do SeM, o celular auxilia na sociabilidade dos membros do grupo de extensão, para além das questões de trabalho, como convidar para confraternizações de aniversário ou para comparecer a eventos culturais dos quais algum dos membros irá participar. É inevitável, portanto, considerar que os jovens contemporâneos desenvolvem relação inseparável com os novos dispositivos tecnológicos como o celular, que acabam interferindo nos seus modos de agir.

Margulis (2008) também havia reparado no uso intenso de novas tecnologias e a preferência pela linguagem visual, por imagens, entre os jovens da atualidade, que se relacionam com as transformações tecnológicas de um modo diverso se comparado aos adultos, às gerações mais velhas. Para os adultos, trata-se apenas de mais uma etapa dentro de sua vivência da fase adulta. Para os jovens, o presente tecnológico é o meio onde estão formando sua personalidade e construindo sua cultura e sua visão de mundo.

Já a visão de Sposito sobre a escola é a de uma agência central nos processos de reprodução social e cultural, em que os jovens vão aprendendo a galgar "a passagem do mundo privado das relações familiares para outras formas de contato e de ocupação dos espaços públicos sem a necessária presença do adulto" (SPOSITO, 2005, p. 89). Nessa ótica da reprodução social, a vida escolar assume uma relevância ímpar, pois como afirma Bourdieu: "A escola, sempre se esquece disto, não é simplesmente um lugar onde se aprende coisas, saberes, técnicas, etc.: é também uma instituição que concede títulos, isto é, direitos, e, ao mesmo tempo, confere aspirações" (BOURDIEU, 1983, p. 115). Os processos de socialização que acontecem dentro do ambiente escolar vão, portanto, muito além da transmissão de conhecimentos, atuando de forma dissimulada e inculcando aspirações, isto é, a esperança de uma vida melhor (ou a manutenção de um padrão de vida conquistado pela família) a partir da obtenção de cargos e salários que correspondem aos títulos adquiridos.

Esses desdobramentos eram particularmente verdadeiros no caso do ensino secundário francês, mas entram em crise a partir do processo de massificação do ensino secundário, que

ocorre no pós-guerra. Existia uma realidade anterior à massificação, numa época em que a escola secundária era reservada para as famílias de elite e significava o acesso a profissões valorizadas como professor secundário, médico, advogado, escrivão. Essa promessa de realidade é apresentada aos demais estudantes que chegam ao ensino secundário após a segunda guerra mundial, em decorrência da chamada massificação do ensino, e que passam a almejar o mesmo tipo de colocação no mercado de trabalho (BOURDIEU, 1983; SPOSITO, 2005).

Contudo, a realidade muda exatamente em função dessa massificação, desse aumento brutal do contingente de jovens que entram no nível secundário de ensino, provocando um efeito de inflação e consequente desvalorização dos títulos. Outro aspecto enfatizado por Bourdieu (1983) é que essa desvalorização se dá também devido à mudança da "qualidade social" dos diplomados. Antes, somente os filhos da elite logravam tais títulos, então havia quase que uma equivalência entre a qualidade do título e a qualidade do possuidor. Com a chegada dos filhos das classes populares, essa lógica foi perturbada, gerando como consequência uma quebra no raciocínio que subentendia uma certa correspondência entre escolaridade, profissão, emprego e remuneração.

A realidade que sobreveio frustrou, e continua frustrando, a expectativa de muitos desses jovens estudantes, que aderiram à ideia que embasa o prolongamento dos estudos, qual seja, a de que seria possível pleitear um emprego melhor (em termos de remuneração) em função dos anos de estudo e diplomas adquiridos (quanto mais conhecimento, mais diplomas e melhores remunerações), o que promoveria assim alguma possibilidade de ascensão social. Nem sempre o aumento da escolarização representou uma qualificação profissional melhor ou o acesso a uma posição melhor no mercado de trabalho. O diploma não é garantia de colocação – ainda menos de uma boa colocação – no mundo do trabalho remunerado. Essa defasagem está na origem de um dos principais problemas da juventude nos dias atuais – o desemprego – além de ser fonte de conflitos entre os jovens e a escola (PAIS, 1990).

No Brasil, o processo de massificação do Ensino Médio intensificou-se a partir da década de 1990, levando para as escolas um contingente de jovens bastante heterogêneo. Essa heterogeneidade é observada sobretudo no que tange à postura do jovem em relação à escola, além de se manifestar nos diferentes gostos e formas de expressões visuais como as roupas, acessórios e grifes ostentadas. Conforme relatam Dayrell e Reis:

> Há um *continuum* diferenciado de posturas, na qual uma pequena parte deles adere integralmente ao estatuto de aluno. Esses, geralmente, os que reúnem a melhor condição social e o incentivo familiar à escolarização, conseguem articular a utilidade dos estudos com seus próprios interesses e gostos. Mas,

> para a maioria, a escola consiste em um campo aberto, daí a dificuldade deles em articular seus interesses pessoais com as demandas do cotidiano escolar, enfrentando obstáculos para se motivarem, para atribuírem um sentido a essa experiência e elaborar projetos de futuro. Mas, no geral, podemos afirmar que se configura uma ambiguidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura, uma forma de garantir um mínimo de credencial para pleitear um lugar no mercado de trabalho e uma possível falta de sentido que encontram no presente (DAYRELL e REIS, 2007, p. 122).

Dessa forma, é possível evidenciar alguns fatores que pesam na construção da experiência do jovem aluno de ensino médio – a classe social de origem e a postura da família em relação à escola – produzindo experiências muito diversas e repletas de conflitos em alguns casos, quando os jovens não conseguem elaborar um sentido para a vivência escolar.

Analisando dados mais recentes, referentes à Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD) de 2004 e 2014, Sposito, Souza e Silva (2018) revelam que entre os jovens de 15 a 17 anos é bastante elevado o percentual que frequenta a escola (81,8% em 2004 e 84,3% em 2014), embora a trajetória escolar de muitos seja caracterizada por uma relação intermitente com a escola. O trabalho é mencionado como sendo ainda importante na vida dos jovens dessa faixa etária, principalmente nas camadas populares, de escola pública. Contudo, as autoras afirmam que:

> [...] as estatísticas nacionais já há algum tempo acenam um progressivo afastamento dos jovens de 15 a 17 anos do mundo do trabalho. Esse movimento ainda é marcado por assimetrias, mas, comparada a seus coetâneos mais velhos ou às outras gerações, a atual coorte de adolescentes brasileiros tem, ao menos tendencialmente, a escola como principal vínculo institucional (SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2008, p. 7).

Essa constatação corrobora a ideia de que a escola ocupa um lugar central no processo de socialização dos jovens, cabendo-lhe uma grande parcela de responsabilidade na formação desses sujeitos que se encontram em sua fase juvenil. Retomando a ideia de Mannheim (1993) da juventude como período de receber primeiras impressões que vão influenciar a construção da visão de mundo pelos jovens, e ainda modelar seus futuros comportamentos, fica evidente que a escola consiste num lugar privilegiado tanto para promover o contato dos estudantes com conhecimentos essenciais sobre o mundo (físico e social) como para proporcionar a vivência de experiências formadoras e transformadoras, como é a proposta das oficinas do SeM.

Em relação aos jovens de 18 a 24 anos – intervalo que abrange a maioria dos integrantes do SeM – Sposito, Souza e Silva assinalam que existe uma ampla heterogeneidade

de situações relacionadas ao trabalho, ao estudo e à vida familiar, provavelmente em função dos diversos fatores que condicionam as desigualdades na vivência da juventude conforme comentado anteriormente, tais como classe social e gênero. Isso parece indicar que algumas transições em direção à vida adulta começam a ocorrer nessa época, sem selar ainda o término da juventude, e que as trajetórias se individualizam e se diversificam cada vez mais dessa fase em diante. Entre os que estudam (em torno de 30% dos jovens dessa faixa etária), verificou-se um deslocamento do nível de ensino com aumento considerável de matrículas no ensino superior (SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2018).

A faixa final de 25 a 29 anos corresponde aos jovens-adultos e apresenta o trabalho como principal ocupação: mais de 70% deles, tanto em 2004 como em 2014, exercem atividades laborais, e apenas uma porção ínfima (em torno de 8%) ainda estudava, principalmente no ensino superior (SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2018). A partir desse momento, a consolidação da vida adulta ganha maior espaço na vida dos indivíduos, que buscam concluir os estudos, dedicar-se à vida profissional e à constituição de uma vida própria, independente da família de origem. Nessa etapa, seria possível aventar que a formação do sujeito já está bem avançada e que cabe a ele assumir o comando de sua própria trajetória, fazer suas próprias escolhas. É nessa hora que começa a se fazer sentir com mais intensidade a qualidade da formação que recebeu, das experiências que viveu e dos aprendizados que assimilou até então.

É pensando em dar respaldo a essa vida adulta que se inicia que se enquadra o presente estudo, trazendo a intenção de refletir sobre a propriedade da Sociologia na formação dos jovens e a validade da presença desta disciplina na escola. Cabe ressaltar, no contexto particular desta pesquisa, a inclusão da disciplina Sociologia no programa curricular do Ensino Médio brasileiro desde a aprovação da lei nº 11.684/2008, que colocou oficialmente a Sociologia no percurso de formação de jovens.

2.6 Tempo e juventude

Convivendo com os jovens do SeM nos seus afazeres rotineiros, como nas idas às oficinas e reuniões, e acompanhando, mesmo que com atraso, suas conversas no aplicativo de troca de mensagens pelo celular, chamou minha atenção o modo como eles lidam com o tempo. Existe, por um lado, a questão dos horários e dos tempos de deslocamento nada desprezíveis numa metrópole como São Paulo. O tempo de reunião para se preparar uma oficina é finito. Na organização de atividades com os alunos do ensino médio, como saídas a

campo, há requisitos formais a serem cumpridos previamente, como a entrega e coleta de autorizações dos responsáveis. A necessidade de planejamento temporal está praticamente sempre presente em qualquer atividade que se queira fazer. E há, por outro lado, o fato de que são jovens, que vivem as pressões do tempo de maneira própria.

Pereira (2010) notou igualmente a peculiaridade da vivência de algumas temporalidades pelos jovens, focalizando aquelas relacionadas com a escola, como a temporalidade linear (progressão dos anos escolares) e a temporalidade cíclica (início, meio e fim de um ano letivo, que recomeça no ano seguinte após período de férias). Dayrell (2007) já havia indicado a alternância que os jovens vivem entre o tempo rígido das instituições e o tempo livre do lazer.

Diversos autores salientam a dimensão do tempo como elemento balizador primordial no modo de vida contemporâneo. Orientamos nossas ações, planos e escolhas de acordo com referências temporais, que abarcam tanto as referências da natureza como as instituídas socialmente. Norbert Elias (1998), em seu ensaio *Sobre o tempo*, traz considerações importantes acerca da evolução histórica do conceito de tempo, que ele atribui à capacidade que os seres humanos possuem de estabelecer ligações entre acontecimentos não simultâneos, estruturados pela experiência.

Nas sociedades primitivas, essa necessidade de adotar um meio de orientação para situar os acontecimentos ao longo de uma sequência, ou de avaliar a duração de um processo específico numa sucessão de eventos, levou os homens dessas sociedades a escolher como referência algum tipo de fenômeno natural recorrente, que podia ser o ritmo das marés, os batimentos do pulso, o nascer e o pôr do sol ou da lua (ELIAS, 1998).

Elias defende que a noção de tempo não é inata, mas sim aprendida ao longo de gerações. A ideia de tempo que predomina hoje – como um fluxo regular, uniforme e contínuo – demorou séculos para se desenvolver, situa-se num altíssimo nível de generalização e síntese e pressupõe ainda um riquíssimo patrimônio cultural de saber no que concerne aos métodos de mensuração e suas regularidades. Os relógios, calendários e agendas passaram por um longo processo de aprimoramento até culminarem no formato atual, buscando harmonizar o tempo físico da natureza e a necessidade de regularidade do tempo social. O tempo não é algo que existe para ser medido, é algo que experimentamos como meio de orientação e procuramos representar através de símbolos criados pelos homens e compartilhados socialmente. A experiência de tempo como um fluxo ininterrupto só é possível em virtude da elaboração de instrumentos de medição de movimento cíclico contínuo – como os relógios – e da sucessão contínua dos calendários – ao último dia de um ano sucede

o primeiro dia do ano seguinte. Sem tais instrumentos não haveria a experiência de tempo como hoje vivenciamos (ELIAS, 1998).

A partir da transição para a sociedade capitalista industrial, os instrumentos artificiais de medição do tempo, como o relógio, passaram a ditar o ritmo das fábricas, da vida social e individual. O tempo que prevalece não é mais o da natureza, com a alternância das estações, os ciclos do dia e da noite, as lunações, mas o tempo artificial da máquina. Quanto mais a sociedade aderiu aos processos de urbanização, comercialização e industrialização, mais ela se tornou dependente de dispositivos artificiais de medição do tempo e ficou mais distanciada das escalas naturais como os movimentos da lua, a sucessão das estações, o ritmo das marés. O tempo se insere como um desses símbolos sociais de que o homem depende para viver na sociedade contemporânea, constituindo meio de orientação essencial com poder coercitivo – praticamente toda a vida social é organizada em função de compromissos com datas e horários. Se a língua, enquanto código comum e meio de comunicação entre membros de um grupo, permite uma certa variação individual, o mesmo não acontece com o tempo. Não é possível haver variação na contagem do tempo, no uso dos relógios, calendários, agendas (ELIAS, 1998; MELUCCI, 1997).

A função coercitiva do tempo, porém, não é de origem puramente social, posto que repousa também sobre dados naturais como o envelhecimento. A passagem do tempo, o envelhecimento e a morte sempre fizeram parte do processo natural da vida. A ordenação desse processo, no entanto, em fases ou ciclos da vida só é possível a partir da criação de um símbolo (ano) e faz parte do lento processo histórico e social de constituição da modernidade. Peralva (1997) traz uma análise bastante detalhada quanto ao que chama de cristalização social das idades da vida, iluminando os principais fatores que contribuem para essa divisão em etapas demarcadas – como a infância e a juventude – com função e características próprias (ELIAS, 1998; PERALVA, 1997).

A cristalização das idades ocorre marcadamente em decorrência do processo de industrialização e das mudanças acarretadas na esfera do trabalho, mesclando fatores sociais, políticos e econômicos. Em primeiro lugar, vem as transformações dentro da família, sobretudo, da família burguesa, com destaque para a separação mais nítida entre o espaço familiar e o mundo exterior, redefinindo o lugar da criança no interior da família. Peralva esclarece que a "criança se torna objeto de atenção particular e alvo de um projeto educativo individualizado, que de certo modo qualifica o lugar que ela virá posteriormente a ocupar na sociedade adulta" (PERALVA, 1997, p. 16). Além disso, supõe uma progressiva exclusão da criança do mundo do trabalho. Antes, era comum o aprendizado de um ofício, e essa iniciação

profissional marcava o fim da infância e a entrada na vida adulta, em todas as classes sociais. Com a institucionalização da escolarização obrigatória, inclusive para crianças das classes populares, suportada pelo Estado – que assume a educação como seu dever – tende a acontecer um retardamento de entrada na idade adulta, delineando a infância e a juventude como etapas de preparação para a inserção no universo do trabalho. A autora afirma que a "escolarização avança *contra* o trabalho, contribuindo com sua lógica própria para a modulação social das idades da vida" (PERALVA, 1997, p. 16, grifo da autora).

Uma vez consolidadas, as fases da vida se tornam autônomas embora continuem interligadas e são hierarquizadas sobre tensões próprias à modernidade. O estudo da juventude acaba desembocando no estudo das gerações, primorosamente trabalhado por Mannheim (1993) conforme exposto no item sobre perspectiva geracional, uma vez que a identidade de juventude é uma identidade geracional, construída em oposição a outras etapas da vida. Peralva enfatiza que:

> [...] os fundamentos da sociologia da juventude estão originalmente ligados a uma representação da ordem social, e do lugar dos grupos etários e de suas responsabilidades respectivas na preservação dessa ordem, na sua observância, na ruptura com relação a ela, ou na sua transformação (PERALVA, 1997, p. 20).

Mais uma vez, aparece a questão da identidade e da função da juventude em relação à ordem social, desta vez no contexto de um ordenamento da vida em etapas, derivadas do fato inescapável que é a finitude da vida.

A questão do tempo se impõe aos jovens por diversas perspectivas. A adolescência é reconhecida como uma época de experimentação de tempos diferentes, e também de fazer escolhas que levam em conta a dimensão temporal, quando se imprime um direcionamento às experiências. A experimentação de tempos diferentes ganha força na sociedade moderna, com a exposição a uma sucessão acelerada de mensagens e novas tecnologias que proporcionam experiências temporais muito diversas. Melucci aponta que:

> Os tempos que nós experimentamos são muito diferentes uns dos outros e às vezes parecem até opostos. Há tempos muito difíceis de medir – tempos diluídos e tempos extremamente concentrados. Pense na multiplicidade de tempos que imagens (televisão, gráficos, propaganda) introduzem na nossa vida diária (MELUCCI, 1997, p. 7).

O desafio que se coloca hoje em dia diz respeito a saber lidar com as novas experiências temporais de tempo externo, marcadas pelos ritmos dos novos dispositivos tecnológicos, e ao mesmo tempo conciliar com a vivência do tempo interno, das emoções, da absorção de aprendizados, da elaboração mental (MELUCCI, 1997).

Nas atividades cotidianas, fica evidente a influência dos novos dispositivos tecnológicos – essencialmente o celular *smartphone*, com acesso à internet, e os aplicativos que nele operam – bem como a configuração de um senso de imediatismo, no qual as perguntas são colocadas e prontamente respondidas. Isso acontece, por exemplo, quando os jovens do SeM resolvem almoçar/jantar juntos, no bandejão (restaurante universitário). Alguém escreve, no grupo do aplicativo de conversas, chamando para almoçar/jantar em tal restaurante (há quatro opções de bandejão na cidade universitária do Butantã), com algumas horas ou alguns minutos de antecedência, ao que um colega pode responder que já está a caminho, eventualmente outro pode sugerir a mudança de local em função do cardápio do dia, ou pede para encontrar na fila, e os que já entraram informam onde se sentaram dentro do restaurante para os retardatários poderem encontrá-los. Isso também ocorre quando necessitam de uma sala para reunião, quando não há nenhuma reservada. Perto do horário marcado para a reunião, alguém pergunta em qual sala será, e assim começa uma sucessão de mensagens para dizer que não há sala ainda, que o primeiro a chegar deve procurar uma e avisar aos demais. Ainda em relação às reuniões, por vezes as discussões giram em torno da mudança de horário (em geral, de antecipação) ou mesmo adiamento da reunião quando há coincidência com outras atividades (assembleia, manifestações) cujo propósito combina com os valores do SeM. Nessas situações, o uso do celular facilita a interação e o encontro dos estudantes, favorecendo o seu convívio e a realização das atividades.

Outro tipo de situação diz respeito ao uso do tempo e cumprimento de prazos. Nas reuniões, de modo geral, para debater de modo ordenado, cada um levanta a mão sinalizando um número com os dedos (um, dois, três...), que indica a sua posição na fila para se manifestar. À medida que a pessoa termina de falar, a fila anda, e aquele que está fazendo o número um (o próximo na fila) começa a sua exposição. Paralelamente, o que estava com o número dois passa para número um, o que estava em terceiro lugar vai para o segundo, e assim por diante, fazendo a fila avançar. Isso demonstra uma preocupação em fazer da reunião um tempo produtivo, que alcance seu objetivo de montar uma oficina, por exemplo. É claro que por vezes essa ordem é perturbada, mas há sempre alguém vigilante para trazer o grupo de volta à ordem, lembrando da premência de terminarem o planejamento da oficina.

O tempo gasto nas esperas e nos longos trajetos de ônibus de ida às oficinas é empregado, muitas vezes, para repassar, entre os jovens que irão mediar as oficinas naquele dia (geralmente em torno de quatro integrantes do SeM se deslocam a cada semana para realizar a oficina na escola, havendo um rodízio entre eles), a sequência de ações previstas no plano de aula, pois nem todos os que estão indo na oficina participaram da respectiva reunião

de planejamento, e a leitura individual do plano de aula pode deixar margem a dúvidas. É um tempo que não fica ocioso, sendo sempre aproveitado para ler, conversar, terminar de preparar algum material que pretendem distribuir aos alunos, às vezes para comer quando não se teve tempo de almoçar.

Em 2018, acompanhei à distância, pelas trocas de mensagem via grupo de *WhatsApp* no celular, a movimentação do SeM para participar da 8ª conferência promovida pela CLACSO, realizada em Buenos Aires. Vi uma primeira mensagem em abril/2018 anunciando a pretensão do grupo de extensão, em resposta ao incentivo da professora-orientadora, em participar do evento, marcado para 19 a 23/novembro/2018. Confesso que julguei uma empreitada audaciosa e não consegui vislumbrar de imediato como isso se tornaria possível sem apoio e recursos institucionais. Mais uma vez fiquei admirada com a coragem ousada desses jovens que não veem barreiras, veem oportunidades. Começaram a pipocar ideias para arrecadar fundos e financiar a ida a Buenos Aires, como vender comidas na festa junina da FFLCH, bebidas em festas da USP, fazer rifa, organizar karaokê. Cada evento rendeu uma série de mensagens, muitas risadas, bons momentos e algum dinheiro. A festa junina, em especial, teve muita animação em torno das compras, do preparo de comidas (maçã do amor, curau, maria-mole, fondue de chocolate com frutas, entre outros, feitos pelos próprios estudantes), demandou ainda a coordenação da escala na barraca, com revezamento de pequenos grupos em turnos de uma hora, enfim, muito movimento e muita empolgação estiveram presentes, reunindo, e ao mesmo tempo integrando, os jovens nessas atividades correlatas ao trabalho do SeM.

Mais tarde, em julho/2018, foi lançado um edital pela Pró-reitoria de graduação da USP denominado Aprender na Comunidade,[18] que previa a concessão de recursos para projetos de graduação – que cumprissem os requisitos descritos no edital – a serem selecionados por uma comissão julgadora. O SeM se candidatou, considerando que atendia plenamente às exigências do edital, e tecia conjecturas sobre a utilização dos recursos, caso fosse contemplado, amplamente suficientes para cobrir a participação de seus representantes na conferência da CLACSO. Em algum momento, ficou definido pelo grupo que os representantes seriam quatro: Isadora, Laura, Berenice e Marcelo. Enquanto aguardavam o resultado do edital, planejado para 16/09/2018, o grupo arrefeceu as atividades arrecadadoras e focou mais nos preparativos como a inscrição, tradução e envio de resumo, deixando para

[18] Disponível em: <http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/Edital_AprendernaComunidade_2018.pdf>. Acesso em 12/06/2019.

mais tarde a parte que requeria recursos financeiros em peso: as passagens aéreas e a hospedagem.

A data para divulgação dos projetos escolhidos no âmbito do edital foi postergada pela Pró-reitoria de Graduação, aumentando a ansiedade e expectativa do SeM. Finalmente saiu o resultado em 02/10/2018. Infelizmente, o SeM não foi aprovado. A um mês e meio do início do evento, o grupo contava com verba ínfima, sem condições de fazer face às despesas necessárias. Como foi a reação dos jovens? Tristeza e decepção, sim. Esmorecimento e resignação, não. Com humor e apoio mútuo, recobraram o ânimo e foram adiante ("Era só uma tentativa", "sim, foi uma aposta", "a gente tava no zero, continuamos no zero", "vamo vender doce de novo", "vamo lá galera", "bola pra frente, a fila anda, a catraca gira", "bora vender muitas coisinhas"). Mesmo com a proximidade da data e o curto espaço de tempo para levantar o dinheiro, e depois ir em busca de passagens e hospedagem, eles se empenharam em angariar recursos, vendendo bebidas em festas novamente, fazendo *crowdfunding*, pedindo doações na família, entre amigos, pela página do grupo no *Facebook*... para isso, produziram alguns vídeos veiculados no *Facebook*, explicando resumidamente quem eram e o que pretendiam. Para encurtar a história, no dia 5/novembro/2018, após muitas pesquisas em *sites* especializados, finalmente conseguiram o que faltava: passagens e hospedagem. Assim, a viagem tornou-se realidade, e os quatro representantes puderam participar da conferência em Buenos Aires, onde divulgaram o trabalho do SeM e também prestigiaram os demais participantes.

A apresentação do SeM foi iniciada com a explicação de sua condição de extensão universitária e explicitação dos seus objetivos principais: contribuir para a formação de futuros professores e professoras e colaborar para os processos de reflexão dos alunos e alunas de ensino médio. O grupo enfatizou que os princípios norteadores de suas atividades estão alicerçados nas ideias de Paulo Freire, e eles puderam, assim, marcar sua posição a favor de uma educação emancipadora e transformadora.

2.7 Os jovens entrevistados

Procedo a seguir à apresentação dos nove jovens entrevistados, por ordem de ingresso no Sociologia em Movimento, cujos depoimentos foram utilizados como base nesta pesquisa. Meu objetivo aqui consiste exclusivamente em apresentar os atores sociais envolvidos neste estudo, oferecendo um resumo da trajetória de cada um, de modo que seja possível vislumbrar um pouco das experiências formadoras, no sentido desenvolvido por Bondía (2002), que

permearam a vida escolar e familiar - em virtude de escola e família serem dois ambientes fundamentais na formação de valores e olhares - de cada jovem até sua participação no projeto de extensão.

Embora informações relativas a situações de classe social sejam mencionadas de forma sistemática como parte da apresentação, uma vez que essa categoria pode ser considerada crucial em nossa sociedade, foge ao escopo deste trabalho uma análise específica quanto às relações de classe entre os jovens e a Sociologia.

As idades e o semestre em curso (na graduação e/ou licenciatura) referem-se à época da primeira entrevista, gravada no segundo semestre de 2017.

2.7.1 Juliana: cofundadora do Sociologia em Movimento

Juliana, 22 anos, cursando o último semestre da licenciatura em Ciências Sociais, com o bacharelado já completo, foi uma das fundadoras do Sociologia em Movimento, e talvez sua principal norteadora. Ela participou desde a fase em que se tratava de um núcleo de extensão, ainda uma tentativa incipiente de dar início a um grupo de extensão, e depois trabalhou arduamente para a implementação do projeto na escola estadual. Permaneceu no grupo durante três anos (2015 a 2017), conferindo-lhe as diretrizes gerais que orientam o seu funcionamento.

A jovem pertence à família tradicional de classe média, vive com os pais e irmã mais nova em Itapecerica da Serra. Sobre sua família, diz que é muito unida e bem estruturada, como "família margarina". Seus pais são os únicos nas respectivas famílias de origem que tiveram acesso ao ensino superior e assim tiveram a possibilidade de ascender socialmente. Seu pai é engenheiro civil e sua mãe é formada em matemática. Ambas as famílias são de origem humilde, sendo o lado materno o que passou por maiores dificuldades materiais, até mesmo por situação de fome. De modo que sua mãe sempre priorizou, na educação das filhas, a valorização dos bens e das condições de vida de que desfrutavam, mostrando que a vida não sorria para todos do mesmo jeito, e que era preciso olhar ao redor e procurar ajudar os menos favorecidos.

A formação da Juliana, tanto na escola como na família, sempre foi pautada por valores como generosidade, ser uma pessoa melhor para fazer um mundo melhor, mais justo para todos. Havia adicionalmente o fato de sua irmã ter síndrome de Down, o que a fez testemunhar dificuldades na sua vida familiar e o esforço de seus pais para cuidar da irmã,

para encontrar uma escola que a aceitasse como aluna. Ela guarda lembranças vívidas sobre os apuros enfrentados em função dessa condição da irmã:

> E acho que tinha essa coisa, então da minha irmã, que como nasceu com síndrome de Down, acho meu pai e minha mãe sempre se transformaram com essa dificuldade de... a sociedade, né, a exclusão que tem, de não ter apoio, na época ninguém sabia direito ainda o que é ter um filho com síndrome de Down, pra onde correr, sabe, que profissionais você precisa ter, foi sempre na dificuldade que foi encontrando os negócios. Só que acho que por conta disso sempre tive uma cabeça meio, sabe, minha irmã passa preconceito, então eu não posso fazer isso com ninguém, sabe, essa coisa dos valores assim mesmo. [...] Minha família por parte de mãe no começo teve muita resistência, meu avô falou que não queria uma filha, uma neta especial, era realmente tipo uma negação assim (JULIANA. Entrevista concedida à autora.).

Apesar de vigorar a lei nº 11.684 (BRASIL, 2008) durante o período em que cursou o ensino médio, Juliana não teve aulas de Sociologia na escola particular onde estudava. Em compensação, ela rememora as aulas de história do nono ano (ou oitava série) como circunstância marcante para a sua aproximação com temas de política e Sociologia, em razão de ter sido incentivada pelo professor a ler jornal. Outro fato significativo do nono ano foi ter estudado a Segunda Guerra Mundial, e ela aponta esta época como o gatilho para o despertar de uma consciência crítica que desembocou na graduação em Ciências Sociais. Conforme sua narrativa:

> E aí quando eu cheguei na oitava série eu comecei a ser mais crítica politicamente, e foi onde eu comecei a ter contato, comecei a ler jornal, comecei a ler realmente, porque até então eu não tinha muito hábito de leitura, então comecei a gostar dessa coisa, da história, descobrir a segunda guerra mundial. Foi terrível aquilo na minha vida, foi marcante, quando eu estudei segunda guerra mundial, eu falei 'meu Deus, as pessoas são horríveis', sabe quando você descobre o mundo assim [...] E foi onde eu dei o boom, assim, nossa o mundo é terrível, as pessoas vivem em guerra até hoje... Porque pra mim era assim: o mundo não vive mais em guerra, não tem mais guerra no mundo, as pessoas hoje vivem felizes e amáveis. Daí foi quando eu dei o boom de falar 'nossa, até hoje as consequências daquilo ainda estão hoje', foi quando dei o boom, sabe (JULIANA. Entrevista concedida à autora.).

Uma vez com a consciência despertada, Juliana foi se tornando cada vez mais crítica e curiosa sobre o mundo, se interessando por história e sociedade, buscando se informar sobre cursos, faculdades, até que, quando estava no primeiro ano do ensino médio, veio a saber sobre o curso de Ciências Sociais na USP por intermédio do namorado de uma prima, que havia ingressado em história na FFLCH. Estimulada por esse rapaz, ela foi um dia na USP assistir uma aula qualquer de Ciências Sociais, para ter ideia do que tratava o curso, e acabou entrando numa sala em que o professor falava de cidadania, direitos sociais, direitos civis.

Não entendeu muito, mas ficou encantada e decidida a fazer Ciências Sociais. A ideia que alimentava era que seria o curso adequado para se tornar política e fazer algo pela sociedade:

> [...] meu, é isso que eu vou fazer da minha vida, eu vou ser política. Eu vou entrar na Ciências Sociais pra ser política. Por quê? Porque eu achava que era isso, só na política a gente fazia as coisas, então eu tinha que ir pra política. Se é na política que a gente muda tudo, eu tinha que ir pra política (JULIANA. Entrevista concedida à autora.).

É perceptível, em diversos momentos da entrevista, uma ponta de uma espécie de culpa por se saber privilegiada em relação a outras pessoas, por pertencer a uma família que pode lhe oferecer um conforto material que não está ao alcance de todos. Essa situação cobrava, na percepção dela, uma ação sua para contribuir na solução dessas situações de injustiça e sofrimento existentes no mundo. Era esse espírito que Juliana trazia quando ingressou na graduação em Ciências Sociais e parece ter colaborado para que se empenhasse tanto pelo sucesso do núcleo de extensão e futuro Sociologia em Movimento como projeto de extensão na escola pública. De acordo com suas palavras:

> [...] eu tinha um pouco assim de eu ter que abandonar esse meu lugar e de alguma forma ajudar as pessoas, e ajudar as pessoas que precisam mais, acho que é meio espírito de caridade mesmo assim. Daí eu entrei na Sociais e sempre tive muita vontade de ser professora. Sempre quis ir muito para a escola pública. Que eu acho que vinha dos meus professores do colégio assim. Eu estudei em escola particular, e eles também davam aula em escola pública. E eles me falavam muito... Então acho que tinha um pouco disso, dos meus professores falarem da escola pública, das dificuldades que eles tinham, dos alunos, que eram perversos e tal, e ao mesmo tempo eu, sei lá, querendo fazer a diferença na vida das pessoas, sabe, querendo tipo, eu vou abandonar meu lugar de privilégio pra fazer alguma coisa em prol, sabe. E aí quando eu entrei na Sociais tinha muito essa vontade de fazer movimento estudantil, de fazer política, de ajudar de alguma forma. Só que eu tinha crise com esse movimento estudantil porque era um movimento estudantil muito da USP, então... 'ah, sou militante, mas o que me cabe? Ir nas assembleias, disputar internamente, fazer eleição de CeUPES, fazer eleição de DCE, sei lá, eu não me sentia bem'... então eu falava 'meu, eu não quero ficar aqui na USP', sabe, eu quero sair desse lugar. Daí veio o grupo de extensão e eu tomei a ideia pra mim, eu falei assim tipo 'meu, é isso, escola pública', e levar esse pessoal academicista da USP, na na na, pra escola pública (JULIANA. Entrevista concedida à autora.).

A vontade de fazer política ainda permanecia em Juliana, que havia se filiado ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) em Itapecerica da Serra, onde foi lançada como candidata ao cargo de vereadora nas eleições municipais de 2016.

2.7.2 Primeira geração: Chiquinha

Chiquinha, 19 anos, cursando o quarto semestre de Ciências Sociais, nasceu na cidade de Sobral ("na cidade de Belchior, do Didi, e onde se provou a teoria da relatividade"), no Ceará, e lá viveu com sua família – pais e irmão mais velho – até seus seis anos. Mudaram-se em seguida para Fortaleza, onde residiram até 2009, momento em que seus pais foram realizar estudos de pós-graduação ("doutorado ou pós-doutorado") em Montréal, Canadá. Ela morou, então, no Canadá por um ano, retornando para Fortaleza ao término do período, e permaneceu em Fortaleza até seu ingresso na FFLCH/USP para cursar Ciências Sociais, em 2016, assim que concluiu o ensino médio.

A opção pelo curso de Ciências Sociais se deu precocemente, durante o primeiro ano do ensino médio, e, ao contrário do que se poderia pensar, essa escolha não foi provocada pelas aulas de Sociologia no ensino médio. Sobre a Sociologia que teve no ensino médio, Chiquinha reporta que foi "uma sociologia muito péssima", durante os três anos, pois quem dava as aulas de sociologia (combinadas com filosofia) era o professor de história, que não estava bem preparado para a função ("meu professor não sabia o que ele estava fazendo, ele confundia conceitos").

Chiquinha já tinha tido contato com as Ciências Sociais (sem, no entanto, conhecer esse termo, conheceu na realidade um pouco sobre alguns grandes sociólogos e suas ideias) através de seus pais, ambos médicos de saúde coletiva, que contaram em suas formações com cursos de sociologia. Ela lembra ainda que seu pai, quando jovem, foi marxista e participou do movimento estudantil. Assim, quando Chiquinha chegou ao ensino médio, ela já tinha noção do que deveria encontrar nas aulas de Sociologia, conforme suas palavras "E aí eu já conhecia mais ou menos, eu já sabia quem era Marx, desde nova eu sabia quem era Engels, quem era Durkheim e tal, porque meus pais, meu pai falava". E por isso se decepcionou com as aulas que assistiu na escola.

Outra influência que ela recorda dessa mesma época diz respeito a uma série de TV sobre antropologia forense,[19] que avivou seu interesse por antropologia, levando-a a pesquisar sobre o assunto. Ela reconhece que a antropologia do seriado era "uma antropologia muito horrível assim, ciências exatas", mas era algo de que gostava e teve o mérito de criar um interesse que, por bem ou por mal, fê-la descobrir e caminhar para o curso de Ciências Sociais.

[19] Chiquinha se referiu à série televisiva Bones, exibida pela Fox entre 2005 e 2017. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Bones_(série_de_TV)>.

Já logo no início do primeiro semestre, em 2016, ficou conhecendo o grupo de extensão pela apresentação feita para os calouros durante a primeira semana de aula. A apresentação despertou seu interesse em fazer parte do grupo, de modo que começou a participar de algumas reuniões, ainda com objetivo exploratório. Ela evoca uma reunião específica que a marcou, nesse período inicial de experimentação, na qual uma professora de ensino médio foi convidada a palestrar sobre o método Paulo Freire. Seu envolvimento com o grupo foi aumentando e se tornou definitivo depois de participar de sua primeira oficina.

Sua motivação para entrar no grupo está ligada ao desejo de fazer algo prático para ajudar pessoas, ou seja, intervir na ordem social para mudar ou melhorar algo que não está satisfatório. Ela expressa da seguinte forma:

> [...] porque assim, eu não sou uma pessoa que gosta de política, eu não gosto de política, sabe, de participar de política, de participar de movimento estudantil e tals, mas ao mesmo tempo eu também não quero ser uma pessoa que não ajudo pessoas, entendeu, a gente tem essa coisa. Eu quero fazer alguma coisa, só que essa coisa pra mim não envolve participar de política então o movimento estudantil foi, não, foi o contrário, o grupo de extensão foi a forma que eu encontrei de aplicar o meu conhecimento, de ajudar a melhorar o mundo, de fazer tipo, melhorar a vida de pessoas sem precisar participar das tretas do movimento estudantil (CHIQUINHA. Entrevista concedida à autora.).

Uma vez incorporada ao projeto, sua motivação foi se avolumando em vista das novas experiências que o trabalho e a convivência no grupo lhe suscitavam.

Chiquinha se define como jovem de classe média alta e admite seu lugar de grande privilégio (“eu sou uma pessoa muito privilegiada, eu sei que eu sou uma pessoa muito privilegiada”). Ela acabou encontrando no grupo de extensão uma oportunidade ímpar de apreender uma outra face da realidade, de vivenciar experiências novas para si, de permitir um deslocamento para além do já conhecido:

> [...] eu me vejo como beneficiada [pelo projeto de extensão] porque ele me ajudou a sei lá, primeiro ele me mostrou outra parte do mundo, porque eu sou uma jovem de classe média alta do interior do Ceará, então eu conheci a periferia assim, eu conheci pessoas da periferia fora da relação de trabalho assim, das pessoas que sei lá, das pessoas que trabalham na minha casa, que trabalham na escola, na escola que eu estudava, sabe eu conheci, eu que estava lá pra ensinar pras pessoas, entendeu. Eu estava trabalhando pra elas, não elas estavam trabalhando pra mim, isso foi tipo, me ensinou muito sobre isso assim, respeitar melhor, ser mais compreensiva (CHIQUINHA. Entrevista concedida à autora.).

Esse desnudamento da realidade, em virtude da aproximação com a periferia, acrescido dos conhecimentos assimilados de Sociologia, parece ter provocado ou acentuado

um certo conflito entre a sua situação real de vida e os seus ideais. Chiquinha exemplifica da seguinte forma:

> [...] o fato de você ser privilegiado e saber que você é privilegiado, e tipo ao mesmo tempo você não pode... Eu não posso simplesmente, por exemplo, a minha família. A minha família, a gente tem empregada, a gente tem empregada e motorista. E eu estou presa a essas relações porque eu não posso... não posso cortar relações com a minha família porque a gente tem empregada e motorista, entendeu. Não posso tipo 'não, vocês estão explorando essas pessoas e eu vou embora' entendeu. Mas eu também não posso... é, ficar calada, sabe, ou... e os meus pais não vão deixar de ter empregada porque eu disse que isso é exploração, sabe. Então é muito... um caminho muito estreito assim de você caminhar, tipo de você conseguir lidar com essas relações de exploração sendo que você acha elas completamente erradas assim (CHIQUINHA. Entrevista concedida à autora.).

Talvez esse conflito tenha se desdobrado como engajamento contumaz no trabalho de oficinas da extensão. Depois de dois anos atuando, Chiquinha diz:

> [...] pra mim é uma obrigação sim, uma obrigação política, também de vinculação com a universidade porque eu ganho bolsa por isso, mas principalmente por questões de participação, de fazer alguma coisa, né, de ação política (CHIQUINHA. Entrevista concedida à autora.).

Hoje, no quarto ano da graduação, Chiquinha continua participando ativamente no grupo Sociologia em Movimento, sem mais receber bolsa, da qual abriu mão à época da renovação em 2018.

2.7.3 Primeira geração: Henrique

Henrique, 22 anos, cursando o quarto semestre de Ciências Sociais, é natural da cidade de São Paulo, filho de mãe dentista, pai engenheiro, e tem um irmão mais velho formado em medicina. Declara que sua vida escolar, desde o final da educação infantil, abarcando todo o ensino fundamental e o ensino médio, transcorreu em colégio particular tradicional da capital paulista, onde se formou em 2012. Nos anos finais da educação básica, não sabia ainda o que gostaria de estudar no ensino superior, não tinha certeza sobre qual carreira gostaria de seguir, embora seus pais o incentivassem a escolher entre medicina e direito.

Em 2013, começou a frequentar um cursinho preparatório para vestibular, mas ao cabo de dois meses, passando por crise de depressão, decidiu viajar, "fazer mochilão" como ele disse, contrariando a vontade de seus pais. Henrique conta:

> [...] quando eu tinha dezoito anos eu estava naquela... estava muito deprimido, foi quando fiz o mochilão, estava muito, muito deprimido, pensando em várias coisas negativas assim tipo, né, bem ruins, e eu falei pra eles 'ah, não aguento mais, né, estou a ponto de... virar o jogo, vou... ou o

> tiro sai pela culatra ou eu faço alguma coisa'. [...] Eu falei 'não vou estudar mais, eu vou viajar' (HENRIQUE. Entrevista concedida à autora.).

Henrique esclarece que as relações no interior da sua família sempre foram permeadas de conflito, desde sua infância, em decorrência possivelmente, na opinião dele, de seu pai apresentar bruscas mudanças de personalidade. Ele afirma que seu pai "era totalmente diferente de um pai normal", que era muitas vezes violento com o filho mais velho, que por sua vez era agressivo com ele, Henrique, que acabava se descontrolando na escola, onde diz que era vítima de *bullying*.

Henrique pondera que seus problemas de *bullying* na escola resultavam, em grande medida, da sua falta de habilidade em se relacionar com os outros, em função do ambiente confuso que vivenciava em casa, e também do fato de conviver com colegas de poder aquisitivo bem mais elevado, que levavam um padrão de vida fora do alcance das condições da sua família. Houve, portanto, um conjunto de fatores tanto do âmbito familiar como do espaço escolar que se somaram para gerar uma certa incompreensão do mundo, um sentimento de não pertencimento.

Em seu período de mochileiro, Henrique permaneceu algum tempo na casa de um primo biólogo em Ilhabela, auxiliando-o em trabalhos diversos. Depois de alguns meses viajando, retornou à casa de origem e foi trabalhar como barman para obter alguma renda. Atendendo à expectativa dos pais, em 2014 aceitou voltar ao cursinho, pensando em prestar vestibular para ciência da computação ou engenharia da computação. No meio do vestibular, mais uma vez sofrendo problemas psicológicos, fazendo terapia, resolveu mudar o foco da carreira para medicina, com o desejo latente de compreender melhor os problemas pelos quais passava periodicamente ("Mas chegando na segunda fase da Fuvest eu meio que pulei fora, eu estava passando por uns problemas meio psicológicos na época, e aí comecei a fazer muita terapia, e comecei a querer trabalhar com isso").

Em 2015, mais um ano dedicado ao cursinho inicialmente com a intenção de entrar em medicina, suas ideias começaram a mudar de rumo e se dirigiram para as Ciências Sociais. Vários professores contribuíram para isso, além das suas experiências de viagem, conforme ele menciona:

> [...] no meio do curso comecei a ficar mais politizado, porque tinha professores muito bons de história, geografia, uma professora muito boa. [...] Acho que na viagem também, tinha muita gente, sei lá, de mente aberta, porque no colégio era muito fechado, muito conservador. E chegando no cursinho tinha contato com professores que falavam 'meu, olha pra vocês, vocês têm tudo, bla bla bla', aí começou a cair minha ficha, e aí eu percebi que independente de trabalhar como psiquiatra ou não, queria entender um

> pouco mais quais são as pressões sociais que me faziam sentir do jeito que eu me sentia, talvez a escola também que eu sofri muito *bullying*. Aí acabei decidindo por Sociais meio que no meio do ano assim, de 2015, né, que eu me formei em 2012, aí em 2015 que eu tava no cursinho pra prestar Sociais (HENRIQUE. Entrevista concedida à autora.).

É importante dizer que durante o ensino médio ocorreu seu primeiro contato com a Sociologia – teve aulas de Sociologia durante os três anos – que, no entanto, não o tocou. Henrique não guarda boas lembranças dessas aulas nem do professor. A esse respeito ele se posiciona da seguinte maneira:

> A sociologia eu não lembro porque eu ia mal, na real, ia mal. Era mó confuso, não entendia nada. Eu lembro que... ah o que que é... o motor da história, né, do Marx, que que é essa história material, essa ideia, e eu ficava, mano, não sei, não tenho a menor ideia... um amigo meu tentava me explicar o tal de Marx. [...] Mas entre as matérias eu não ia muito bem não, ia melhor em filosofia, história, geografia, mas sociologia não muito (HENRIQUE. Entrevista concedida à autora.).

As experiências que teve na escola, na viagem, e mais tarde no cursinho, o convívio com pessoas diferentes, com outros modos de pensar, além dos problemas emocionais que enfrentava periodicamente, todos esses fatores o constrangiam a encontrar um sentido para o mundo. Em busca por uma resposta, Henrique acabou formulando uma teoria interessante:

> Aí eu tinha uma metáfora que é como se eu fosse um quadrado e o mundo fosse um corredor triangular, aí eu vou batendo as minhas arestas de quadrado num corredor que não foi feito pra mim, então assim faz todo sentido. [...] Então eu tenho que entender porque o mundo é triangular e eu sou um quadrado, transformar a sociedade, tudo mais, eu quero estudar isso. Aí eu gostava também de questões tipo... da guerra civil que tinha no Brasil que ninguém sabia do MST ou dos indígenas contra o agronegócio, sabe. Que a ONU fala que a gente está em guerra civil e tipo ninguém sabia disso. Só que não tá em São Paulo, é guerra civil no espaço rural, no interior do Brasil. Nossa, é muito louco, quero entrar aí, vou pra política. Aí eu vi, nossa, esse curso tem tudo a ver comigo. Aí eu entrei na Sociais(HENRIQUE. Entrevista concedida à autora.).

As reflexões curiosas que tecia sobre o mundo social provocavam sempre o desejo de conhecer mais, levando-o a pesquisar sobre o assunto na internet. Foi assim que ele tomou conhecimento do curso de Ciências Sociais – realizando buscas na internet – e se encantou por ele, pela sua grade curricular.

Em 2016, Henrique se matriculou em Ciências Sociais na FFLCH e logo no início do seu primeiro semestre aproximou-se do grupo de extensão, depois de assistir a uma de suas apresentações de divulgação. Foi atraído pela proposta do grupo de oferecer oficinas de Sociologia para alunos do ensino médio em escola pública, e pesou também o fato de alguns colegas estarem já participando das reuniões.

Para os alunos que frequentam as oficinas, o grande mote é, na visão do Henrique, criar senso crítico de modo a encarar a realidade com mais consciência das estruturas e dos mecanismos ocultos que sustentam o funcionamento da sociedade. Ele mesmo passou por um momento de abertura ou expansão da consciência que reputa significante:

> Eu sempre achei que a escola era muito insuficiente, por mais que seja uma escola particular, de qualidade boa, sabe, falta alguma coisa ali sabe, falta uma abertura de consciência. Eu tive filosofia e sociologia, tive essa sorte, e foi só o de filosofia na época, que o de sociologia eu não tinha muita empatia, que me fez começar a ver que eu estava numa bolha mesmo. Ele colocava aquela música 'Da ponte pra cá' do Racionais e falava 'são vocês que eles não querem que atravesse a ponte', eu ficava assim 'caramba' nunca tinha parado pra pensar nessas coisas. Então acho que é de ter uma virada, ter um clique na sua cabeça, acho que é em nome desse clique, do aumento do senso crítico que o Sociologia em Movimento está aí (HENRIQUE. Entrevista concedida à autora.).

Henrique permaneceu no grupo por dois anos e meio, trabalhando inicialmente de forma voluntária, pois o projeto operava ainda de maneira amadora no primeiro semestre de 2016, sendo contemplado pela bolsa do PUB quando se tornou um projeto oficial de extensão da USP, em agosto de 2016. Foi se afastando aos poucos a partir de meados de 2018, quando não conseguiu a renovação da bolsa pelo PUB, mas ainda acompanha ocasionalmente as atividades do grupo.

2.7.4 Primeira geração: Isadora

Isadora, 19 anos, cursando o quarto semestre de Ciências Sociais, nasceu em São Paulo, mas viveu sempre na região metropolitana oeste – em Barueri e Santana de Parnaíba – com seus pais e seu irmão mais velho. Ela tem ainda, pelo lado materno, uma irmã dez anos mais velha que permaneceu com eles até Isadora completar cinco ou seis anos. Nessa época, sua irmã mudou-se para a casa da avó materna.

Isadora frequentou somente escolas públicas municipais: realizou o pré e todo o ensino fundamental em escola do bairro onde morava em Barueri e estudou o ensino médio em escola do centro de Santana de Parnaíba. Ela destaca o professor de Sociologia do ensino médio como seu favorito na escola (o mesmo professor deu aula de Sociologia nos três anos do ensino médio) e guarda boas recordações em relação às aulas, conteúdos e aprendizagens:

> Acho que ele não se colocava numa hierarquia que normalmente professor e aluno têm, acho que isso foi muito benéfico pro meu aprendizado e até hoje eu lembro quase todas as aulas de sociologia que eu tive, ou praticamente quase todos os temas assim. Naquela época eu já olhava praquelas coisas e me dava sempre na aula assim um estalo, opa, isso é verdade, isso faz

> sentido na minha vida aqui fora da escola, os temas que a gente trabalhava. É... até principalmente antropologia me ajudou muito durante o ensino médio a perceber e melhorar o meu convívio com meus próprios colegas, dentro da sala de aula, pra mim isso foi muito positivo e foi até um dos motivos para eu querer fazer Ciências Sociais (ISADORA. Entrevista concedida à autora.).

Isadora reconhece mudanças que a Sociologia inaugurou em seu modo de pensar e de se relacionar com o mundo – como quando mencionou o contato com a antropologia – e cita especialmente uma aula sobre violência:

> Uma das coisas que eu mais lembro das minhas aulas foi quando o professor falou de violência e que chegou no ponto de violência contra mulher, e falou dessa existência de violência contra a mulher, e depois quando eu tive mais contato com o feminismo e eu passei a me considerar feminista, eu ficava lembrando que eu já tinha tido aquilo de uma outra maneira, dentro da escola, com o professor, mas eu tinha tido contato com aquilo (ISADORA. Entrevista concedida à autora.).

Além das aulas de Sociologia, Isadora realça uma atividade extraclasse da qual participou quando cursava o terceiro ano do ensino médio, oferecida numa escola particular da sua cidade. Tratava-se de um curso de "atualidades", que consistia em rodas de conversa sobre notícias de jornal, organizadas por alunos de ensino médio da escola particular. Não eram exatamente oficinas de Sociologia, mas de certa forma se aproximavam por oferecer um lugar para discutir assuntos das Ciências Sociais. Isadora acredita que esse espaço foi importante na sua formação, pois não tinha outro lugar para debater temas políticos, se inteirar e trocar ideias sobre o que acontecia no mundo.

Para essa jovem, a Sociologia no ensino médio foi seu primeiro contato com as Ciências Sociais e representou uma tomada de consciência do mundo, a descoberta de um novo olhar sobre as relações sociais, que a impactaram definitivamente, a ponto de levá-la a eleger a graduação em Ciências Sociais como caminho profissional. No momento do vestibular, tudo que sabia era que alguém diplomado em Ciências Sociais estaria destinado a ser professor de Sociologia no ensino médio. Foi se acostumando com essa ideia ao longo do terceiro ano do ensino médio, pesando prós e contras, afinal a carreira de professor não é das mais valorizadas, segundo sua própria ponderação:

> 'ah, tá, eu vou ser professora'... a profissão de professor tem todo um desprestígio... mas pra mim foi tão positivo, né, teve tantos professores que me impactaram, se eu fizer a diferença um pouquinho igual os meu professores fizeram na minha vida assim, na vida de alguém, acho que já vale, então tudo bem, não vai ser uma coisa ruim, não é a profissão de professor em si que vai ser ruim (ISADORA. Entrevista concedida à autora.).

Desse modo, Isadora chegou à USP em 2016, com o propósito de se formar para trabalhar como professora de Sociologia no ensino médio, e no início do seu segundo semestre juntou-se ao grupo de extensão Sociologia em Movimento por intermédio da colega Chiquinha, que já integrava o grupo. Nessa época, o projeto começava a atuar com mais força na escola pública em Osasco e estava em vias de oficialização. Isadora foi participar de uma reunião e se entusiasmou pela proposta do grupo, que combinava bastante com seu objetivo ao optar por estudar Ciências Sociais, conforme suas palavras:

> Um dia a Chiquinha estava esperando pra ir na reunião, eu estava com ela, daí ela falou: eu vou na reunião agora, quer ir comigo? Tá bom, eu não tinha nada pra fazer, fui, cheguei lá, adorei as coisas, os temas, as propostas. E foi isso, acabei ficando. [...] E também a proposta mesmo de ir numa escola pública, principalmente porque eu sou de escola pública e eu tinha esse interesse de dar um retorno naquilo que me formou, acho que eu tinha essa ideia na minha cabeça, então achei muito legal (ISADORA. Entrevista concedida à autora.).

Fazer parte do universo da USP, segundo Isadora, foi algo grandioso que expandiu sua visão de mundo, descortinou uma outra realidade antes muito distante (a da universidade e as possibilidades que ela abriga), e aprofundou seu desejo de democratizar a informação quanto à existência e à real possibilidade de frequentar uma universidade como a USP para alunos de origem menos favorecida. Esse desejo é um dos fatores que a motiva a trabalhar com afinco, há quase três anos, no projeto de oficinas de Sociologia para alunos de ensino médio da escola pública.

2.7.5 Primeira geração: Laura – a única da pedagogia

Laura, 21 anos, é a única entrevistada que estava cursando pedagogia (sexto semestre), e não Ciências Sociais. É uma jovem de Sorocaba, cidade do interior paulista, onde nasceu e cresceu junto a seus pais e duas irmãs – uma mais velha e outra mais nova – sendo, portanto, a filha do meio. Além dos pais e das irmãs, ela sempre conviveu com parentes que vinham do Maranhão para uma estadia mais ou menos longa na sua casa. Laura diz que vinha sempre alguém para estudar ou aprender um ofício, e em troca ajudava a cuidar dela e das irmãs ainda pequenas. A pessoa ficava uma temporada e depois retornava ao Maranhão. Até que veio um primo – hoje considerado parte da família – que está há doze anos morando com eles em Sorocaba. Seus pais são de origem indígena e vieram do Maranhão nos anos oitenta, com esperanças de construir uma vida e uma família em São Paulo.

Laura foi criada na zona norte de Sorocaba, que corresponde à periferia daquela cidade, onde frequentou escola municipal no início da sua escolarização, passando em seguida para escola estadual no ensino fundamental 2, de modo a permanecer no bairro onde morava (ela esclarece que somente havia escola municipal para cursar o fundamental 2 no centro, e não no bairro). Ao final do oitavo ano, candidatou-se a uma vaga na Escola Técnica Estadual (ETEC) e foi aprovada na unidade do centro, onde veio a realizar seus estudos de ensino médio. Essa mudança para a ETEC e para o centro representou um marco na sua vida, sobre a qual comenta:

> Quando eu entrei na ETEC tudo mudou assim, eu quase repeti de ano, no meu primeiro ano, porque eu não tinha noção de nada. Na escola estadual, teve dois anos que eu não tive inglês, dois anos sem matemática, e tipo pra mim, eu sempre tive muita aula vaga, então ficava na escola só pra ficar brincando, tal, e mesmo assim passei na ETEC. Porque assim, de alguma forma eu estudava, sabe. O meu pai era muito duro com a gente quando criança, sabe, ele fazia, antes de brincar, ele era muito rígido. Então a gente não brincava na rua, a gente tinha que fazer cópia de... eu lembro até uma vez que ele pegava revista e falava façam cópia disso, não sabia porquê, a gente ficava lendo em voz alta, lendo, lendo, lendo, copiando. [...] Mas eu sempre fui muito boa na escola, apesar de ser a menos estudiosa [das filhas], sempre tive notas boas. E aí na ETEC que eu comecei a me afundar porque eu não sabia, nunca tinha... Porque assim, era muito fácil tirar nota na escola estadual, já na ETEC era diferente, né. Apesar de que eu acho que os professores, acho que têm mais conhecimento assim, fizeram outras faculdade, enfim, mas o que fazia a diferença mesmo eram os alunos. O professor falava assim 'silêncio', todo mundo na mesma hora... isso é uma coisa que eu sempre me lembro assim, nossa o pessoal respeitar o professor (LAURA. Entrevista concedida à autora.).

O ambiente da ETEC de fato exerceu grande influência na formação da Laura, incutindo-lhe novos valores, nova visão sobre o mundo, interferindo nos seus planos de futuro, que convergiram para a pedagogia:

> E lá o professor era muito respeitado, então isso que era diferente, isso que eu vejo de diferença, o ambiente era diferente. E daí me constituiu. Comecei a perceber que eu queria fazer faculdade... e assim, na ETEC fica toda hora falando de vestibular, né. Aí eu tive outras amigas, eu conheci pessoas sem ser da zona norte, eu nunca, foi a primeira vez que eu tive amigas fora da zona norte (LAURA. Entrevista concedida à autora.).

Na ETEC, Laura conheceu excelentes professores de modo geral, mas não havia as disciplinas de Filosofia nem Sociologia, de sorte que ela concluiu o ensino médio sem nunca ter passado pelo ensino de Sociologia. Seu difuso conhecimento sobre a Sociologia se deu através da irmã mais velha, que cursou o ensino médio numa escola estadual do centro, e ela sim teve aulas de Sociologia e de Filosofia, sobre as quais conversava com a irmã do meio, sem, no entanto, nomear as disciplinas.

Além da ETEC, outro lugar significativo no percurso da Laura foi a escola de música que frequentou dos nove aos dezessete anos. Trata-se de uma fundação chamada Fundação de Desenvolvimento Cultural de Sorocaba (FUNDEC), no centro de Sorocaba, que funciona como uma escola de música pública. Começou pela musicalização infantil aos nove anos, entrou depois na orquestra Orff,[20] aos treze fez opção pelo saxofone como instrumento e ainda participava do coral da fundação, de maneira que empregava lá grande parte do seu tempo. Na FUNDEC, Laura revela que foi tendo contato com outra face da realidade social – a da classe média intelectualizada – ao mesmo tempo em que percebe, *a posteriori*, um contato inicial com discussões sobre a sociedade, que ela passou a relacionar com Sociologia:

> E aí quando eu entrei lá [na FUNDEC] comecei a ter outro capital cultural. Então as pessoas que eram de lá a maioria era da escola particular de Sorocaba, e eu não conhecia ninguém de escola particular. Comecei a conhecer. E também eu percebi que através dessas pessoas comecei a entender sei lá, a ouvir, a conversar, e hoje, com a minha leitura, eu entendo que aquilo era sociologia (LAURA. Entrevista concedida à autora.).

Percebe-se que a experiência de frequentar a escola de música propiciou, para além do estudo da música em si, um aporte cultural importante e trouxe ainda um aprendizado que seria de grande valia na sua trajetória: a autodisciplina. Laura atribui à autodisciplina adquirida nessa época grande parte do seu sucesso na carreira estudantil: "[...] a música me ensinou muita coisa. Tudo que eu sei, sei lá, de autodisciplina, foi com a música. Coisa que, se eu não tivesse, por exemplo, acho que não teria passado na ETEC, não teria passado aqui [na USP]".

O período da adolescência, que corresponde aos anos do ensino médio, foram de experiências marcantes para Laura, que lhe abriram os olhos para a vida do ponto de vista do funcionamento da sociedade. Além de mudar de escola do bairro (escola estadual) para o centro (ETEC), ela enredou-se num grupo de jovens de uma vertente radical do catolicismo, muito similar às correntes neopentecostais. Lá, entre os estudos que faziam, discutiam sobre as injustiças sociais, o que acabou levando Laura a refletir sobre a sociedade de modo geral, e sobre a sua própria vida em particular. A partir dessa consciência despertada, identificou o namoro que mantinha na época como um relacionamento machista. Passou a se interessar por feminismo e se empenhou em saber mais sobre o assunto, encontrando respaldo em sua irmã mais velha e em suas amigas da ETEC.

Ao final do ensino médio, Laura foi aprovada no vestibular da FUVEST e ingressou em pedagogia na USP. No meio de 2016, ao efetuar sua inscrição no PUB, o projeto do

[20] Referência à orquestra formada por instrumentos Orff, dentro do método de ensino musical para crianças criado por Carl Orff. Fonte: <https://magiadamusica.webnode.pt/carl-orff/instrumental-orff/>.

Sociologia em Movimento chamou sua atenção em função da proposta – ensino de Sociologia para adolescentes – e também pela professora orientadora, com quem estava cursando uma disciplina optativa. A possibilidade de aprender Sociologia, disciplina que lhe despertava interesse, mas não teve oportunidade de estudar na escola, foi outro grande motivador para que se aproximasse desse projeto.

Sua atribuição no SeM era agregar o viés da pedagogia às atividades do grupo. Isso se traduziu em fortalecer o foco no ensino, auxiliar na organização e no planejamento das oficinas, que muitas vezes eram levadas a cabo sem um plano de aula devidamente registrado e contavam eventualmente com uma dose de improviso. Laura relata sua primeira impressão a respeito do grupo:

> E aí quando eu encontrei o grupo, a princípio fiquei meio assim... na verdade eu nunca falei pra nenhum deles, mas a princípio achei muito bagunçado, eu via que o foco do ensino não estava sendo... a gente não estava focado, tipo a gente estava querendo ajudar, era muito mais assistencialista do que com um objetivo certo de educação (LAURA. Entrevista concedida à autora.).

Cabe esclarecer que o SeM, desde seu surgimento, nunca teve o propósito de atuar como um projeto de caráter assistencialista, com o mero objetivo de oferecer um suporte pontual e ocasional. Em lugar disso, todos os integrantes seguem com convicção o ideal de contribuir para formar um olhar sociológico nos participantes das oficinas, que possa acompanhá-los ao longo da vida.

Laura assumiu ainda a tarefa de levar ao SeM um aprofundamento das ideias de Paulo Freire, grande alicerce do grupo. Ao final de 2018, depois de dois anos participando ativamente do SeM, ela anunciou seu afastamento do grupo, indicando outra jovem estudante da pedagogia para entrar no seu lugar e continuar a zelar pelos aspectos pedagógicos das atividades do projeto de extensão.

2.7.6 Segunda geração: Berenice

Berenice, 18 anos, cursando o segundo semestre de Ciências Sociais, é uma jovem paulistana da periferia de São Paulo. Sua história familiar se concentra na zona leste, onde nasceu e cresceu. Seus pais se divorciaram quando ainda era bebê, seu pai casou-se novamente e sua madrasta foi quem a criou, sendo considerada sua mãe de criação, com quem vive até hoje, mesmo após a segunda separação de seu pai. Berenice tem um irmão mais novo, fruto da segunda união de seu genitor.

A sua vida escolar se deu sempre em escolas públicas, a partir do ensino fundamental, notadamente em escolas estaduais da região onde mora. Sobre esse período, Berenice aponta a participação em algumas iniciativas extraclasse – por vezes realizadas dentro do espaço escolar – como momentos marcantes da sua trajetória, tanto na época do fundamental como do ensino médio. Ela menciona particularmente duas situações. Na primeira delas, quando estava na quinta e sexta série do fundamental, participou de um projeto referido como Círculo de Leitura, promovido por uma Organização Não Governamental (ONG), que distribuía livros na escola e fomentava a leitura e discussão de livros em roda. Essas discussões giravam, não raro, em torno de assuntos da sociedade, de analogias entre o que acontecia no livro e o que se passava na vida real:

> [...] no círculo de leitura tinha muito isso, da gente falar sobre sei lá, fazer uma analogia entre o maravilhoso mágico de Oz, é... a cidade das esmeraldas, e como todo mundo via tudo verde lá porque as pessoas estavam com óculos que deixavam tudo verde mas na verdade não era nada verde, não era nada de esmeralda, e como que a gente vê o mundo sob esse aspecto da sociedade que colocam na gente a visão que a gente tem do mundo, na verdade são óculos, enfim, a gente ficava fazendo essas analogias assim (BERENICE. Entrevista concedida à autora.).

E mais tarde, ao lado do ensino médio, Berenice frequentou um CPA (Centro de Profissionalização de Adolescentes), onde, além das aulas de formação profissionalizante, tinha aulas de formação humana que abordavam assuntos como feminismo, movimento negro, entre outros temas que tangiam a estrutura da sociedade. Essas aulas de formação humana, somadas à experiência prévia do círculo de leitura, foram despertando sua consciência crítica e aguçando seu olhar sobre a sociedade.

Sobre a Sociologia no ensino médio, ela relata que teve a cada ano um professor diferente, proporcionando uma experiência diferente em relação à disciplina. No primeiro ano, a professora falava muito baixo e não conseguia prender a atenção da turma – já habituada a conversar e a não ter aula – de modo que era difícil de fato acontecer algum diálogo. No segundo ano, o professor era "quase tão bagunceiro quanto os alunos", então ele mais conversava do que explicava alguma coisa. Já no terceiro ano a situação mudou, o professor tinha uma postura diferente, de respeito com a turma. Os alunos percebiam esse respeito na forma como ele dava aula, ele esquematizava os conteúdos na lousa, aguardava a turma silenciar para começar a aula. Havia toda uma preparação da aula, um interesse do professor em transmitir alguma coisa, e essa postura produzia efeitos positivos na turma.

Embora a experiência com a disciplina Sociologia no terceiro ano tenha sido boa, Berenice diz que sua escolha pelas Ciências Sociais não ocorreu em função das aulas formais

de Sociologia no ensino médio. Ela atribui o mérito da escolha às aulas de formação humana no CPA – que abriram seus olhos para os movimentos sociais. Essas aulas de formação humana eram "aulas nas quais a gente fazia algo bem parecido com o que a gente faz nas oficinas só que com temas que não eram necessariamente apresentados enquanto sociologia, era mais uma coisa abrangente".

Ao término do ensino médio, Berenice entrou em Ciências Sociais na USP. Assistiu à apresentação sobre a extensão para os calouros e logo se identificou com o projeto, que lembrou as iniciativas semelhantes pelas quais havia passado em seu tempo de aluna de escola estadual. Tinha imenso interesse em retribuir o que havia recebido, em "voltar o conhecimento que a gente estava adquirindo na faculdade pra escola pública", de onde ela também era oriunda, e assim começou a participar das atividades do SeM desde o seu primeiro semestre na USP.

2.7.7 Segunda geração: Marcelo – "o garoto TI"

Marcelo, 18 anos, cursando o segundo semestre de Ciências Sociais, nasceu em Mauá ("é minha cidade, meu país"), na região metropolitana de São Paulo. Quem cuidou dele, a maior parte dos anos de infância e adolescência, foram os avós. Primeiramente, após o divórcio dos pais quando ele tinha cinco anos, os avós maternos apoiaram sua mãe, com quem ela e Marcelo foram morar. Mais tarde, quando os avós maternos decidiram se fixar em Minas Gerais, Marcelo, então com doze anos, foi para a casa dos avós paternos em Mauá. Por parte de pai, tem um irmão nove anos mais novo.

Estudou a maior parte do tempo em escola particular, ingressando, após obter bolsa, no colégio Objetivo de Mauá no oitavo ano, onde concluiu o ensino fundamental 2 e realizou todo o ensino médio. Curiosamente, o colégio Objetivo ali oferece Sociologia no sexto e nono anos do ensino fundamental, além dos três anos do ensino médio. Portanto, lá Marcelo teve contato com a Sociologia no nono ano (ainda não era aluno no sexto ano), apesar de considerar que no nono ano "era assim, uma coisa bem básica, parecia mais história." Em relação ao ensino médio, declara que no primeiro e segundo ano as aulas de Sociologia foram muito boas, que o professor falava de assuntos interessantes (citou temas de política) e estimulava a pesquisa. Em referência a essa época, Marcelo afirma que foi ficando "mais antenado", sentiu que começou a mudar sua forma de olhar o mundo, passando a olhar com mais criticidade. Foi esse professor quem lhe sugeriu pesquisar sobre o curso Ciências

Sociais, quando Marcelo estava no início do terceiro ano do ensino médio, mais inclinado naquele momento a prestar vestibular para Direito.

Marcelo se decidiu pelas Ciências Sociais (bem humorado, diz "Fui iludido pelo Guia do Estudante que falou que sociólogo ganhava dois mil reais por mês, no mínimo") e entrou na USP, assim que concluiu o ensino médio, com a intenção de se tornar professor de Sociologia. Logo no segundo dia de aula na faculdade, assistiu a uma palestra do SeM sobre extensão e se interessou pela proposta. Começou a frequentar as reuniões, a participar das oficinas, e foi também cativado pelo acolhimento do grupo, de modo que se sentiu plenamente parte do grupo de extensão em abril/2017. Além das atividades básicas relacionadas às oficinas, assumiu a função de "garoto TI", em função do seu gosto e incursões na área de *design*. Marcelo chega a realizar alguns trabalhos como *freelancer* de *design*, que considera um *hobby* desenvolvido na base do autodidatismo. Por iniciativa própria, fez a página do *Facebook* e um *site* para o SeM, e sempre que necessário fica a seu cargo a divulgação, e gerenciamento, de eventos na internet, a produção e edição de vídeos, cartazes, e afins.

Marcelo deixou de ser bolsista do PUB quando foi selecionado como estagiário da FFLCH na área de comunicação social, onde atua na área de eventos e *design*, mas não deixa de acompanhar as atividades do SeM.

2.7.8 Segunda geração: Tatiana

Tatiana, 18 anos, cursando o segundo semestre da graduação, é carioca – nasceu e morou no Rio de Janeiro até 2016. Ela tem três irmãos, todos mais velhos, perto de completar 40 anos. Seu pai trabalha com análise de sistemas e sua mãe é professora de creche. Tatiana mudou-se para São Paulo no início de 2017 para estudar na USP, onde foi aprovada no curso de Ciências Sociais. Ela conta que sempre estudou em colégios particulares do Rio. Frequentou, até o sexto ano, um colégio de pequeno porte no bairro onde morava, transferindo-se para outro maior no sétimo ano, onde permaneceu até concluir o ensino médio.

Essa mudança de um colégio para outro foi significativa na sua formação, tanto pela mudança de um ambiente pequeno, acolhedor, para outro mais amplo ("eu me perdia dentro do colégio"), como também pela inovação nas matérias estudadas. A jovem destaca o estudo de religiões como novidade interessante – não o estudo de uma religião específica, mas de várias religiões, com viés humanitário – e também a filosofia, que já era ensinada desde o

sexto ano, e que ela conheceu no sétimo quando lá entrou. Tatiana guarda boas lembranças do seu primeiro contato com a filosofia, e também da professora:

> [...] melhor professora que eu tive na vida e... porque foi quando tipo ela abriu meus olhos pra muita coisa no mundo, sabe, comecei a me interessar, ter mais curiosidade sobre as coisas que aconteciam na minha vida, entender porque que elas aconteciam, porque que eu estava em tal situação, porque a sociedade estava em tal situação, entender porque as pessoas reagiam de tal forma às outras, porque a gente agia de um jeito, porque a gente se relacionava de um jeito (TATIANA. Entrevista concedida à autora.).

As aulas de filosofia começaram a despertar um interesse pela realidade, uma curiosidade sobre o mundo à sua volta, levando-a a pesquisar e procurar entender mais sobre a vida em sociedade. A Sociologia foi introduzida no primeiro ano do ensino médio, quando teve o seu primeiro contato com as Ciências Sociais. Porém, as aulas do primeiro e segundo ano não tiveram nenhum encanto especial:

> [...] o primeiro e segundo ano tive um professor que não era muito bom, então a matéria em si eu nem gostava tanto porque era uma coisa de chegar na sala, e ele botava umas coisas no quadro, e aí ele era meio... Não tinha esse negócio dialógico que a gente faz no Sociologia em Movimento, sabe, era ele chegando lá e falando conceito por conceito, a gente não criticava as coisas, não pensava, ele não fazia perguntas pra gente, não estava muito conectado com a nossa realidade, com a realidade do mundo, sabe, era uma coisa mais conceito... ah Marx, isso, isso, isso e isso. Aí a gente anotava no caderno e depois fazia prova, sabe. Durkheim, isso, isso, isso e isso. Era umas coisas total desconectada da nossa experiência na vida, sabe. Mas assim por fora eu pesquisava sobre essas coisas assim, política, e sociedade, e aí isso eu gostava. Foi mais por isso assim que eu gostei de Ciências Sociais, Sociologia e tal (TATIANA. Entrevista concedida à autora.).

O terceiro ano deixou impressões melhores quanto às aulas de Sociologia:

> A aula de Sociologia no terceiro ano era uma aula mais interessante assim, porque tive um professor melhor, trazia vídeo, trazia outras coisas pras aulas, que faziam ser mais interessantes assim, a gente debatia temas nas aulas também, então era bem mais interessante no terceiro ano (TATIANA. Entrevista concedida à autora.).

Foi a política que despertou o maior interesse da Tatiana, suscitando a sua escolha pelas Ciências Sociais como curso superior, e seu posterior engajamento no movimento estudantil:

> No primeiro ano do ensino médio eu comecei a ter Sociologia, mas principalmente eu decidi fazer Ciências Sociais porque eu comecei a me interessar, nessa ideia de curiosidade, ver filmes e ler, e conversar com meus professores, e estudar também, eu sempre gostei muito de estudar, foi quando eu comecei a me interessar por política assim. Eu comecei a me questionar sobre o mundo que está à minha volta, por que eu estava ali naquela situação tão confortável, com mil e um privilégios, com uma família toda estruturada, por que tinham outras pessoas que não tinha nada, sabe, e

> estavam na rua, por que as pessoas não tinham oportunidade de escola, essas coisas (TATIANA. Entrevista concedida à autora.).

A Sociologia também afetou o seu olhar em relação às pessoas, trazendo mais empatia aos seus relacionamentos na família e com os amigos, a partir da compreensão da ligação entre os problemas individuais e os problemas estruturais da sociedade. Ela cita, como exemplo, a questão da opressão contra LGBTs, mulheres e negritude, que o conhecimento desse tipo de opressão fez com que mudasse sua atitude em relação a essa questão, procurando espalhar respeito e tolerância.

Sobre o SeM, Tatiana relata que conheceu o grupo de extensão na apresentação ocorrida durante a calourada de 2017 e começou a participar depois de um ou dois meses, impulsionada por duas grandes motivações:

> [...] tipo tem duas coisas assim me movem bastante, né, um é saber que eu estou numa faculdade que eu entrei que tipo pouquíssimas pessoas entram, e que eu entrei por um processo seletivo que é totalmente injusto, então com mais ou menos esforço a gente entra aqui, num lugar que na verdade todo mundo deveria entrar, sabe. Então tipo eu estou numa camada privilegiada da sociedade, então eu me vejo com a obrigação social de fazer alguma coisa pra mudar isso, pra abrir essa faculdade pra outras pessoas, e pra fazer com que esse conhecimento produzido aqui seja utilizado pra sociedade de alguma forma, pra, enfim, transformar essa sociedade também (TATIANA. Entrevista concedida à autora.).

Na época da entrevista, Tatiana fazia parte do SeM, do coletivo RUA – Juventude Anticapitalista (desde setembro/2017) e ainda compunha a gestão do CeUPES eleita ao final de 2017.

2.7.9 Segunda geração: Alex

Alex é um jovem de 26 anos, proveniente de Sorocaba, cursando o sexto semestre de Ciências Sociais. Tem um irmão cinco anos mais novo e sempre estudou em escolas públicas em Sorocaba. Cursou o fundamental e primeira metade do ensino médio numa escola estadual próxima ao bairro onde morava, na periferia de Sorocaba, e transferiu-se para uma escola estadual no centro da cidade no meio do segundo ano, com o objetivo de ficar mais próximo da ETEC (também localizada no centro), onde ingressou no curso de técnico em eletrônica. Ele fazia o ensino médio pela manhã, e logo no início da tarde já principiavam as aulas do ensino técnico, de modo que não dispunha de muito tempo para o almoço e o deslocamento de uma escola para outra.

Alex sentiu enorme diferença entre a escola do bairro e a escola do centro, notadamente no que diz respeito aos colegas, portadores de maior capital cultural e econômico na segunda. Em suas palavras:

> E, o que que eu senti no centro? Uma galera que tem o capital cultural maior. Já é uma galera mais interessada, é uma escola mais organizada, com maior estrutura, eu falo com maior capital cultural porque tinham alunos que já tinham pais... [...] já eram pais que eram formados, que já davam uma orientação maior pros seus filhos, logo eram mais interessados, isso se refletia no todo também, na turma [...]. Então foi no centro que eu tive contato com cursinho, saber de cursinho [...]. E então foi lá que eu tive contato com vestibular (ALEX. Entrevista concedida à autora.).

O último ano do ensino médio do Alex foi 2009, que corresponde também ao primeiro ano da volta da obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio. Sendo assim, Alex teve aulas de Sociologia somente no terceiro ano, mas relata que as aulas não eram interessantes:

> E na época eu lembro que eram aulas que não eram interessantes assim, o professor ele não tinha nenhum... ele não conseguia impor respeito, parece uma coisa autoritária mas não necessariamente isso, ele não conseguia despertar interesse na galera [...] (ALEX. Entrevista concedida à autora.).

Nessa época, a Sociologia não lhe causou nenhuma impressão importante, aliás, nem ficou muito claro em que consistia. Somente anos mais tarde, ao passar por um processo de politização, em função de um conjunto de experiências pessoais e profissionais, foi descobrir de fato a Sociologia, quando começou a sentir interesse pelas questões da sociedade e da política. Alex conta que foram experiências vivenciadas no período posterior à conclusão do ensino médio e técnico, o qual lhe trouxe grande decepção por não ter conseguido estágio nenhum. Desempregado, fez alguns trabalhos temporários com o pai como servente de pedreiro, depois se engajou no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o censo 2010, e finalmente foi contratado numa loja de material de construção como auxiliar de vendas por quase três anos. Em paralelo, frequentava uma cena *underground* em Sorocaba, onde teve muito contato com a ideologia *straight edge*, com os estilos musicais *rap*, *hardcore* e *metalcore* que abordam, cada um à sua maneira, temas comuns às Ciências Sociais, com tom de crítica e denúncia das desigualdades sociais.

Nesse mesmo período, aconteceu outra mudança importante na sua formação pessoal, relacionada à sua participação na igreja católica. O jovem revelou que sua criação sempre se deu na igreja e que, em anos anteriores, vinha participando intensamente de um movimento da igreja católica chamado renovação carismática católica (RCC), onde, entre outras atividades, tocava bateria em conjunto, em missas. Mas por volta de 2012, 2013, saturado da RCC, resolveu procurar outra inserção na igreja e encontrou a pastoral da juventude, mais voltada

para o lado social e ancorada na teologia da libertação. Essa mudança para a pastoral da juventude, com dinâmica de debates sobre questões sociais – como aborto e maioridade penal –, contribuiu igualmente para sua aproximação em direção às Ciências Sociais. Para completar, em 2013 ocorreram as já famosas manifestações de junho:

> [...] aí veio junho de 2013 que meio que catalisou essa coisa toda, assim, deu uma catalisada, mas a sociologia foi aí, a partir de junho de 2013 que eu comecei cogitar em fazer sociologia. Falei preciso entender melhor isso, preciso levar essas coisas pras outras pessoas, preciso ter esse tipo de engajamento, né, levar algum tipo de politização... (ALEX. Entrevista concedida à autora.).

Ao longo de 2013, Alex considera que atravessou um processo de amadurecimento político que culminou com sua decisão em estudar para prestar vestibular para Ciências Sociais. Assim, o ano de 2014 foi dedicado aos estudos. Saiu do emprego na loja de material de construção, começou um cursinho popular (somente aos sábados) e em seguida mudou para outro cursinho gratuito, onde conseguiu uma vaga ao ser aprovado em processo seletivo[21] e tinha aulas diariamente. No vestibular 2014/2015, foi aprovado em três universidades públicas, escolhendo a USP para iniciar o curso de Ciências Sociais em 2015.

Seu conhecimento do Sociologia em Movimento ocorreu pelas passagens em sala de aula do grupo, que ia se apresentar e convidar novos alunos a participar do projeto de extensão, em 2015 e 2016, quando o grupo era bastante reduzido e carecia de participantes. Entretanto, a sua aproximação definitiva com o grupo se deu por intermédio de um amigo, que viu o projeto no PUB e conhecia a professora orientadora. Alex, naquele momento, já estava inscrito no PUB e precisava escolher algum projeto, quando seu amigo comentou sobre o Sociologia em Movimento. O projeto reunia características que atendiam a vários desejos que Alex, em virtude de sua história pessoal, já vinha acalentando:

> [...] o Sociologia em Movimento ele acaba é... materializando essa minha vontade tipo de levar o conhecimento, de levar as questões relativas à sociedade, e de levar a informação, além do conhecimento, a informação de que é possível entrar numa universidade pública, de ter acesso a espaços que não é previsto que as pessoas de periferia vão participar. Então pra mim, ele acaba aliando meio que entre aspas a uma militância assim, e meio que uma necessidade minha de transmitir esse mesmo conhecimento e essas informações pra quem está desprivilegiado dessas informações. Além logicamente de como eu falei, de pegar a prática da coisa, de lecionar, né, também transmitir e levar esse tipo de informação. E é isso, né, fazer através da sociologia pensar criticamente a sociedade, né, que nem tudo aquilo que a gente vive é inato, é natural, mas tudo é construído de certo forma através

[21] Tratava-se de uma parceria entre a prefeitura e uma faculdade de engenharia de Sorocaba que oferecia cursinho gratuito. No entanto, era necessário passar por uma prova como processo seletivo.

> das relações, é construído socialmente como a gente costuma dizer (ALEX. Entrevista concedida à autora.).

Apesar de ter escolhido o projeto do SeM no PUB, ele começou a participar das atividades do Sociologia em Movimento sem bolsa, em setembro de 2017. Não conseguiu de imediato uma bolsa, mas foi contemplado meses depois pela desistência de uma das bolsistas.

CAPÍTULO 3 – SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO: UM PROJETO DE JOVENS PARA JOVENS

O projeto Sociologia em Movimento, desde o seu surgimento, traz peculiaridades interessantes, dentre as quais se destaca o fato de ter sido totalmente idealizado e implantado pelos estudantes de graduação das Ciências Sociais, em sua maioria jovens, sem nenhuma interferência externa aos estudantes de graduação. Houve também, na fase de gestação do projeto, a participação de alguns poucos estudantes mais maduros e experientes (geralmente cursando a segunda graduação), que acabaram se retirando por razões diversas, permanecendo apenas os jovens. Assim sendo, o projeto adquiriu a feição da juventude na sua concretização e expansão.

As oficinas de Sociologia foram tomando forma ao longo do tempo, traduzindo, na prática, princípios inspirados no ideário de Paulo Freire para uma educação emancipadora. O grupo procura conduzir as oficinas sempre levando em conta o conhecimento prévio dos alunos de ensino médio, que serão articulados aos conhecimentos dos próprios integrantes do grupo de extensão. Desse modo, cria-se um espaço propício ao diálogo e à troca de ideias entre todos os participantes, em favor de uma construção coletiva do conhecimento, sem hierarquia entre educandos e educadores.

3.1 Sociologia em Movimento: origem e constituição do grupo

As informações que compõem esta seção foram extraídas essencialmente da entrevista com a Juliana, que teve participação crucial como integrante ativa na fundação do grupo que veio a se consolidar como Sociologia em Movimento, no formato como ele veio a operar de fato, acrescidas da minha observação participante ao longo de 2017. A partir da entrevista, percebi a necessidade de algumas informações mais detalhadas sobre a gestão do CeUPES à época dos primórdios do grupo – a gestão Ubuntu, que esteve à frente do centro acadêmico em 2012/2013 – as quais foram pesquisadas na internet.[22] Ainda assim, restam muitas lacunas quanto à formação original do grupo de extensão em 2013 – que ainda não se chamava

[22] Encontrei o site <https://ubuntuceupes2013.wordpress.com>, de onde retirei as informações sobre a gestão do CeUPES em 2013, responsável pela criação do núcleo que deu origem ao Sociologia em Movimento, e também a página no Facebook <https://www.facebook.com/pg/UbuntuCeupes2013/posts/?ref=page_internal>, com algumas informações sobre as reuniões e atividades dos núcleos.

Sociologia em Movimento, era apenas um embrião sem nome – uma vez que a entrevistada começou a se relacionar com o grupo em 2014.

Juliana relatou que o grupo nasceu a partir de um núcleo de extensão instituído pelo CeUPES no final de 2012 e início de 2013. A criação de núcleos dedicados a diversos temas e atividades – como, por exemplo, o núcleo de cultura, o núcleo de extensão – fazia parte do programa da gestão Ubuntu, a qual desejava oferecer espaços para que os estudantes de graduação das Ciências Sociais, de modo geral, pudessem participar das atividades e movimentos que envolvessem o curso, sem necessariamente pertencer ao CeUPES. A gestão Ubuntu se afirmava democrática, independente de partidos políticos e do movimento estudantil, e tinha como proposta central a construção de um centro acadêmico onde todos os estudantes pudessem participar, livres das disputas entre partidos políticos e movimento estudantil (havia a percepção de que muitos estudantes queriam fazer algo, mas não queriam se envolver com essas disputas, e por isso ficavam afastados).

Cabe aqui um breve resgate histórico relativo às gestões do CeUPES anteriores a 2012. O centro acadêmico vinha sendo invariavelmente controlado, conforme aventa a entrevistada, por um pequeno grupo partidário, fechado e autoritário, que tomava o CeUPES para si, em detrimento dos demais alunos da Ciências Sociais. Porém, houve em 2012 uma certa revolta por parte dos outros estudantes, daqueles excluídos de participação no CeUPES, que se aliaram para disputar as eleições apresentando uma proposta mais aberta e democrática, visando ampliar a inclusão dos estudantes em atividades relacionadas ao curso, sem vinculação com partidos políticos ou com o movimento estudantil como acontecia anteriormente. Essa foi a chapa vencedora e que deu origem à gestão Ubuntu, idealizadora do núcleo de extensão, dentre outros núcleos, em conformidade com seu plano de estruturar atividades que pudessem acolher a participação dos estudantes interessados em simplesmente participar de atividades associadas ao seu curso de graduação, e não de fazer política ou movimento estudantil.

De acordo com a entrevista da Juliana, corroborada por informações coletadas na internet conforme se verá adiante, parece que os primeiros passos para a formação do núcleo de extensão aconteceram em 2013, e consistiram basicamente em realizar alguns encontros durante o ano para debater o que é extensão universitária e em que moldes construir um projeto de extensão dentro das Ciências Sociais, além de estabelecer um grupo de pessoas motivadas a levar adiante o projeto de extensão. Trechos extraídos do comunicado e convite para a segunda reunião do núcleo mostram que essa foi a tônica dos encontros neste período inicial:

> COMUNICADO DO ACÚMULO DA 1ª REUNIÃO DO GRUPO DE EXTENSÃO
>
> A Ubuntu – grupo responsável por organizar os espaços do Centro Acadêmico, CeUPES Ísis Dias de Oliveiras – tomou a iniciativa de criar reuniões para que todos possamos pensar o que é extensão, e que projetos podemos realizar enquanto estudantes de ciências sociais.
>
> Para a primeira reunião (do dia 17 de abril) convidamos estudantes de outros cursos da USP que participam de diferentes projetos de extensão para conversarmos e saber mais sobre suas experiências. Membros do LabEx (Laboratório de Extensão da EACH), da ITCP-USP (Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares), do Educar para o Mundo (projeto de extensão do IRI), do Núcleo de Direito a Cidade (núcleo de extensão da Faculdade de São Francisco em parceria com estudantes do campus da cidade universitária) e de um projeto de extensão da FAU que está planejando uma associação de moradores [...].
> Quase ninguém tem claro para si o que é extensão universitária [...]. Extensão Universitária pode designar tanto cursos pagos dentro da universidade, realizados pelas fundações privadas, quanto um projeto em uma comunidade, escola, ou qualquer instituição, realizado por estudantes e/ou professores, para colocar nossos conhecimentos a serviço destes grupos externos à academia.
> Existe portanto uma disputa política sobre as características que dão legitimidade para um projeto de extensão, e uma disputa pelo dinheiro público, das bolsas da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão e dos editais. Quais são os critérios para escolher os projetos financiados? Pelos depoimentos que foram dados na nossa reunião, ficou evidente a escassez de recursos repassados para seus projetos, de orientação Freiriana. [...].
> É dentro deste duplo debate que nós, do agora batizado Grupo de Extensão, aqui da sociais pretendemos nos aprofundar, nas próximas reuniões. Discutir qual o caráter de Extensão que orientará nossos projetos, e o problema da falta de investimento em Extensão, que deveria ser um dos eixos do tripé universitário (junto com Pesquisa e Ensino). Por isso ficou indicada, para a segunda reunião (dia 8 de maio, às 18h, no CeUPES), a leitura dos seguintes textos (a) "Extensão ou Comunicação?" do Paulo Freire; (b) "A Universidade Pública Sob Nova Perspectiva" da Marilena Chauí; (c) "Arco-Íris do Desejo" do Augusto Boal. [...].
> Também precisamos começar a pensar qual(is) projeto(s) de extensão queremos tocar, enquanto estudantes de Ciências Sociais e, eventualmente, em parceria com nossos companheiros de outros cursos.
>
> VENHA PARTICIPAR DO GRUPO DE EXTENSÃO
> 2ª reunião dia 8 de maio, quarta-feira, às 18h, na sala 12 da Sociais![23]

Outros grupos de extensão da USP (de outras unidades) foram instados a participar da primeira conversa com o intuito de contribuir para essa construção coletiva a partir de suas próprias experiências. Desse primeiro movimento, é possível avistar o surgimento de uma referência que marca o direcionamento do caráter do grupo: a referência a Paulo Freire, cujas

[23] Fonte: <https://www.facebook.com/UbuntuCeupes2013/?fref=photo>.

ideias permanecem muito presentes atualmente como princípio norteador das atividades do Sociologia em Movimento.

Paulo Freire, tido como patrono da educação brasileira, é considerado por muitos o principal educador brasileiro do século XX. Segundo o professor Ernani Maria Fiori (2017), no prefácio à *Pedagogia do Oprimido* – um dos principais livros da vasta bibliografia que Freire nos legou – a pedagogia de Paulo Freire tinha como objetivo a transformação da sociedade, no sentido de anular a opressão e substituí-la pela liberdade de todos, tanto de opressores como de oprimidos. A educação que ele pregava deveria proporcionar essa liberação, suscitar nos educandos a tomada de consciência da própria vida, da própria existência, de modo que cada um possa escrever a sua história. Fiori afirma ainda que a pedagogia de Paulo Freire faz-se antropologia por ser um processo em que o homem se humaniza. A alfabetização de Paulo Freire é construção de consciência crítica, não é ensinar palavras abstratas, mas é dotar o alfabetizando da capacidade de expressar, através das palavras, seus pensamentos, seus juízos, seu mundo. A partir desse pequeno relance sobre o teor do pensamento de Paulo Freire, é possível compreender a atração dos estudantes de Ciências Sociais, entre outros cursos – ávidos por transformações na sociedade – por essas ideias, que se mostram alinhadas com suas crenças.

Retornando à formação do grupo de extensão, de acordo com a entrevista concedida pela Juliana, em 2013 a composição do Grupo de Extensão firmou-se de fato em quatro integrantes, que prosseguiram com as atividades em 2014: duas estudantes que faziam parte da gestão Ubuntu e dois estudantes das Ciências Sociais cursando segunda graduação. Um desses estudantes nutria grande apreço pelas teorias freirianas e exortava o grupo a aprofundar seu conhecimento nessa área, como fundamento para conceber um projeto de extensão. Uma das primeiras atividades empreendidas pelo Grupo de Extensão foi, efetivamente, o estudo de textos de Paulo Freire. Durante o ano de 2014, as poucas reuniões do grupo foram dedicadas à leitura e discussão, principalmente, do *Extensão ou comunicação?*.[24] A participação de membros do CeUPES devia-se em parte ao planejamento das atividades pelo centro acadêmico, que incluía entre suas atribuições essa função de dar suporte à constituição do Grupo de Extensão. De outra parte, as pessoas que executavam essa tarefa e participavam do grupo geralmente já tinham, ou sentiam crescer, uma afinidade com as atividades de extensão.

Juliana conta que ingressou na graduação em Ciências Sociais em 2013, e, no final do mesmo ano, começou a participar do movimento estudantil, filiando-se ao movimento RUA –

[24] O grupo se desarticulou em função da greve de alunos, professores e funcionários da USP, entre maio e setembro de 2014.

Juventude anticapitalista. Ela afirma ainda que, na organização interna do RUA, coube-lhe a incumbência de participar do Grupo de Extensão, e foi assim que, ao final de 2014, aproximou-se do grupo. Nesse momento, o grupo era formado por quatro pessoas conforme citado anteriormente e contava com participações esporádicas de outros estudantes, já que a proposta do grupo era manter-se aberto à participação daqueles que estivessem interessados em contribuir para a construção de um projeto de extensão para as Ciências Sociais. Ela lembra que houve uma certa desconfiança, de início, quanto às suas intenções, uma vez que havia sido designada pelo movimento estudantil, mas aos poucos as desconfianças se dissolveram e foi feito um esforço coletivo para a construção de um ambiente livre de brigas políticas, em que se preservasse, tanto quanto possível, o diálogo e as resoluções consensuais.

Percebe-se uma certa continuidade, ao menos no tocante ao modo de conduzir as atividades do Grupo de Extensão, entre as gestões do CeUPES de 2013 e 2014. É preciso dizer que alguns membros da gestão Ubuntu faziam parte também da nova gestão Motirõ, que sucedeu a Ubuntu no comando do CeUPES, incluindo uma estudante que compunha a formação inicial do Grupo de Extensão, o que poderia talvez explicar tal continuidade. Nesses dois primeiros anos de vida, o Grupo de Extensão tinha uma relação bastante próxima do CeUPES, visto que havia sempre integrantes do centro acadêmico participando ativamente do grupo. Suas atividades assemelhavam-se às de um grupo de estudos, centradas essencialmente na leitura e discussão de textos de Paulo Freire.

No início de 2015, a maior parte do grupo – que contava então com cinco membros fixos – era da opinião de que já haviam estudado bastante e que era chegado o momento de dar concretude à extensão, de pensar em projetos a serem realizados, sempre pautados pelas ideias freirianas, ainda que persistisse uma voz a favor da continuidade do caráter mais teórico do grupo. Juliana recorda que as primeiras sugestões foram bem variadas quanto ao público-alvo: executar algum tipo de trabalho junto aos funcionários terceirizados da FFLCH (como os seguranças, funcionários da limpeza); fazer oficinas para menores de uma casa de detenção; levar oficinas de Sociologia para escolas públicas. Depois de muitas discussões, resolveram levar adiante, de modo exploratório, duas alternativas: a dos funcionários terceirizados e a das escolas públicas. Não tinham ainda uma ideia formada a respeito do que fazer exatamente e viviam uma crise constante sobre a abordagem a ser adotada, pois o entendimento que absorveram das leituras de Paulo Freire era de que deveriam primeiro ouvir os outros (o público-alvo) para construir um projeto a partir da realidade deles, em vez de levar uma proposta pronta e oferecer uma prestação de serviços. Entendiam que o processo deveria envolver troca e construção conjunta desde o início, desde a própria elaboração do

projeto de trabalho. Com isso, passaram a operar no extremo oposto, buscando ouvir muito e não planejar nada de antemão, para não impor, não oprimir.

Uma parte do grupo foi conversar com funcionários terceirizados da FFLCH, para sondar quais seriam as suas demandas e pensar de que modo poderiam trabalhar com este público, enquanto outros se dedicaram a entrar em contato com escolas públicas nos arredores da USP com o objetivo de verificar a possibilidade de promover oficinas de Sociologia para alunos do ensino médio. Naquele início de 2015, não sabiam dizer precisamente em que consistiriam essas oficinas, quais temas seriam abordados, se teria alguma relação com as aulas regulares de Sociologia. O que sabiam com segurança era que não queriam seguir o formato tradicional de uma aula expositiva, que deveriam propor algo diferente, inovador, interessante, mas não sabiam exatamente como ou o que fazer. Foi essa alternativa das escolas públicas, encabeçada pela própria Juliana, que prevaleceu e foi perseguida com afinco durante o primeiro semestre de 2015.

Nesse período, o grupo fez contato com sete escolas estaduais nas proximidades da USP e conseguiu ser recebido em três delas. Na primeira, uma escola de tempo integral, a proposta do grupo foi rejeitada. Em relação à segunda, a entrevistada declara que a diretora ficou animada com o projeto e concordou em abrir espaço para o grupo de extensão, recomendando apenas que conversassem com a professora de Sociologia antes de principiar as atividades. Entretanto, Juliana afirma que a reunião com a professora de Sociologia foi lamentável: a professora se mostrou agressiva e intransigente, criticou duramente o grupo pela falta de proposta concreta para as oficinas, pelo excesso de indefinições. A jovem concorda que isso realmente caracterizava o grupo visto que acreditavam estar agindo, dessa maneira, conforme as ideias de Paulo Freire. Assim, mais uma escola se fechou para eles. Logo na sequência, compareceram à reunião previamente agendada na terceira escola, onde foram recebidos sem grande entusiasmo, mas também sem oposição, praticamente com indiferença. Permitiram que começassem a realizar oficinas para os alunos do ensino médio, mas não teriam direito a uma sala de aula, teriam que utilizar o pátio. O grupo não se intimidou, pelo contrário, pensaram que estava condizente com a ideia que carregavam de fazer algo diferente.

A oficina, de acordo com Guimarães (2007), é uma alternativa didática que ajuda a construir um modo mais próximo de relacionamento entre alunos e professores (ou coordenadores), e entre os alunos e o conteúdo trabalhado:

> A oficina é uma atividade de ensino realizada em conjunto, com a qual a totalidade da classe deve estar envolvida. É preciso um professor ou um

> grupo de alunos para coordenar os trabalhos, mas a execução propriamente dita deve abranger todos. Em outras palavras, a oficina não tem clientela, não tem ouvintes nem assistentes: tem participantes. Ela é realizada pelo grupo e para o grupo. É executada pelos alunos e pelo coordenador (ou coordenadores), que deve estar inserido nas atividades. É preciso que todos se sintam compromissados com o acontecer (GUIMARÃES, 2007, p. 89).

Uma oficina é, portanto, uma atividade coletiva, que almeja a participação de todos, incluindo os organizadores, que, desse modo, aproximam-se dos alunos, desfazendo eventuais barreiras que possam existir. A turma deve ser dividida em grupos pequenos de três ou quatro pessoas, para facilitar a comunicação e expressão de todos. Uma oficina busca colocar em prática conhecimentos previamente estudados – mesmo que de forma superficial – sobre algum tema, contribuindo para consolidar a apropriação do conhecimento pelos participantes, além de envolver, nessa prática, um caráter lúdico e uma comunicação não impositiva. Desse modo, a dinâmica da oficina propicia a troca de ideias e experiências e favorece a interdisciplinaridade uma vez que é comum recorrer a outras áreas do conhecimento para enriquecer os trabalhos, dependendo do assunto abordado (GUIMARÃES, 2007).

Sobre oficina de Sociologia para ensino médio, Guimarães alerta para o cuidado que se deve ter com "o caráter científico que define os conceitos sociológicos, a busca da superação de uma visão fragmentária da vida social calcada no senso comum, as inter-relações entre os fenômenos sociais" (GUIMARÃES, 2007, p. 90). Mais adiante, a autora afirma que

> Para alunos do ensino médio, o grande desafio de uma oficina é a possibilidade de estabelecerem relação material do conhecimento sociológico teorizado em sala de aula com situações reais, experimentadas por eles na vida cotidiana. Ao materializar essa relação, eles extrapolam os limites teóricos da Sociologia e avançam intelectualmente em direção a questões diretamente ligadas à vida que levam (GUIMARÃES, 2007, p. 95).

Essa concepção de oficina combina perfeitamente com as intenções declaradas do Grupo de Extensão. Para dar a partida nos trabalhos, começou-se com uma divulgação simples nas aulas do ensino médio no horário regular (de manhã), convidando os alunos para a oficina de Sociologia no contraturno, ou seja, no período da tarde – as oficinas eram realizadas uma vez por semana, sempre às quartas-feiras de tarde. Na primeira oficina, apareceram três alunos do ensino médio. O grupo, propositalmente, não havia planejado nenhuma atividade específica, pois tinha a intenção de fazer uma aproximação inicial para conhecer os alunos e vice-versa. Tiveram um público pequeno, mas avaliaram que podia ser visto como um bom início, e que provavelmente mais gente iria aos próximos encontros. Estavam enganados, o público não aumentou, pelo contrário, diminuiu ainda mais. O grupo

foi então forçado a repensar sua conduta, sua estratégia, e decidiu conversar com o professor de Sociologia da escola. Esse professor, sempre que procurado, mostrou-se receptivo e disposto a ajudar, embora não dispusesse de tempo para acompanhar as atividades do grupo no período da tarde. Resolveram acompanhar as aulas regulares de Sociologia, durante algum tempo, com o assentimento do professor, para se aproximarem da realidade dos alunos e pensar de que modo poderiam integrar as oficinas naquela escola. Foi o que fizeram durante o restante do primeiro semestre de 2015.

Com o início do segundo semestre, tiveram a ideia de realizar algumas oficinas dinâmicas no horário regular de aula – uma oficina em cada turma de ensino médio -– como modo de divulgar e atrair alunos interessados para as oficinas no período da tarde. Além disso, combinaram com o professor de Sociologia que os alunos participantes das oficinas teriam direito a um ponto extra na nota final. Ocorreu que, no segundo semestre de 2015, o grupo ficou reduzido a três integrantes: Juliana, outro jovem (Leo) e um dos estudantes iniciais (José, mais velho, cursando segunda graduação) o qual acabou se abstendo das idas à escola por falta de tempo disponível, pois trabalhava. Nessa situação, os dois jovens se viram sobrecarregados pelo trabalho quase diário de planejar oficinas, ir à escola realizar as oficinas nas aulas regulares e divulgar o grupo de extensão entre os alunos das Ciências Sociais, na tentativa de arrebatar mais algum membro que pudesse dividir as tarefas com eles.

Foi nesse segundo semestre de 2015 que o Grupo de Extensão efetivamente tomou forma como um grupo que realiza oficinas de Sociologia para alunos do ensino médio de escola pública. Durante esse processo de aproximação das escolas, o grupo foi adquirindo autonomia, um modo de funcionar distanciado do CeUPES e de qualquer movimento político ou estudantil, um pouco em função do afastamento gradual de alguns membros que eram ligados ao centro acadêmico, mas principalmente pela atuação daqueles que se empenharam em levar adiante as oficinas e que mantiveram o foco na construção de um projeto de extensão, seguindo os princípios orientadores dos primórdios do grupo, quais sejam, preservar o núcleo livre de brigas políticas e partidárias, aberto à participação de quem quisesse contribuir para a construção de uma extensão para o curso de Ciências Sociais, com predomínio do espírito de amizade e da busca de consenso pelo diálogo.

O segundo semestre de 2015 foi, portanto, marcante na trajetória do grupo, representando uma guinada importante nas suas atividades, em razão de um conjunto de fatores que renderam resultado bastante positivo, embora tenha gerado também momentos de turbulência. Um caso que acabou ganhando fama diz respeito a uma das oficinas realizadas como divulgação em horário regular, que teve grande sucesso e repercussão, ficando

conhecida como a oficina da pipa. Essa oficina foi idealizada, após algum tempo de observação das aulas do professor de Sociologia, para trabalhar conceitos da sociologia do trabalho, e consistia em propor aos alunos a fabricação de pipas, seguindo uma ideia de linha de montagem, de divisão do trabalho, divisão do pagamento pela venda das pipas entre patrão e empregados, etc. Levaram todo o material necessário para a confecção das pipas (varetas, papel de seda, cola, linha, etc.) e foram tão bem sucedidos que o número de interessados aumentou vertiginosamente, chegando a cerca de sessenta alunos, número muito acima do esperado, ocasionando um caos na escola, com alunos sendo barrados no portão de entrada devido ao número excessivo.

Esse evento com sessenta alunos, que configurou um grande desafio para o Grupo de Extensão, obrigou seus integrantes a novamente refletir sobre o modo de divulgar e conduzir as oficinas, desta vez devido ao motivo oposto – um público muito numeroso de alunos do ensino médio. Como chegar a um equilíbrio? Como estabelecer um projeto de extensão estável, que fosse satisfatório tanto para os alunos da escola estadual como para eles próprios enquanto estudantes de Ciências Sociais? O confronto com a realidade balizava as reflexões sobre essas questões. Para limitar o público a um número razoável, optaram por trabalhar preferencialmente com alunos do primeiro ano do ensino médio. Porém, nunca impediram a participação de alunos de outros anos que se mostrassem interessados em fazer parte das oficinas. E assim, até o final de 2015, conseguiram manter as turmas que iam às oficinas com um número razoável de alunos, alcançando uma certa estabilidade no funcionamento do Grupo de Extensão.

Vale ressaltar que a maior parte das atividades neste segundo semestre de 2015 foi levada a cabo por dois jovens (Juliana e Leo) que realmente abraçaram a causa da extensão. Eles tiveram o apoio, a partir do final de 2015, de uma terceira pessoa, também estudante de graduação das Ciências Sociais, que já nutria interesse pelo projeto e começou a acompanhar as oficinas e demais atividades de divulgação na escola. A sobrecarga de trabalho, nesse período em que o grupo ficou reduzido em tamanho e com grande volume de atividades, acentuou a necessidade de maior reflexão quanto às condições para sua continuidade. A preocupação da continuidade do Grupo de Extensão sempre esteve presente para os pais do projeto, pois tinham clareza de que o Grupo de Extensão foi criado com a finalidade de ser um projeto voltado ao curso de graduação em Ciências Sociais, aberto a todos os estudantes que quisessem entrar, que deveria continuar ativo mesmo que eles pessoalmente não pudessem mais participar das atividades. Passaram a dar mais importância, nesse processo de afirmação do grupo, à sua própria formação enquanto cientistas sociais, captando pela

experiência na escola a riqueza da troca e do aprendizado proporcionado pela vivência do projeto de extensão.

Com a tendência de estabilização das oficinas nessa escola estadual, perceberam que seria propício, e de certa forma necessário, a entrada de novos membros no grupo. Por um lado, os participantes seriam beneficiados pela oportunidade de conhecer uma realidade social importante para a formação de um cientista social. Por outro lado, a própria continuidade das oficinas, já conhecidas e frequentadas na escola estadual, dependia de um grupo em pleno funcionamento. Foi nessa situação que o Grupo de Extensão se apresentou na semana de recepção aos calouros de 2016, quando realizaram uma oficina com os alunos ingressantes em Ciências Sociais. A partir dessa apresentação, alguns interessados se aproximaram do grupo, e quatro jovens calouros passaram a compor o Grupo de Extensão, juntamente com os três membros anteriores.

O primeiro semestre de 2016 representou um avanço para o grupo, com o aumento do número de integrantes, a responsabilidade de dar continuidade às oficinas na escola, e foi também o período de consolidar um *modus operandi*. Depois de um ritmo intenso de trabalho, no segundo semestre de 2015, que mudava constantemente para dar conta dos ajustes necessários quanto à divulgação, preparação e realização das oficinas, o grupo encontrou um ritmo de trabalho mais regular, que consistia na realização de duas reuniões semanais na FFLCH para preparação e avaliação das oficinas, além de ir à escola, uma vez por semana, para executar as oficinas junto aos jovens do ensino médio.

Com a efetiva implantação do projeto de extensão, e cientes de que existe uma política da USP para suporte a projetos dessa natureza,[25] além da preocupação antiga de continuidade do projeto, que foi gestado durante dois anos (2013 e 2014) e ainda levou um ano (2015) até deslanchar, os dois membros mais antigos (Juliana e Leo) tomaram a decisão, ainda no final de 2015, de buscar a oficialização do grupo como projeto de extensão da USP. Assumiram, então, desde o início de 2016, além das atividades regulares do grupo e da inevitável sobrecarga que representa o treinamento de novos integrantes (quatro calouros), a tarefa de alterar o status do grupo para que passasse a ser um projeto de extensão da USP, com direito a bolsas para os participantes. Para isso, era necessário encontrar um professor que aceitasse a condição de orientador responsável pelo grupo, de modo a cumprir os requisitos exigidos pelo edital do programa de concessão de bolsas.

[25] Referência ao PUB da USP.

No final de 2015, haviam já esboçado alguns movimentos nessa direção, conversando com três professoras da FFLCH para apresentar o projeto e averiguar a possibilidade de cooperação docente com o Grupo de Extensão. É preciso observar que havia uma apreensão, ao mesmo tempo em que havia um desejo, quanto à relação com o eventual professor orientador, uma vez que o grupo já funcionava de forma autônoma, sem interferência do CeUPES ou de qualquer outra entidade, e julgava primordial manter essa autonomia. Não obtiveram êxito com as professoras da FFLCH, que apreciaram o projeto, mas não dispunham de condições para acolher a orientação do grupo.

Ao longo do primeiro semestre de 2016, continuaram buscando alternativas e finalmente lograram entendimento com a professora que atualmente orienta o grupo. Sem sucesso na FFLCH, foi na Faculdade de Educação (FE) que encontraram receptividade na figura da professora doutora Marcia Gobbi – que se tornou, em seguida, orientadora do Grupo de Extensão. Docente da licenciatura em Ciências Sociais da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), a professora Marcia Gobbi é responsável pela disciplina de metodologia do ensino em Ciências Sociais e foi ela quem tornou possível a institucionalização do grupo, ao se mostrar sensível à demanda dos jovens estudantes de Ciências Sociais que a procuraram e ao concordar em orientá-los. Na ocasião, redigiram um projeto em curto espaço de tempo para cumprir o prazo de inscrição no PUB, sendo, felizmente, rapidamente aceito pela professora e submetido ao PUB. Nessa mesma circunstância, o Grupo de Extensão passou a se chamar Sociologia em Movimento. Trata-se de outra etapa marcante na história do grupo, que passou a contar, a partir de agosto de 2016, com o apoio e a orientação de uma docente da FE e também com seis bolsas de estudo para os participantes do projeto de extensão. Desse momento em diante, o grande parceiro de Juliana na implantação do grupo (Leo) retirou-se das atividades, após garantir condições para sua continuidade, enquanto Juliana e os demais membros permaneceram e prosseguiram com as oficinas. Quatro desses jovens solicitaram e obtiveram as bolsas de estudo (os dois que não receberam a bolsa declinaram por motivos pessoais, mas continuaram trabalhando ativamente no grupo), restando duas bolsas em aberto. Ficou acertado que a professora orientadora selecionaria mais dois estudantes para compor o grupo, sendo um da pedagogia e outro mais experiente (não calouro) das Ciências Sociais. Desse modo, no início do segundo semestre de 2016, o Sociologia em Movimento contava com oito integrantes fixos. Cabe lembrar que o grupo continuava recebendo contribuições esporádicas de alunos da graduação que vinham conhecer o grupo, participavam temporariamente das atividades, mas acabavam se distanciando em outros momentos, e assim permaneceu a dinâmica do grupo até 2017.

Durante o primeiro semestre de 2016, o grupo passou a dispor de uma sala na escola para realizar as oficinas e a planejá-las com alguma antecedência – geralmente uma semana – a partir de temas extraídos dos encontros, ou temas diretamente solicitados pelos jovens do ensino médio. Dessa forma, o grupo foi conciliando a preparação das oficinas com o princípio que lhes era caro o de escutar os alunos e construir as oficinas a partir da realidade deles. Esse formato, contudo, trazia outro motivo de insatisfação no grupo, que era a ausência de conexão entre uma oficina e a próxima, configurando um trabalho ainda desnorteado. Nessa situação, veio a formalização do grupo como projeto de extensão, juntamente com as bolsas de estudo e o suporte da professora orientadora (docente da licenciatura em Ciências Sociais da FEUSP), que de fato muito auxiliou no planejamento do segundo semestre de 2016, delineando um percurso para a elaboração das oficinas dentro de temas da Sociologia – foram eleitas as temáticas racismo e gênero para o segundo semestre de 2016.

O ano de 2017 representou novo avanço para o Sociologia em Movimento, que repetiu a estratégia de divulgação do projeto durante a semana de recepção aos calouros, conquistando novos adeptos para aumentar o grupo de extensão. Se ao final de 2016 totalizavam oito integrantes, passaram a atingir, em março de 2017, em torno de 16 ou 18 membros, contando com alguns novos participantes além dos estudantes mais antigos que já tinham o costume de passar temporariamente algum tempo no projeto. Entre os novatos ocorreu o mesmo movimento já observado em outros tempos: os realmente interessados e disponíveis foram se firmando no projeto enquanto os demais, após participar de algumas reuniões e até mesmo de uma ou outra oficina, acabaram se desligando do grupo. É importante frisar que as seis bolsas obtidas em agosto de 2016 – graças ao vínculo com a FEUSP pela aceitação da professora daquele instituto para orientar o projeto e inscrevê-lo no PUB – garantiram um número mínimo de graduandos comprometidos com o projeto de extensão, assegurando sua continuidade e, consequentemente, a oportunidade para outros estudantes da graduação em Ciências Sociais se aproximarem, conhecerem e experimentarem a vivência que ele proporciona, com a possibilidade de alguns (mesmo sem receber bolsa, por alguns meses, já que as bolsas são sempre concedidas, ou renovadas, em agosto de cada ano) virem a efetivamente integrar as atividades do grupo, como de fato veio a acontecer.

As oficinas iniciais retomaram a temática de gênero, que não havia sido esgotada em 2016, e evoluíram para outros temas ao longo do ano, voltando um pouco à dinâmica do início daquele ano, quando ocorriam mudanças bastante frequentes de assunto, em função principalmente de dois fatores: demanda dos jovens do ensino médio e organização de saídas a campo, as quais se assemelham, em alguns aspectos, a estudos do meio.

No que tange ao estudo do meio, Lopes e Pontuschka (2009, p. 174) afirmam que "pode ser compreendido como um método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar para alunos e professores contato direto com uma determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar". Os autores defendem ainda que o estudo do meio "pode tornar mais significativo o processo ensino-aprendizagem e proporcionar aos seus atores o desenvolvimento de um olhar crítico e investigativo sobre a aparente naturalidade do viver social" (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, p. 174). Trata-se de um método pedagógico que faz a aproximação entre aquilo que é estudado na escola e a realidade que circunda o aluno, que ajuda a significar os conteúdos abordados na escola, mostrando que a escola e a vida não são universos apartados (LOPES; PONTUSCHKA, 2009).

Uma das etapas fundamentais do estudo do meio diz respeito ao trabalho de campo, que não deve ser visto como um momento de ruptura do processo ensino-aprendizagem, mas que, ao contrário, faz parte dele, embora se reconheça que é um momento especial e que possui uma dimensão lúdica. Os autores reiteram ainda que

> A pesquisa de campo é reveladora da vida, ou seja, por meio dela pretende-se conhecer mais sistematicamente a maneira como os homens e as mulheres de um determinado espaço e tempo organizam sua existência, compreender suas necessidades, seus desejos, suas lutas com vitórias e fracassos (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, p. 186).

Parece ser nesse sentido que o Sociologia em Movimento incorporou algumas saídas a campo durante o ano, apesar de não constituírem propriamente estudos do meio com todas as etapas conforme entendido por Lopes e Pontuschka.[26] Nas oficinas, junto aos alunos do ensino médio da escola estadual, tais saídas eram referidas como "passeios", talvez por envolverem deslocamentos em relação ao ambiente escolar, propiciando incursões em outros ambientes, ainda que não tivessem a finalidade de mero lazer ou entretenimento.

A frequência de alunos da escola oscilou bastante durante o ano de 2017, declinando, sobretudo, no segundo semestre, o que acabou também influenciando a questão da mudança de temas, como forma de tentar recuperar um público que parecia estar perdendo o interesse pelas oficinas. É importante considerar que as oficinas constituem atividade extracurricular sem obrigatoriedade para os jovens do ensino médio, embora aconteçam dentro da escola e sejam incentivadas pelo professor de Sociologia (inclusive com a atribuição de um ponto na

[26] O estudo do meio conforme estipulado por Lopes e Pontuschka (2009) deve compreender pelo menos sete etapas e se refere ao campo da geografia, embora possa ser adaptado sem grandes dificuldades em outras áreas como a Sociologia.

média final e possibilidade de abonar faltas). Sendo assim, não existe uma turma constante que segue as oficinas, os alunos participantes variam, aparecem uma vez, depois deixam de ir, outros são mais assíduos, enfim, é um público que muda constantemente e por isso é difícil fazer um planejamento sequenciado, sendo necessário muitas vezes retomar, repetir o que já foi trabalhado em oficinas anteriores, porque é comum ter alunos chegando pela primeira vez.

O apoio do professor regular de Sociologia da escola pública merece uma menção especial. Mesmo não interferindo diretamente nas oficinas, seu suporte – acolhendo o grupo sempre que requisitado, cedendo espaço em suas aulas para divulgação das oficinas, estando disponível para informar sobre a rotina da escola, incentivando os alunos com complementação de nota e abono de falta – foi extremamente valioso para o sucesso do trabalho do Sociologia em Movimento na escola.

Quanto aos "passeios", foram realizados um total de quatro em 2017 e aconteceram de duas formas: duas saídas foram propostas em função de programação da professora orientadora, que organiza saídas pedagógicas para alunos da licenciatura em Ciências Sociais da USP e estendeu a possibilidade de participação aos alunos da escola pública atendidos pelo projeto de extensão, com o intuito de promover uma aproximação entre alunos da licenciatura da USP com alunos da escola pública, e uma aproximação, ao mesmo tempo, da própria escola pública e da USP.

Os outros dois foram de iniciativa conjunta dos jovens do Sociologia em Movimento e dos alunos de ensino médio. A preparação prévia se fez necessária principalmente para as duas saídas propostas em função da organização da professora orientadora, ocupando geralmente as duas oficinas anteriores à data do passeio, o que interrompia também o assunto que vinha sendo tratado. Nessas ocasiões, a turma mudava bastante, pois alunos interessados nos "passeios" eram requisitados a participar dessas oficinas de preparação e o número aumentava consideravelmente. O dia da saída a campo, especificamente sábado nesses dois casos, era de uma movimentação completamente atípica, começando bem cedo pela manhã, normalmente por volta das 6h, com muito envolvimento de todos os jovens, tanto da USP como da escola pública. E a oficina seguinte ao trabalho em campo normalmente era dedicada a comentários e fechamento sobre o que foi vivenciado, com o objetivo de consolidar os aprendizados proporcionados pela ocasião.

As outras duas saídas consistiram praticamente numa troca: os estudantes da USP desejavam conhecer o bairro onde os alunos moram, estudam e vivem, com o propósito de obter subsídios para o planejamento de oficinas futuras. E os jovens alunos tinham vontade, e curiosidade, de conhecer a USP, de se aproximar de uma realidade que lhes parecia distante,

embora, por ser a USP uma universidade pública, devesse estar ao alcance de todos. Assim, foram realizados esses dois "passeios": "passeio pelo bairro" e "passeio pela USP", em dia e horário de oficina, ou seja, as excursões foram as oficinas nesses dias. Essas saídas também demandaram alguma preparação, porém menos extensa, e contaram igualmente com ampla participação de ambos os grupos.

Ao longo do primeiro semestre de 2017, a quantidade de alunos do ensino médio que comparecia às oficinas permaneceu próxima de vinte pessoas, enquanto havia entre cinco e sete jovens da graduação em cada oficina – os integrantes do Sociologia em Movimento se revezavam para ir à escola, já que eram muito numerosos. Todos participavam, na medida da sua disponibilidade, das reuniões semanais, contribuindo com ideias para a construção das oficinas e para aprimorar o funcionamento do grupo. Com o crescimento do grupo de extensão e com a chegada de calouros, sentia-se a necessidade de uma preparação teórica comum e mais sólida, tanto em relação aos temas a serem trabalhados nas oficinas como em relação aos princípios que estavam na base da concepção do projeto de extensão, notadamente as ideias de Paulo Freire.

Nesse sentido, o grupo resolveu realizar reuniões de formação obrigatória para todos os integrantes, para além das duas reuniões semanais já habituais voltadas ao planejamento e à discussão das oficinas, bem como a assuntos mais urgentes.[27] Ocorreram duas reuniões de formação em 2017, que tomaram quase um dia inteiro de final de semana. O objetivo era a discussão de textos teóricos, previamente selecionados, que proporcionassem a todos um entendimento comum sobre o direcionamento que o grupo deveria seguir e passar adiante para os futuros novos membros. Na primeira dessas reuniões, em maio de 2017, a parte teórica foi voltada para a discussão do conceito de extensão a partir do livro *Extensão ou comunicação?*, de Paulo Freire. Na segunda reunião, em setembro do mesmo ano, entre várias outras discussões mais focadas no *modus operandi* do grupo, e já acrescido de três novos integrantes desde o início do segundo semestre de 2017, o grupo abriu espaço para a leitura de trechos do *Pedagogia do Oprimido*, outra obra de Paulo Freire. O intuito era aprofundar a visão freiriana de educação para dar mais sentido à própria prática do grupo no âmbito da escola.

Um fato relevante para o grupo diz respeito às bolsas de estudo, as quais foram renovadas em agosto de 2017, e também elevadas para o número de oito bolsas. Houve a

[27] Entre esses assuntos, figuram constantemente a divulgação das atividades do grupo junto aos graduandos em Ciências Sociais, a reaproximação com o CeUPES, a entrada do grupo em uma nova escola pública (já que o grupo cresceu, seria possível atender mais uma escola e ampliar a quantidade de jovens alunos com acesso a oficinas de Sociologia).

saída de quatro estudantes da composição anterior, e, assim, muitos dos calouros puderam ser contemplados por essas bolsas.

A chegada constante de novos interessados em conhecer e participar do grupo acabou colocando em evidência uma outra necessidade: a de instituir uma regra e um procedimento para o ingresso de novos membros, pois um recém-chegado sempre demanda explicações, formação, etc., e essa entrada a todo momento acaba causando distúrbios no andamento das atividades regulares do grupo, roubando um tempo que deveria ser utilizado de outro modo.

Outro acontecimento importante foi a realização de um evento experimental destinado aos estudantes de Ciências Sociais, em parceria com o CeUPES, batizado de Cinextensão: no espaço cedido pelo centro acadêmico, organizaram uma sessão de filmes (foram selecionados: *Escolarizando o mundo – o último fardo do homem branco*[28] e um videoclipe de *Another brick in the wall, parte 2*[29]), seguida de debate em torno de temas que relacionam Ciências Sociais e educação. Os objetivos eram propiciar a aproximação dos estudantes da graduação com o universo da educação e apresentar o projeto de extensão Sociologia em Movimento, o que revela mais uma característica do grupo desde a sua criação, qual seja, a divulgação da existência do grupo entre os jovens graduandos para que os interessados pudessem participar, contribuir, aprender.

Foi com essas experiências que o Sociologia em Movimento atravessou o ano de 2017, acumulando informações e aprendizados a serem elaborados para melhorar o seu desempenho e organização em 2018. A última reunião do ano foi dedicada a esboçar planos e delinear uma reorganização do grupo, com a distribuição dos membros em comissões para assuntos específicos tais como: comissão de eventos, comissão de recepção de novos membros, comissão da escola, comissão de passeios, comissão site e páginas sociais, comissão de relação com outras extensões. Além disso, foi acordada a formação voluntária de um grupo de estudos para ler e discutir *Pedagogia do oprimido* durante as férias de janeiro de 2018.

3.2 Sociologia em Movimento: em fase de amadurecimento

O objetivo desta seção é identificar e analisar alguns fatores responsáveis pelo bom funcionamento e pela longevidade do SeM, com base nas entrevistas coletadas e na minha observação participante.

[28] Documentário sobre a globalização da educação, com direção de Carol Black, EUA/Índia, 2011.
[29] Música da banda britânica de rock Pink Floyd, álbum The Wall, 1979, composição de Roger Waters.

3.2.1 O SeM e a escola

Em primeiro lugar, creio ser correto afirmar que a proposta de trabalho do SeM enquanto projeto de extensão – realizar oficinas de Sociologia para alunos do ensino médio de escolas públicas – provavelmente só conseguiu adentrar a escola em razão da existência obrigatória da disciplina Sociologia na grade curricular do ensino médio. De um lado, o projeto se justifica como um espaço para a formação de professores – referindo-se aos graduandos em Ciências Sociais com interesse em cursar a licenciatura – complementar às atividades de formação previstas no curso de licenciatura em Ciências Sociais. Os estudantes teriam a oportunidade, ao planejar e realizar as oficinas, de experimentar uma prática similar à docência, ganhando intimidade com a sala de aula e com os adolescentes, exercitando o planejamento e a avaliação das práticas de ensino e aprendizagem, conhecendo melhor a realidade da escola pública. Pela perspectiva da escola, é possível que ela receba propostas de intervenção não relacionadas diretamente às disciplinas escolares, mas no caso da Sociologia, por ser uma ciência ainda pouco conhecida do grande público, se ela não fosse uma disciplina obrigatória, haveria talvez um entrave adicional para a aceitação do projeto, em virtude da dificuldade de se entender do que trata a Sociologia e a partir daí compreender sua contribuição na formação dos jovens.

Outro ponto relacionado à presença da disciplina na escola, já mencionado anteriormente, refere-se à receptividade e apoio demonstrados pelo professor titular de Sociologia. O papel de cooperação e incentivo às oficinas desse professor foi de enorme relevância: ele permitiu que os fundadores do grupo observassem suas aulas com o intuito de obterem subsídios para conceber as oficinas, cedeu espaço em seus horários para reforçar a divulgação das atividades do SeM e por fim selou uma espécie de parceria com o grupo de extensão ao oferecer um ponto extra na nota final e a possibilidade de abonar faltas nas aulas regulares dos alunos que participassem das oficinas. Para isso, há um controle de presença nas oficinas.

3.2.2 Um grupo diferente, um grupo “família”

É possível apontar fatores característicos do funcionamento do SeM, que o singularizam e fazem dele um grupo especial de acordo com a percepção dos próprios participantes.

O primeiro deles é que o SeM não é apenas mais um projeto de extensão, ou um trabalho em grupo como tantos outros que fazem parte da vida acadêmica. Existe algo de peculiar que faz dele um lugar de acolhimento e o aproxima de uma família, tanto assim que esse termo família veio a ser adotado na forma como o grupo se autorrefere – o nome do grupo no *WhatsApp*[30] é 'Extensão da família'. Mesmo que num contexto informal, esse tratamento de família chamou a minha atenção e procurei investigar sob que aspectos o grupo se aproximaria da ideia de família. De acordo com as entrevistas realizadas, alguns pontos interessantes foram revelados. Há o quesito dos encontros semanais longos e frequentes em razão da dinâmica de reuniões de planejamento das oficinas, além do próprio dia da oficina. Como disse a Isadora: "... a gente fica sempre junto durante a semana porque são vários encontros, são pessoas que eu vejo com bastante frequência". Além das atividades rotineiras, outras surgem seguidamente e demandam a interação do grupo: reunião com a professora orientadora, reunião de formação, promoção de eventos como o Cinextensão, preparação de material para as atividades, escrita de textos, etc.

Essa convivência frequente propiciada pelas atividades do SeM, além da interação constante pelas redes sociais, compõe um cenário que favorece a formação de laços entre os participantes para além dos vínculos de trabalho em equipe. Efetivamente, conforme relato da Berenice:

> [...] a gente acho que tem essa coisa que não é só do tipo a gente vai lá e faz as reuniões, e depois a gente vai pra oficina e acabou. É tipo na volta da oficina a gente tá comentando sobre coisa aleatória, e fazendo piada, é... nas reuniões a gente não consegue manter muito o foco, começa as reuniões falando sobre coisas muito muito aleatórias. E acho que isso se estende também sei lá a gente fazer o aniversário surpresa da Laura, que é uma coisa muito aleatória assim (BERENICE. Entrevista concedida à autora.).

As palavras da Berenice indicam um convívio e um tipo de relacionamento que extrapolam as relações em torno de um trabalho em comum e avançam para a esfera do acolhimento típico de relações de amizade mais próximas. O interesse comum pelo projeto de realização das oficinas de Sociologia é ponto pacífico de união do grupo e funciona como um trampolim para relações mais afetivas para a maioria. O depoimento a seguir corrobora esse entendimento:

> O que a gente faz no grupo de extensão tá no coração. E todo mundo tá fazendo isso do coração, sabe. E acho que quando você tipo quer tanto uma coisa ou tem um propósito assim, acho que une as pessoas, é um vínculo que... a gente não tem vínculo de sangue mas a gente tem vínculo da extensão, da pedagogia, do Paulo Freire, sei lá, a gente tem o vínculo de

[30] Aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*. Desenvolvedor atual: Facebook Inc. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>.

> querer melhorar a vida das pessoas. [...] Também tipo a gente é amigo porque lá a gente conversa, a gente joga conversa fora, a gente se preocupa com o outro, a gente... sei lá liga se a pessoa tá bem ou tá mal, a gente conversa, a gente fala sobre vida amorosa, sobre os amigos, sobre as coisas que acho isso acaba criando um vínculo muito forte que é família, sabe (CHIQUINHA. Entrevista concedida à autora.).

O modo como conduzem as atividades – calcado no diálogo e no consenso – e as relações que se desenvolvem entre os participantes – relação de cuidado, de acolhimento e respeito – são incomuns e fortalecem o funcionamento do grupo. Marcelo conta um pouco sobre esse aspecto do grupo:

> E aqui no grupo de extensão, eu senti isso no colégio também, eu falei, que foi uma coisa muito familiar ali, muito abraçada. [...] tem respeito, mas não é aquela coisa de poder, sei lá, 'Sou seu pai, estou falando com você', sabe, esse tipo de coisa. [...] a gente está fazendo um grupo bem forte, no sentido da amizade [...]. Acho que é uma coisa muito importante da gente desenvolver [a amizade] porque faz a diferença no grupo e em todas as esferas do grupo mesmo, de relação, de produtividade e acho que em tudo. [...] É uma coisa que a gente sempre fala, a gente não vota as coisas. [...] A gente não vota, a gente discute, a gente chega num consenso ali. A gente faz o negócio de uma maneira que não... tipo nunca saí de uma reunião achando que me contrariaram. [...] E a gente discute ali e fica uma coisa amigável, a gente procura um consenso, a gente procura entender o outro, e eu acho que a gente só faz isso porque tem uma relação forte (MARCELO. Entrevista concedida à autora.).

Muitos encontram no grupo de extensão verdadeiros amigos, com quem podem contar em momentos de adversidade, diferentemente dos demais companheiros de curso que são percebidos como meros colegas, com os quais não criam vínculos pessoais, embora possuam boa convivência diária. Se não tivessem conhecido o SeM, alguns sugerem que passariam talvez pela universidade sem fazer amigos, como é o caso da Laura – única entrevistada do curso de pedagogia – que teve experiência em outros grupos (de extensão e político) e vê o SeM como um grupo único, diferente dos demais:

> [...] isso é uma coisa que a gente tem, acho que nenhum outro grupo de extensão, um grupo político, grupo... porque é assim... ah, eu também participo de um grupo político, esqueci de falar. Eu participo do grupo político do PSOL de Sorocaba. [...] Mas enfim, eu estava falando do grupo de extensão, né, isso. Eu particularmente acho que foi o momento que eu encontrei amigos, sabe, eu falei pra elas assim, quando a gente começou a conversar, sair... Assim, a primeira vez que a gente saiu, que eu me lembre foi só as meninas, e aquilo foi muito significativo pra mim. Porque até então, quando eu cheguei aqui na USP, eu também, mesma coisa, né, eu não me encontrava... e eu estava aqui em São Paulo, não estava em Sorocaba, não encontrava amigos, aí eu comecei a namorar, meu namorado é praticamente meu único amigo. Aí passando o tempo, eu encontrava amigas, mas elas não tinham a mesma conversa, sabe. O pessoal da pedagogia, a grande maioria delas, elas têm um perfil meio diferente do que é, sei lá, a Sociais, as meninas da Sociais, por exemplo. Elas não estão no debate sobre o que é

> feminismo, sei lá, vivem no mundo muito Disney, como diz a minha professora. Elas têm um perfil que é muito diferente do meu (LAURA. Entrevista concedida à autora.).

Contudo, aparece também entre os graduandos em Ciências Sociais essa mesma impressão de não encontrar amigos dentro do próprio curso, a despeito do interesse por temas comuns inerentes ao curso, como reitera Juliana:

> E aí quando penso família da extensão tem um pouco desses valores, de ser amigo, de mais do que só fazer um projeto para um fim, né, também às vezes marcar um bar, e conversar sobre a vida, saber dos problemas do um, do outro, sabe. Porque é isso, assim, agora quando eu saí, mas ainda encontro com o pessoal, encontrei a Laura esses dias, eu fiquei 'ai, não sei, quero fazer tal coisa da vida', ela também, sabe, é meio querer virar amigo assim. Porque acho que é importante, na faculdade a gente é tão desconectado das pessoas, eu sinto isso assim, que os meus melhores amigos são os que eu fiz no colégio. Eu tenho tipo duas amigas que são realmente minhas amigas, e que é outra relação. Na faculdade, eu tenho amigos, mas que talvez é um amigo... eu não sei por exemplo agora me formando se eu vou conseguir manter essas amizades, eu tenho desconfiança disso, sabe. Não é aquele amigo amigo mesmo, amigo que você conta os perrengue quando você tá passando, sabe, amigo, tá lá, meio isso. Na extensão acho que a gente encontra de alguma forma uma família talvez, uma amizade mais forte assim. É obvio que é por conta de um fim, de um projeto, ter que se encontrar direto, tal, mas o clima que a gente tem ali é de realmente se ajudar, sabe (JULIANA. Entrevista concedida à autora.).

A cooperação entre os membros do SeM se faz necessária em função da própria natureza do trabalho coletivo de construção das oficinas, de forma contínua, uma vez que se trata de um projeto por ora permanente, sem um prazo final, ano após ano, sempre com o objetivo de construção coletiva guiada pelas ideias de Paulo Freire. Essa cooperação funciona de forma a aproximar as pessoas por conta do trabalho e parece que acaba gerando inevitavelmente uma aproximação pessoal, que faz o trabalho fluir melhor. Juliana conta como essa marca de convivência foi imprimida ao grupo quando do início das atividades na escola:

> [...] acho que isso foi vindo mais com eu e com o Leo. Eu e o Leo a gente virou bem mais amigo assim, acho que por conta disso, de convivência, tal, depois a gente começou a ser amigo, realmente, a gente se encontra, hoje. Talvez seja lá que eu encontrei os amigos realmente que eu falo, esses são amigos, que são da minha faculdade que me marcaram sabe. Tem um ou dois que são da minha turma, e que até hoje a gente é muito próximo. Mas se você me falar 'Juliana, me fala o nome dos seus amigos da faculdade', eu vou falar vários da extensão, ou que passaram por ela. Eu acho que é uma forma que a gente tem de construir uma coisa realmente junto. Porque eu acho que o que eu senti no movimento estudantil foi que as pessoas iam lá pra disputar coisas, não pra realmente ouvir e construir uma coisa, sabe. Na extensão é isso, você chega e preparar uma aula não é fácil. Seria fácil se a gente fosse sozinho preparar uma aula, aí você tem um grupo, aí um

> discorda, o outro concorda, você pensa uma coisa que você nunca pensou... (JULIANA. Entrevista concedida à autora.).

Esse processo constante de construção coletiva, de exercitar a explanação e a troca de ideias para chegar num consenso, tudo isso encaminha para um melhor entendimento entre as pessoas, pois é bem claro para todos os membros esse foco comum de realizar oficinas de Sociologia na escola pública; não existe ali espaço para um objetivo de cunho pessoal que poderia levar a uma disputa interna. O pensamento é sempre voltado para o grupo, para o seu crescimento e fortalecimento, em favor das oficinas para os alunos de ensino médio da escola pública.

A organização interna do grupo não comporta hierarquias, não há líderes nem representantes, apenas a professora orientadora, que não está presente no dia a dia do grupo (a localização física pode ser um fator que acaba colaborando para essa situação, uma vez que as reuniões do SeM acontecem geralmente no prédio da Ciências Sociais na FFLCH, onde a maioria dos participantes tem aula, enquanto a professora permanece na Faculdade de Educação, prédios distantes um do outro), e o grupo é como um coletivo auto-organizado e autônomo. O SeM foi constituído dessa maneira e busca preservar a todo custo esse jeito de funcionar. Cabe lembrar que um dos grandes receios, na época da busca por um professor que aceitasse orientar o projeto, era o risco de uma interferência que implicasse a perda dessa autonomia tão cara ao grupo.

Entretanto, dois entrevistados mostraram reservas, no início, quanto a essa relação de proximidade imediata, como família, dentro do SeM, sem negar o espírito de amizade, cuidado e respeito que prevalecem no grupo. Não é, portanto, somente a frequência dos encontros que cria o ambiente familiar, assim como não é todo coletivo reunido em torno de um objetivo em comum que se torna uma família. Existem valores cultivados no funcionamento e no relacionamento entre os membros do grupo, plantados desde o princípio, como recorda Juliana ao falar da formação inicial ainda como núcleo de extensão, em que havia pessoas do CeUPES e ela própria do RUA:

> [...] isso acho que é outro aspecto importante do grupo, que a gente tinha muita briga no movimento estudantil e de alguma forma os núcleos nunca tiveram esse ambiente hostil das assembleias, sabe. [... eu] sempre quis mostrando que não, sabe, que eu tava ali pra construir o projeto, assim, que não era uma coisa pro meu grupo ou pra chamar pessoas pra entrar no grupo, sabe. [...] Aos poucos a gente foi tendo uma amizade mesmo, tanto que hoje eu sou amiga assim deles. E com o Leo também acho que a gente conseguiu montar um grupo que era assim... deixa os partidos pra fora, a gente quer fazer um projeto de extensão. E isso até falo com eles até hoje, pra gente manter o espírito de amigo, de amizade, sabe, por mais que cresça, pra que a gente não tenha que ficar votando coisas, e ficar tipo entre as polêmicas, a

> gente não conseguir superar as polêmicas, sabe, ficar disputando coisas internas (JULIANA. Entrevista concedida à autora.).

As falas da Juliana sublinham o desejo forte de construção de um projeto em comum, um projeto de extensão para a Ciências Sociais. Esse foi o grande aglutinador dos integrantes do núcleo de extensão, todos que permaneceram no grupo o fizeram com esse objetivo, e esse desejo de construção coletiva conseguiu ultrapassar as desconfianças entre CeUPES e partidos, colocando o projeto efetivamente num caminho frutífero. Os fundadores, especialmente a Juliana e o Leo, tiveram a intuição de que, para levar adiante um projeto de extensão para a Sociais, deveriam favorecer cooperação em vez de disputas internas e por isso optaram por um *modus operandi* diferente do movimento estudantil:

> Sim, sim, acho que era uma coisa assim, estamos fazendo algo que é importante para a Sociais, é um projeto que o movimento estudantil deveria apoiar mais, mas a gente quer ser diferente do movimento estudantil, a gente quer fazer uma coisa que é pro projeto, não é pra ficar disputando gente internamente pros partidos, sabe. Acho que nesse começo tinha essa preocupação, assim (JULIANA. Entrevista concedida à autora.).

Além disso, seus depoimentos revelam outro ponto compartilhado pela maioria dos integrantes: a desilusão com o movimento estudantil, que, num primeiro momento, apresenta-se como meio para transformar o *status quo*, algo desejado por muitos, se não por todos que escolhem estudar Ciências Sociais na atualidade, mas acaba sucumbindo a disputas e vaidades pessoais, ou aceitando a agenda de partidos políticos aos quais alguns estudantes se filiam. Alex relata igualmente sua experiência de decepção com o movimento estudantil, do qual participou logo no seu primeiro ano de USP:

> Movimento estudantil também, 2015, 2016 eu participei mais no CRUSP, assim, na organização por permanência estudantil lá, né, questão das vagas, bolsas, mais na luta por moradia. Mas depois da greve do ano passado você meio que... foi um esgotamento muito grande da força, das motivações de estar envolvido no movimento estudantil. Aí em relação ao movimento estudantil, esse tipo de organização, eu dei uma afastada na verdade. E aí eu percebo que, eu percebo que levando essa ideia pra molecada através da extensão vejo que é um movimento mais efetivo assim, né (ALEX. Entrevista concedida à autora.).

Em outro momento, ele esclarece o motivo do afastamento:

> 2016 veio a greve, eu me engajei bastante na greve também, embora... acho que a greve era permanência, cotas e não lembro qual que era a outra pauta... Era salário, é e aí a gente se engajou bastante na questão das cotas e da permanência, né. Só que aí a gente tomou um pau na greve, e aí como autônomo, eu não gosto de me engajar em partido político, o que me desgastou foi ver como é o processo e como os partidos conduzem a greve assim, isso me deu um desânimo [...] porque a galera que... é uma falsa radicalização né, a galera que estava proposta a fazer, a radicalizar o

> movimento na verdade era escanteada assim, era preterida porque o pessoal do partido muitas vezes queria um tipo de radicalização muito na toada de ocupação, né, e tal, e a galera que era mais radical mesmo por permanência e cotas estava a fim de ocupar ou de radicalizar de alguma outra forma, e quando se fazia essas propostas nas assembleias simplesmente manobravam e como se diz, manobravam enfim pra que essas pautas não passassem, não fossem votadas, ou deixassem para ser votadas num momento em que não ia ter apoio suficiente, etc., e aí eu fui... depois que terminou a greve que a gente não conseguiu quase nada, eu desanimei bastante [...]. Você não consegue ganhar... é f* você entrar num jogo em que você sempre perde, né (ALEX. Entrevista concedida à autora.).

Percebe-se um desencantamento, em virtude da experiência, tanto com o movimento estudantil organizado na USP como com partidos políticos. Existe a vontade de transformação social, de interferir para melhorar as condições de vida, no caso do Alex, de quem necessita de auxílio para moradia durante a permanência na universidade. É visível a sensibilidade diante dos problemas sociais e a disposição para atuar em favor de uma solução. Para muitos integrantes, o SeM apareceu como uma via de atuação mais adequada e efetiva, que consegue combinar engajamento social e político com possibilidade de transformação social, em que o resultado tem maior relação com o próprio trabalho (ou ao menos tem-se essa impressão), diferentemente do que acontece no movimento estudantil e nos partidos políticos. Numerosos depoimentos confirmam essa opção por meios alternativos ao movimento estudantil e político-partidário como formas de interferência na vida social em prol de uma sociedade mais justa, mais democrática e igualitária, sendo o SeM sempre citado como um importante caminho de engajamento social e político. A declaração da Chiquinha é bastante enfática a esse respeito:

> Pra mim é a forma... porque eu fiz as escolhas assim de não participar do movimento estudantil, de não participar dessa parte da universidade que é a política universitária, que eu não gosto, e eu tenho que fazer alguma coisa... pra dormir tranquila à noite, eu tenho que fazer alguma coisa, sabe. Também não posso ficar parada, e pra mim educação é uma das formas, a forma que eu encontrei, e o Sociologia em Movimento, mais do que a educação, o Sociologia em Movimento foi a forma que eu encontrei de fazer alguma coisa de uma forma que eu ache adequada porque eu não participo do movimento estudantil porque não gosto dele, porque eu acho que ele não funciona e que ele não é adequado. E eu participo do Sociologia em Movimento porque eu acho que ele funciona (CHIQUINHA. Entrevista concedida à autora.).

Henrique pensa de maneira similar:

> No começo do Sociologia em Movimento eu não tinha bolsa, né, aí fiquei oito meses, seis meses sem bolsa, então não sei se é considerado trabalho voluntário, mas era engajamento ali. A gente nem sabia que a gente ia ter bolsa, que ia ser oficializado, a gente só fazia aquilo porque, sei lá, era uma

> forma de ajudar a galera. [...] Movimento estudantil é difícil assim, depende do que for, se movimento estudantil for o SeM assim... aí é mais interessante (risadas). Mas eu não levo muita fé no CA não, nem no DCE porque sei lá, parece que a galera fica meio... uma galera que cutuca demais e você nunca vê nada, você não vê eles fazendo nada, sabe, tipo eu tô aqui há três anos e pra mim as coisas na Sociais continuam a mesma coisa, não tem nenhuma sala de estudos nova, você não tem uma mudança grande, as pessoas continuam fumando no verde, coisas que são tipo discutidas com meia dúzia de pessoas, são coisas que parece que não tem muito diálogo com a Sociais, é um grupo muito fechado, e aí de repente eles estão discutindo em revolucionar o país, só que são tipo trinta pessoas. E a Sociais tem cento e quarenta, cento e sessenta por ano, assim. Acho muito irreal, acho uma galera muito que a ação se resume muito a discussões que não têm fruto nenhum. E no Sociologia em Movimento acho muito pelo contrário, a gente tenta constantemente se renovar pra ver como as práticas elas podem ser efetivas no meio, sabe (HENRIQUE. Entrevista concedida à autora.).

Além de participar intensamente do SeM, alguns entrevistados experimentam paralelamente outros meios de engajamento ativo. Berenice prefere a via cultural, escrevendo poesias,[31] ajudando a organizar um sarau no bairro onde mora na zona leste, região considerada periferia de São Paulo, e executando um projeto na escola onde cursou o ensino médio que articula literatura marginal periférica e questões sociais. Isadora realiza trabalho voluntário numa ONG em Santana do Parnaíba, que presta assistência a uma comunidade carente, e ainda atua como representante civil no conselho municipal de mulheres de sua cidade. Seu trabalho na ONG consiste basicamente em dar aulas de Sociologia para jovens de treze a dezessete anos, seguindo os moldes das oficinas do SeM, e no conselho de mulheres o objetivo principal é pensar políticas públicas para mulheres, especialmente no que toca à violência de gênero. Tatiana é a única dos membros entrevistados que contraria a tendência da maioria do grupo e participa ativamente do movimento estudantil (filiou-se ao RUA), além de integrar a gestão em curso do CeUPES. A presença em manifestações pontuais e específicas também foi mencionada por todos os entrevistados, que avaliam e selecionam os eventos dos quais participam, buscam conhecer a causa, quem está organizando, quais as demandas, para então aderir caso considerem válido.

A escolha pessoal e consciente do engajamento, incluindo a participação no SeM, destaca-se como uma marca de todos os que entram no grupo. Para muitos, o laço afetivo surge como consequência quase natural de fazer parte do SeM, em função do modo de funcionamento do grupo (encontros frequentes, necessidade de entendimento para consenso,

[31] Berenice é participante assídua de slams e foi vencedora de uma das edições do slam de poesia Sófálá em 2018. Slams são batalhas de versos, ou campeonatos de poesia, com origem nos anos 1980 em Chicago, EUA, chegando ao Brasil nos anos 2000. Fonte: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/12/20/O-que-são-slams-e-como-eles-estão-popularizando-a-poesia>. Acesso em 30/04/2019.

relações de amizade valorizadas desde o início pelos fundadores). Para todos, existe uma questão de ordem pessoal, decorrente provavelmente de experiências formadoras anteriores (que podem ter sido vivenciadas durante a infância, a adolescência, na vida familiar ou em outro lugar), que impele a uma intervenção social (se não fosse o SeM, haveriam de encontrar outro meio) e que fortalece os vínculos entre os membros, pois a causa (no caso do SeM poderia ser considerada a educação libertadora ou emancipação dos jovens) ultrapassa a capacidade individual e pede um esforço coletivo. Conforme declara Tatiana:

> O que a gente está fazendo a gente faz com muito amor, e como a gente faz aquilo com muito amor, a gente também tem muito amor pelas pessoas que estão junto fazendo, porque sozinho a gente não ia conseguir fazer aquilo. A gente só consegue fazer aquilo que a gente faz porque a gente está em coletivo, sabe, porque a gente está junto. E acho que a gente se ama muito por causa disso, porque a gente esta lá acreditando no mesmo projeto, no mesmo ideal, enfim, práticas. [...] no dia a dia de se ver tanto assim, acho que nem todo coletivo se vê frequentemente como a gente se vê. [...] Às vezes o indivíduo acaba ficando muito isolado, né, e aí a gente se vê sempre assim, com muita frequência, e a gente se envolve muito nesse projeto, por isso que eu falei do amor também, a gente está sempre muito envolvido na extensão, às vezes a gente quer estar 24 horas fazendo o que a gente está fazendo, sabe. E aí como a gente se vê tanto, e está sempre envolvido, está sempre se falando no *WhatsApp*, fica muito essa proximidade assim, essa intimidade também que a gente tem, entendeu (TATIANA. Entrevista concedida à autora.).

O aspecto coletivo do trabalho no SeM, combinado com a autonomia de que goza o grupo, favorece o processo coletivo de criação, torna corrente o exercício de criatividade em grupo para idealizar as oficinas semanais.

Numa das primeiras reuniões de planejamento que presenciei, no início de 2017, tratava-se de preparar uma oficina para abordar a questão da diferença de gênero, que já tinha sido levantada na oficina anterior ocorrida justamente no dia internacional da mulher. O objetivo era propor, aos alunos do ensino médio, uma dinâmica que trouxesse à tona o senso comum sobre diferença entre os gêneros masculino e feminino, como ponto de partida para uma discussão mais aprofundada, à luz dos conhecimentos da Sociologia. Uma jovem lembrou do livro *Sexo e temperamento*, de Margaret Mead, como texto teórico pertinente para fundamentar os argumentos da oficina. Várias ideias de atividade surgiram, começando por levar material para que os alunos pudessem desenhar, pintar, fazer colagem representando o feminino e o masculino para eles; depois uma estudante disse que teve uma ideia "meio louca": inventar um bingo com palavras associadas ao universo masculino e feminino; essa ideia "meio louca" evoluiu, na mente de outro participante, para o jogo de STOP, que consiste num jogo de palavras em que se sorteia uma letra para ser a letra inicial de palavras que

devem pertencer a algumas categorias previamente estabelecidas. Por fim, o grupo aderiu à proposta do STOP, e, posteriormente, elencou as categorias para o jogo com os alunos: pessoa famosa, cor, adjetivo, objeto, profissão. Para cada letra, os alunos deveriam encontrar duas palavras em cada categoria: uma ligada ao gênero masculino e outra ao feminino.

Berenice confessou apreciar esses momentos de criação coletiva, quando indaguei sobre o que gosta de fazer no SeM:

> [...] eu acho que gosto bastante do processo de estar em grupo, e a gente em grupo discutir coisas que... que enfim vai pensando junto, como é que constrói a aula, como a gente dá espaço um pro outro falar, qual tema a gente vai tratar, acho que essa coisa de trabalhar em grupo é algo que é muito bom e que... é difícil você fazer isso de uma forma tão aberta, né (BERENICE. Entrevista concedida à autora.).

De fato, o grupo consegue criar um ambiente leve, de liberdade para dar vazão às várias ideias que surgem para os membros presentes, e os ausentes por vezes se fazem representar através de mensagens previamente registradas no grupo de *WhatsApp*, buscando dar sua contribuição na construção das oficinas. Cada ideia é ouvida com atenção e respeito, ela pode ser aprimorada, complementada, ou então pode acender ideias diferentes nas mentes dos companheiros, encorajando por vezes outras linhas de pensamento, e, assim, num processo de criação coletiva, as oficinas nascem. Algumas vezes aproveita-se uma experiência passada, de outras situações, que pode ser o ponto de partida para dar origem a uma oficina. Toda reunião fica registrada em ata, armazenada em *drive* compartilhado pela internet, assim como o plano de aula resultante, de modo que todos, mesmo os ausentes, possam acompanhar as decisões e oficinas previstas.

O processo de criação, tanto das oficinas como de outras atividades (organização das saídas de campo, participação em eventos), constitui uma faceta bastante valorizada e prazerosa para os jovens do SeM – em larga medida é nele que se expressa a autonomia e a liberdade do grupo – e faz lembrar a proximidade quase extinta entre arte e ciência.

Curiosamente, muitos entrevistados admitiram vínculo com atividades artísticas como tocar instrumentos musicais (Alex com bateria, Laura com saxofone, Chiquinha com piano, Juliana com sanfona, Henrique com violão, gaita, flauta), escrever poesia (Berenice), atuar no teatro (Marcelo) e se aventurar como *designer* gráfico (Marcelo). Essa coincidência, embora possa não estar associada de imediato com o êxito do SeM, poderia talvez ser vista como um elemento que contribui para o seu sucesso, se pensarmos que a concepção de oficinas adequadas aos alunos do ensino médio de escola pública depende da sensibilidade dos jovens integrantes do SeM à realidade daqueles alunos como moradores da periferia de Osasco, bem

como da capacidade criadora de dinâmicas e falas ajustadas a esse público. A criatividade exerce papel de extrema relevância nesse processo, pois o público-alvo difere radicalmente daquele encontrado no ambiente acadêmico, com o qual estão habituados a tratar os temas das Ciências Sociais (os textos teóricos são voltados principalmente para o meio acadêmico), e há ainda que se levar em conta o objetivo do grupo de realizar algo diferente das aulas expositivas convencionais, de modo a atrair e envolver os adolescentes, decorrendo daí a opção por oficinas em vez de aulas.

Sabe-se que a sensibilidade e a criatividade caracterizam o artista, mas o que há muito ficou esquecido, e que o sociólogo americano Robert Nisbet (2000) resgata brilhantemente em seu artigo "A sociologia como forma de arte", é que o cientista e o artista partilham dos mesmos processos de imaginação criativa. Nisbet argumenta que ciência e arte, na história da humanidade, caminharam lado a lado a maior parte do tempo, rememorando a Renascença como uma época na qual "arte e ciência eram geralmente vistas como manifestações diferentes de uma mesma forma de consciência criativa" (NISBET, 2000, p. 113).

A separação entre arte e ciência, sugere o sociólogo americano, começou a se esboçar no século dezenove, iniciando com os movimentos sociais gerados pela Revolução Francesa, passando pelos processos de divisão do trabalho engendrada pela revolução industrial. Esse quadro histórico-social teria ensejado uma percepção de que artista e cientista trabalham de maneiras diferentes e até antagônicas, dando lugar a dois mitos bastante populares: a do artista como gênio movido pela inspiração, em busca da beleza, e a do cientista puramente metódico. Em relação à arte, Nisbet declara:

> No final do século dezenove, desenvolveu-se na arte a visão de que a criação funciona através de certo processo inescrutável, chamado gênio ou inspiração, e nunca através do trabalho técnico e experimental. [...] Associado a esse estereótipo, havia outro, igualmente fundamental, de que o artista não está preocupado com a realidade ou com a verdade, mas apenas com a beleza – infinita, supraterrena beleza (NISBET, 2000, p. 114).

Quanto à ciência, Nisbet desvenda a origem de sua profunda identificação com o método e a tecnologia:

> [...] a ciência estava sucumbindo a um outro mito, de caráter inverso [ao da arte] e de igual influência na visão popular. Tratava-se do mito, não da inspiração, mas do método. Aqui, como no caso da arte, estamos tratando com algo relacionado à revolução industrial. Mas, enquanto a arte era em geral repelida pela nova sociedade industrial, a ciência era virtualmente absorvida por ela. Assim como a indústria começou a dominar a tecnologia, a tecnologia dominou a ciência, fazendo dela não mais o que havia sido por séculos, fundamentalmente a atividade da mente reflexiva, mas uma profissão governada pelos códigos e critérios do serviço, tal como o direito, a engenharia e a medicina (NISBET, 2000, p. 115).

Cristalizou-se uma visão que reduz a ciência ao desenvolvimento de tecnologia, submetida à aplicação de técnicas voltadas para finalidades práticas, deixando de fora os processos de reflexão, imaginação e criatividade antes envolvidos na atividade do cientista que contemplava a realidade e buscava compreender o mundo. De fato, a ciência que prevalece na atualidade, incluindo as Ciências Sociais, encontra-se alinhada ao culto das normas e métodos, restando pouco espaço para a imaginação criativa. Entretanto, Nisbet, ao invocar sociólogos clássicos como Weber, Durkheim e Simmel, enfatiza os processos criativos, a sensibilidade e os *insights* por trás de suas grandes obras, que não poderiam ter surgido somente a partir da aplicação de métodos e técnicas. A conclusão, para Nisbet, "não é que ciência e arte são, ou deveriam ser, similares [...] mas mais fundamental, é que em ambas, arte e ciência, opera o mesmo tipo de imaginação criativa" (NISBET, 2000, p. 126).

Retornando ao SeM, pode-se observar alguns desses elementos comuns ao artista e ao cientista. Os jovens graduandos, ainda em processo de formação pessoal, vivendo experiências pela primeira vez, encontraram ali um espaço para exprimir ideias, para dar vazão à imaginação criativa, sem dúvida dentro do propósito do projeto de extensão, de realizar oficinas de Sociologia para alunos do ensino médio de escola pública. A elaboração das oficinas lhes dá a oportunidade de criar, de expressar sua criatividade, ideias e ideais. Ao dar forma às oficinas, eles constroem a si mesmos, lapidam sua visão de mundo na rica troca de ideias entre eles e pretendem também imprimir sua marca no mundo, pelo intercâmbio posterior com os alunos da escola pública que irão participar das oficinas, pois, seguindo as convicções de Paulo Freire, o SeM considera que as oficinas são trocas de experiências, em que todos dão e recebem.

O que vale ressaltar, ao observar esses jovens estudantes do SeM em ação, é que eles não esmorecem diante das barreiras que encontram, inclusive as implicitamente impostas pelo ambiente acadêmico, como o excesso de leituras, que tomam muito do tempo livre, e a carência de espaços onde possam ser criadores, protagonistas. Eles procuram contornar as dificuldades e equilibrar a balança, por exemplo indo em busca por um espaço de respiro, como disse o Marcelo:

> [...] acho que principalmente o Sociologia em Movimento, mas também as outras atividades que eu me envolvi no curso, talvez eu tivesse até largado esse curso porque realmente é muito pesado, eu não dou conta então o Sociologia em Movimento me dá um respiro assim na minha vida. De fazer alguma coisa prática, porque eu sempre necessito de fazer alguma coisa prática, sou muito hiperativo, sou muito proativo pra fazer as coisas assim, e quando eu me vejo só com teoria e só com leitura fico muito cansado e acabo desistindo (MARCELO. Entrevista concedida à autora.).

Parece quase uma questão de sobrevivência, talvez um grito inconsciente do cientista e do artista, buscando desesperadamente salvar a criatividade que resiste às tentativas de conformação da mente à ciência unicamente aplicada e metódica. Talvez seja esse, no fundo, um dos motivos da defesa tão aguerrida da autonomia do grupo, a defesa do seu espaço de criação, do espaço de expressão da subjetividade de cada um dos participantes.

Nisbet (2000) acredita que a inspiração e a criatividade estão na base do pensamento dos grandes cientistas. O sociólogo americano entende que o pensamento científico é racional e lógico em sua expressão, mas as descobertas, os primeiros *insights* são intuitivos, frutos de processos psicológicos inconscientes. O cientista está interessado em conhecer melhor o mundo, em reduzir as incertezas, mas não decorre daí que as descobertas científicas são somente e simplesmente um resultado, ou consequência, do pensamento-que-define-problemas e do pensamento-que-resolve-problemas. Deve-se ter cuidado para evitar a prevalência da metodologia sobre o que de fato é, ou deveria ser, a preocupação central da ciência, qual seja, a compreensão do mundo. Assim sendo, Nisbet chega à conclusão de que "qualquer coisa que limite o campo da experiência e da imaginação, que de qualquer modo diminua as fontes de inspiração, que rotinize os trabalhos da mente inteligente, deve ser olhada com suspeita" (NISBET, 2000, p. 122).

No caso dos estudantes de Ciências Sociais, poder-se-ia acrescentar que sua principal preocupação são as questões sociais. Eles buscam compreender o mundo social, de modo a pensar meios de transformá-lo, no caso de situações desfavoráveis, ou para que as pessoas possam, conhecendo a sua estrutura e seu funcionamento, encontrar um lugar mais apropriado ou um modo de viver mais adequado dentro da ordem social estabelecida. Muitos entrevistados aludiram, efetivamente, ao desejo de tornar o mundo um lugar melhor para se viver, com menos sofrimento, com menos desigualdades, com mais democracia, estabelecendo relações sociais mais saudáveis (BERENICE, JULIANA, TATIANA, CHIQUINHA, HENRIQUE). Nesse contexto, faz-se essencial manter vivas a inspiração e a criatividade. Provavelmente o grupo não obteria resultados tão positivos se seus integrantes estivessem privados dessa imaginação criativa para planejar as oficinas. Na hipótese de se eliminar o processo criador – como parece ser a tendência delineada pelo entendimento da ciência como sinônimo de tecnologia – a própria sociedade estaria correndo o risco de se tornar refém dos vícios do sistema (no caso da sociedade contemporânea, do sistema capitalista), dificultando a possibilidade de mudança e de superação das desigualdades.

Outro elemento captado poderia ser lido como equivalente à contemplação, que seria o mergulho na realidade dos alunos do ensino médio, tanto pela observação das aulas regulares de Sociologia, que permitem conhecer melhor sua realidade na escola, como no planejamento em fazer o "passeio pelo bairro". O principal objetivo do "passeio pelo bairro" realizado em 2017 era ampliar o conhecimento sobre a realidade dos alunos, para que as oficinas de Sociologia pudessem ser concebidas com base no lugar onde eles vivem, de modo a fazer sentido para a vida deles.

Existe a preocupação constante, durante as reuniões de preparação das oficinas, com a receptividade dos alunos do ensino médio às atividades que serão propostas. Como os temas e as dinâmicas serão percebidos? Haverá adesão à proposta? Vão surtir o efeito planejado? Um dos objetivos mais evidentes e perseguidos do projeto de extensão, em relação aos alunos do ensino médio, consiste no desenvolvimento da sua capacidade crítica, para que possam compreender a própria realidade a partir do olhar sociológico. Como o grupo já possui um período de experiência na escola e conhece algo do perfil dos alunos, é possível fazer algumas conjecturas sobre essas questões, procedendo aos ajustes julgados necessários para que a oficina atinja seus objetivos.

3.2.3 Benefícios alcançados

Além das características da dinâmica de funcionamento do grupo, é importante ressaltar que a continuidade do projeto de extensão, preocupação presente desde o início das atividades na escola, ficou garantida a partir da sua oficialização como projeto de extensão da USP, inscrito no PUB, com professora orientadora e bolsas correspondentes. Foi possível, graças às bolsas, assegurar um número mínimo de participantes dedicados às atividades do SeM, pois elas criam um vínculo entre os bolsistas e o projeto. Para alguns integrantes, a bolsa do PUB representa um importante auxílio, como testemunha Isadora, ao comentar sobre sua manutenção no curso de graduação: "E com a bolsa da extensão que ajuda, colabora com a permanência. Talvez se eu não estivesse recebendo a bolsa eu já estivesse atrás de um emprego formal." A bolsa consegue articular necessidade de renda, relacionada à permanência estudantil, com o funcionamento e avanço do projeto de extensão. Se estivesse trabalhando em outro emprego, é provável que Isadora não tivesse tempo disponível para atuar no SeM.

Apesar de se tornar uma obrigação, pela própria natureza do vínculo referente à bolsa, os jovens entrevistados não encaram a participação na extensão como uma obrigação

qualquer, como mais uma tarefa a ser liquidada. O prazer em fazer parte do grupo e desempenhar as atividades sobressai em todas as entrevistas, assim como a responsabilidade em contribuir para o bom andamento das atividades do grupo, principalmente das oficinas. Henrique, depois de participar do SeM por mais de dois anos, emite a seguinte opinião:

> É prazeroso, é muito legal, escola é um ambiente que eu gosto assim pessoalmente. Acho que pelo fato de eu ter tido professoras muito boas e professores muito bons, e por eu ser uma pessoa curiosa eu gosto do ambiente escolar assim. Mesmo tendo sofrido *bullying* na escola, acho que a aula em si era uma coisa legal, tirando algumas partes sociais. E se é um trabalho, é um trabalho, às vezes você tem que fazer coisas que não quer fazer. Eu tive que escrever um negócio da CLACSO aí, revisar, de repente descobri que tinha passado os caracteres, aí lá fui eu rever o texto, ver que parágrafo que ia tirar, aí depois a Marcia fez comentários, aí lá fui eu ver como estavam os comentários, o que tinha que adicionar, e voltar, fazer de novo, quando a parte que eu mais gosto é estar na escola e conversar com as pessoas, sabe. Eu gosto de saber as histórias das pessoas, eu gosto de conhecer o nome das pessoas, conhecer as pessoas, acho que aí não é tanto um trabalho, não é nem muito tempo que a gente fica lá. E as reuniões [do grupo de extensão] em si acho muito boas, você vai criando laços com as pessoas, laços de amizade com as pessoas, você conhece pessoas muito bem, bem até certo ponto, você vai ganhando intimidade pra falar coisas, pra se relacionar, é uma coisa gostosa assim. É uma coisa que não tem, eu não sei, no resto da Sociais tudo é tão... não sei... É, não fluido, é uma galera... parece que as pessoas não se relacionam de uma forma muito contínua, fora de certos objetivos em comum. E eles não são muito organizados na Sociais, ou é movimento estudantil, ou é pra fazer um trabalho em grupo só que as pessoas não fazem o trabalho juntos, cada um faz uma coisa e depois monta no final, sabe. E o Sociologia em Movimento você acaba tendo uma mistura tanto as amizades quanto pra você construir alguma coisa que você acreditava quando você estava entrando na Sociais, eu pelo menos. Ou seja, junto o útil ao agradável assim (HENRIQUE. Entrevista concedida à autora.).

Muitos continuam participando mesmo sem bolsa. É possível perceber nos depoimentos, de modo geral, um forte compromisso com o objetivo do SeM, alicerçado no seu entendimento das ideias de Paulo Freire, de promover uma educação emancipadora. O sentimento de fazer acontecer o projeto, somado aos resultados que vão obtendo junto aos alunos do ensino médio e o sucesso na realização dos eventos, traz enorme satisfação a todos os envolvidos. Creio ser essa satisfação responsável por uma parcela considerável do empenho dos jovens nesse projeto, como se pode notar na fala do Marcelo:

> E eu acho que é muitíssimo, muitíssimo prazeroso você tá ali fazendo isso, e você pode, posso até sentir um pouco de cansaço, negócio ‘puts tem que fazer isso’, uma pressão, né, mas quando o negócio tá pronto, quando a gente faz uma oficina boa, quando vai no passeio, a gente volta, entrega tudo bonitinho, comidinho, quando a gente faz um evento, dá certo, a satisfação disso é muito grande. Então é muito prazeroso sim (MARCELO. Entrevista concedida à autora.).

Quanto aos efeitos produzidos nos jovens da escola pública, ainda que não exista um meio de comprovação formal que permita associar as oficinas com aprendizados ou mudanças nos alunos do ensino médio, foi possível atentar para algumas situações. A Juliana, que esteve bastante presente na escola em 2015 e 2016, e com menor frequência em 2017, falou sobre alguns casos que a marcaram:

> E aí agora, depois, passada 2015 até... 2017 ainda cheguei a ir numa oficina, mas mais 2016 que eu fiquei, nossa tipo eu senti eles dando saltos assim, que eu não sei se é só pela maturidade, porque de alguma forma eles estavam no primeiro colegial, hoje eles estão no terceiro né, acho que todo mundo dá esses saltos nessa época. Mas de consciência crítica assim, de eles mais críticos, sinto eles mais questionadores. O Mateus é um exemplo, o Gustavo, quando entrou, o Mateus principalmente. Assim o Mateus era um aluno apático, sabe aquele aluno apático? Que não é aluno terrível, ele era tido como um terrível da escola, ele era, soltou bomba na escola, os professores até hoje falam mal. Eu fiz estágio lá, eles super falavam mal do Mateus. Que ele não fazia as atividades, que ele não fazia nada, só arrumava confusão, acho que os pais tinham problema com drogas, um negócio assim. Ele ia pra oficina, era aquele menino assim, só queria ficar quieto, só queria ficar no canto dele. A gente falava 'Mateus, vem aqui, tal, vamos fazer a atividade'. Aí aos poucos, acho que ele foi se sentindo mais à vontade, ele foi se sentindo também mais ouvido naquele espaço, porque acho que ele sempre foi muito excluído na escola e ali na oficina ele era chamado, sabe, vem aqui, vamos te ouvir, vamos participar, aos poucos ele foi gostando. Aí eu lembro de um jogo da meritocracia que a gente fez, que era um jogo mesmo, eles tinham que ficar de pé, e aí você ia dando situações e eles pegaram personagens. Então tipo um era um menino branco, tinha uma historinha da vida dele, sei lá, e o Mateus caiu como um homem branco de família rica. E ele era um menino negro da periferia. E aí no jogo ele foi o que ganhou. E era exatamente isso que a gente queria mostrar, né, que dependendo da história de vida, a situação, então 'ah você hoje vai ter uma prova, mas se você trabalha você não conseguiu estudar' e aí ele ia andando, e os outros iam ficando pra trás, e ele ia andando... aí quando chegou no final, ele chegou pra mim e falou assim 'nossa, aí sim eu entendi, né, que que é o mundo'. Ele veio dizer 'agora eu entendi porque eu sou ferrado nessa vida'. Aquilo foi pesado pra mim porque de alguma forma eu falei 'puts', mas acho que é isso assim, ter contato com uma coisa que talvez eles não tinham ainda, que era um pouco dessa consciência do mundo assim (JULIANA. Entrevista concedida à autora.).

Outro caso refere-se a uma menina:

> Outro dia também estava passando na frente do colégio e vi a Daniela, que era uma menina que também... e ela tá se assumindo como negra, sabe, deixou o cabelão, estava de turbante assim, e ela era uma das meninas que eu lembro numa oficina de racismo, ela não se reconhecia como negra assim. Ela falava tipo 'eu sou morena', sabe aquela coisa, e alisava o cabelo, e tal. É obvio, eu não vou dizer que foi a oficina que transformou a vida da menina, acho que não, mas estar naquele espaço de alguma forma alterou aquele lugar, sabe (JULIANA. Entrevista concedida à autora.).

Essa percepção é compartilhada por outros membros do SeM:

> [...] tinha uma menina que vinha, eu não lembro o nome dela, e que antes ela tinha o cabelo liso, alisado e depois a gente começou a falar sobre questões raciais, a importância de se afirmar como negra, ela começou a não alisar mais o cabelo e as meninas [do SeM] começaram a comentar muito disso no meu grupo, né, que elas sentem que teve a ver com o que a gente falou. Eu também sinto, eu compartilho dessa ideia com elas. Todas as coisas também que a gente pergunta às vezes e eles falam que gostam das oficinas, mas não dá pra ter certeza, tipo qual que é o impacto, porque talvez seja uma daquelas coisas muito difíceis de medir, talvez faça impacto daqui a vinte anos, a gente não sabe (HENRIQUE. Entrevista concedida à autora.).

Vale lembrar a peculiaridade da Ciências Sociais de não contemplar – devido à própria natureza do campo de estudar fenômenos sociais – experimentos ou experiências controladas, como na biologia ou na física, com resultados a curto prazo, que possam comprovar cabalmente relações de causa e efeito. As oficinas de Sociologia fazem parte do contexto educacional, de formação de seres sociais, como espaço de experiência, de trocas, como elemento que se soma e se combina a outras tantas experiências do currículo dos jovens alunos do ensino médio, dos integrantes do SeM, e de todos os que de alguma forma interagem com esse trabalho (professores, outros alunos, funcionários da escola). Recordando a ideia enunciada por Silva (2014) de currículo não só como currículo escolar, não apenas como acréscimo de conhecimentos, mas sobretudo como um percurso que transforma pessoas, forma sujeitos, modifica consciências, articulada com a noção de experiência formulada por Bondía (2002), como algo que toca e modifica um sujeito, contribuindo para formar sua subjetividade, poder-se-ia dizer, com base nas observações relatadas, que as oficinas de Sociologia do SeM oferecem justamente uma possibilidade de experiência extremamente enriquecedora para os jovens que a frequentam, trazendo sentido para sua realidade, descortinando uma visão que eles teriam talvez dificuldade em desenvolver de outro modo. As situações evocadas pela Juliana sugerem fortemente que a participação nas oficinas foi favorável para operar algum tipo de transformação naquele aluno e naquela aluna, mesmo que não seja possível afirmar categoricamente, principalmente no caso da aluna, que a oficina foi de fato responsável por uma mudança na sua forma de pensar e agir.

Juliana conta também sobre uma saída de campo, organizada pela professora orientadora com apoio logístico do SeM em relação aos alunos do ensino médio, para visitar uma aldeia indígena, que representou uma experiência marcante tanto para os alunos como para o professor de Sociologia da escola:

> Até pro Carlos, o Carlos também comenta isso comigo, que ele fala que o grupo de extensão dá um gás pra ele, que dá essa vontade dele continuar sendo professor, que ele já pensou em desistir várias vezes. Na vez do passeio do... foi da aldeia que ele foi? Acho que foi. Foi muito legal esse da aldeia que a gente levou uns caderninhos pequenininhos, uma caneta, e eles

> tinham que anotar as coisas que eles observaram, e as perguntas que eles iam fazer pros indígenas, o que eles notaram de estranhamento, era tipo uma etnografia a proposta. E eles... a gente estava no ônibus, e falava 'meu, eles não vão fazer nada, não sei, não sei se vão fazer'. Aí a gente foi, falei 'meu, vamos comprar os caderninhos, vamos dar o recurso que eles precisam, a gente tem que dar, tal', tá tudo certinho. A gente chegou no ônibus, eu fiz um pacotinho, com caderninho e a canetinha, um pacotinho amarrado, bonitinho, sabe, tipo um saquinho de presente. Eles ficaram numa felicidade, daí depois eles pegaram o caderno, e falaram 'não, a gente vai fazer' não sei que e de fato foi um passeio que eles perguntaram muito. Perguntaram tudo que eles queriam, mas não numa forma desrespeitosa, foram perguntando e foram anotando. E aí o Carlos chegou pra mim no final e falou 'meu, é incrível ver meus alunos, principalmente aqueles alunos, perguntando, anotando, querendo saber, envolvidos com o negócio' (JULIANA. Entrevista concedida à autora.).

O que essas situações mostram é que a existência das oficinas na escola proporcionou algumas experiências como aquelas referidas por Bondía (2002), que atingem os sujeitos e suscitam uma mudança, um deslocamento em relação ao que havia antes, tanto no aspecto subjetivo, de formação do pensamento, de troca de ideias, como na parte prática, de visitar outros lugares, de interagir com outras pessoas, o que também acaba gerando novas experiências e deslocamentos.

Outro aspecto que merece destaque está diretamente ligado à juventude. Em sua origem, como núcleo de extensão, o grupo reuniu um conjunto heterogêneo de jovens e de estudantes mais velhos, em segunda graduação, os quais tiveram participação importante nessa etapa inicial, para dar direcionamento e estrutura ao grupo, mas foram se retirando à medida que o projeto passou a demandar cada vez mais ações práticas fora da USP. Os jovens, como apontado por Margulis (2008), são portadores de moratória vital, e alguns também de moratória social, que as gerações precedentes já não possuem mais. Os jovens trazem igualmente, como salientou Mannheim (1968), um olhar de estranhamento sobre o mundo, sem compromisso com o *status quo*, e carregam ainda a energia, o ânimo e a esperança que os mais velhos deixaram esvair. Acredito ser oportuno retomar aqui as ideias de Mannheim e de Margulis acerca da juventude, que levam a considerar os jovens os atores por excelência de transformações na ordem vigente, especialmente quando essa ordem social em que estão imersos apresenta tantas desigualdades às quais são sensíveis. Essa combinação de fatores que perfazem o querer (desejo de uma sociedade mais justa, mais igualitária, mais democrática) e o poder (gozar de moratória social, de moratória vital, de energia) parece ser fundamental para tornar possíveis projetos inovadores como o SeM.

Como relatado nas entrevistas, o projeto superou uma quantidade razoável de obstáculos nas várias etapas que percorreu até se tornar realidade: escolas que recusaram o

projeto, professora de Sociologia que desarmou o grupo em uma das escolas visitadas, redução de membros e sobrecarga de trabalho para os poucos que permaneceram, público ínfimo nas primeiras oficinas, dificuldade em encontrar docente orientador para oficialização como projeto de extensão na USP... não haveria nenhuma surpresa se o projeto tivesse sido abortado em qualquer um desses pontos. O que surpreende é, pois, a sua sobrevivência, a persistência dos jovens integrantes que, mesmo sem bolsa durante mais de um ano, munidos do seu tempo, de disposição em construir um projeto de extensão para a graduação em Ciências Sociais e da crença nos propósitos das oficinas de Sociologia para alunos do ensino médio de escolas públicas, não se deixaram abater e continuaram perseguindo seus objetivos.

3.3 Afinal, quem são os jovens do SeM?

Essa pergunta instiga reflexões contínuas e foi o que me estimulou a conhecer um pouco da história pessoal e familiar de alguns desses jovens, que fazem acontecer um projeto de extensão de maneira surpreendente. Considerando o pequeno grupo de entrevistados, é possível observar algumas características interessantes.

Em primeiro lugar, é inevitável reparar nas diferenças entre quem vem de escola particular e aqueles oriundos do ensino público. Entre os que vieram de colégios privados, a motivação para entrar e trabalhar no SeM está, muitas vezes, relacionada a uma consciência de ocuparem um lugar de privilégio (de classe) na sociedade, gerando nesses jovens algo como uma obrigação moral de ajudar os menos favorecidos a alcançar uma situação de vida melhor. Eles estão convencidos de que as desigualdades de classe acabam acarretando uma injustiça no percurso da vida – no que se refere à preparação para o mercado de trabalho e outras oportunidades relacionadas à posse de capital cultural e econômico, sobretudo no que tange ao papel da escola nesse processo – seguindo a lógica da reprodução social desvelada por Bourdieu (2007). Essa consciência, por sua vez, tem origem no desenvolvimento de um olhar crítico, de um olhar sociológico, que desnaturaliza a desigualdade social, a discriminação racial, e que motiva uma atitude de contribuir, de alguma forma, para a superação das desigualdades, almejando uma transformação em direção a uma sociedade mais igualitária e mais democrática.

Para algumas jovens (Juliana, Tatiana), a primeira forma de ação pensada foi pela via política, justificando o seu engajamento no movimento estudantil, a filiação a um partido político (PSOL), a participação no RUA, e, no caso da Tatiana, também na gestão do CeUPES. Entretanto, como já apontado, a maioria dos jovens expressou uma decepção e um

repúdio em relação ao movimento estudantil da USP, preferindo atuar de outra maneira como forma de contribuição à transformação social. Encontraram na educação, ou melhor, nas oficinas de Sociologia praticadas pelo SeM, um caminho que veio ao encontro dos seus anseios e ideais. Não se trata de uma educação nos moldes tradicionais, mas de uma educação pautada na leitura que fazem das ideias de Paulo Freire, caracterizada pelo diálogo, pela troca, pela construção coletiva de conhecimento entre educandos e educadores. O formato de oficina, como alternativa à aula expositiva tradicional centralizada na figura do professor, proporciona uma dinâmica e um espaço bastante valorizado por todos os jovens (educandos e educadores), que se sentem mais à vontade para participar.

Gostaria de assinalar que o envolvimento dos jovens me parece ser incentivado também pelos temas das oficinas, que se reportam, em geral, a fenômenos do cotidiano, diretamente relacionados à realidade que vivem, por vezes carente de sentido. É sedutora a descoberta da possibilidade de se atribuir um sentido, para além do senso comum, a certos acontecimentos que testemunham – tanto no âmbito macro, como movimentos sociais, manifestações ou eventos da política nacional, quanto no contexto local, como as abordagens policiais no entorno da escola. Ousaria dizer que a Sociologia trabalhada nas oficinas apresenta uma certa proximidade com a Sociologia da vida cotidiana de Martins (2014), na qual se procura recuperar a historicidade do presente, em que o propósito consiste em "investigar o visível e o aparente das ações e relações sociais cotidianas na mediação das estruturas sociais e dos processos históricos que lhes dão sentido, não raro o sentido do inesperado" (MARTINS, 2014, p. 10). A partir da apreensão de um sentido, tenho a impressão de que o jovem sujeito consegue sentir-se parte integrante da história e vislumbrar, quiçá, uma possibilidade real de mudança, transitando, assim, de uma postura passiva para outra mais ativa em relação ao próprio destino.

Os jovens que fizeram seu percurso escolar em escolas públicas pertencem a famílias menos abastadas, para quem o privilégio consistia em poder se dedicar exclusivamente aos estudos, sem ser obrigado a trabalhar, durante os anos da educação básica. Contaram com reduzido suporte dos pais no que concerne capital cultural e escolar, mas sempre foram cobrados pelos estudos e receberam outro tipo de apoio familiar, lembrando-me, em alguns aspectos, os casos de sucesso escolar em classes populares investigados por Lahire (2008), particularmente no que o pesquisador francês denomina de ordem moral doméstica. Essa ordem moral doméstica abrange a valorização da instituição escolar, o respeito à autoridade dos professores, o cumprimento das tarefas escolares, a atenção às notas obtidas, além do

acompanhamento de perto do comportamento das crianças e adolescentes fora da escola, como as atividades praticadas e companhias com que andam.

Para esses jovens de escola pública, estudar na USP foi um projeto construído principalmente em função do que aprenderam fora do ambiente familiar. Nas suas escolas de origem, a aprovação na USP representa uma exceção. O fato de terem conseguido vencer barreiras importantes e logrado uma vaga na melhor universidade do país[32] tornou-se o grande mote para o seu engajamento no SeM. Além do objetivo mais aparente de levar conhecimentos sociológicos aos alunos do ensino médio de escolas públicas, eles desejam inspirar outros jovens de escolas públicas, em situação semelhante à que eles próprios viveram na sua respectiva época de ensino médio. Querem mostrar que é possível ser aluno de escola pública e entrar na USP, querem compartilhar o conhecimento que assimilaram em relação ao cursinho, vestibular e ingresso no ensino superior público. Mais do que um desejo, entendem como uma obrigação moral.

Outro ponto curioso na composição do SeM, que se reflete entre os entrevistados, é que a maioria dos jovens são moradores da periferia de São Paulo (Berenice), provenientes de outras cidades da região metropolitana (Marcelo, Juliana e Isadora) ou do interior do estado de São Paulo (Laura e Alex), ou até mesmo de outros estados (Chiquinha do Ceará, e Tatiana do Rio de Janeiro). Alguns se mudaram para São Paulo, uma cidade gigantesca, em razão de estudar na USP. Poucos são os paulistanos, nascidos e criados na capital paulista. A USP é tida como uma universidade de elite, que acolhe preferencialmente os filhos da classe média paulistana. Sendo assim, aqueles que vêm de fora precisam se adaptar, formar novos vínculos num lugar que lhes parece hostil à primeira vista. O SeM, mesmo sem ter sido concebido com essa aspiração, preencheu tal necessidade, com seu perfil acolhedor, em virtude, talvez, da valorização da amizade entre os participantes, cuidadosamente construída desde os seus primórdios:

> E isso até falo com eles até hoje, pra gente manter o espírito de amigo, de amizade, sabe, por mais que cresça, pra que a gente não tenha que ficar votando coisas, e ficar tipo entre as polêmicas, a gente não conseguir superar as polêmicas, sabe, ficar disputando coisas internas (JULIANA. Entrevista concedida à autora.).

O espírito de amizade, pensado inicialmente como elemento importante ao bom funcionamento do grupo, acabou criando um lugar agradável e atrativo para os que buscavam integração no novo ambiente. Esses estudantes vindos de fora passam por uma fase de

[32] Conforme ranking mundial de universidades elaborado por *Times Higher Education* e disponível em https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats

adaptação não só à vida universitária, que é considerável por si só (aprender a lidar com novos procedimentos para se locomover, se alimentar, e todas as questões de ordem prática que envolvem a rotina na USP), como também pela necessidade de encontrar o seu lugar num meio onde chegam como estranhos. A receptividade encontrada no SeM é valiosa por facilitar esse processo de integração, como percebeu a Berenice:

> E eu acho que além disso, o grupo em si, as pessoas que estão no grupo, então o fato de eu passar por uma espécie de acolhimento não só das pessoas que entraram comigo esse ano na Ciências Sociais, mas também as pessoas que já estão há alguns anos, e que estão na extensão, sabe, dão dicas de professores, de matérias, de como fazer uma prova, essas coisas pesam também e te ajudam na adaptação à universidade, então é uma coisa boa assim, você se sente mais parte, não é parte daquele todo que você meio que já faz porque entrou junto, então vai criando outros laços que são importantes e te fazem sentir mais segura, eu acho, mais querido no lugar (BERENICE. Entrevista concedida à autora.).

Por fim, não poderia deixar de assinalar que, na maioria das entrevistas, pude perceber o despertar de uma consciência crítica, o desenvolvimento de um olhar sociológico em algum momento anterior ao ingresso na USP, em decorrência de experiências diversas, que movem os jovens a procurar meios – ou aproveitar os que se apresentam – de intervir na ordem social. A própria escolha pela graduação em Ciências Sociais, para quem a está cursando, está relacionada com o desejo de compreensão e mudança do mundo (“ah esse é o curso que muda o mundo” – JULIANA).

O início do curso em Ciências Sociais veio a aprimorar essas disposições, em função do alargamento da compreensão sobre os mecanismos sociais ocultos, caminhando, a meu ver, para a imaginação sociológica de Mills (2009) que, combinada às crenças e ideais de cada um absorvidos no curso da vida, resultou na decisão de participar do SeM como meio de dar a sua contribuição para a transformação da sociedade.

Entretanto, a atuação dos jovens entrevistados na sociedade, como já assinalado anteriormente, não está restrita ao SeM. Alguns declararam participação em outras frentes, como é o caso da Isadora que faz trabalho voluntário numa ONG em Santana do Parnaíba, além de participar do conselho municipal de mulheres da cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu uma vivência rica em experiências, dados e descobertas junto aos jovens do Sociologia em Movimento.

Minhas indagações iniciais concentram-se acerca da Sociologia no ensino médio. Em primeiro lugar, descobri que, apesar da obrigatoriedade instituída desde 2008, nem todos os entrevistados tiveram aulas de Sociologia no ensino médio (caso da Laura e da Juliana).

Uma das hipóteses considerava que os jovens teriam seu primeiro contato com a Sociologia através da disciplina no ensino médio, o que não se revelou verdadeiro. Chiquinha, por exemplo, declarou ter conhecido a Sociologia por meio de seus pais, ou seja, no ambiente familiar. As escolas de Laura e Juliana não ofereciam a disciplina de Sociologia e foi por meio de relações externas à escola que elas ouviram falar nas Ciências Sociais. Muitos outros sim (Henrique, Tatiana, Isadora, Marcelo, Berenice, Alex) confirmaram que o contato com a Sociologia ocorreu primeiramente na escola, via disciplina, sem que isso significasse necessariamente algo relevante. Para poucos, a Sociologia, enquanto disciplina escolar, foi marcante de maneira positiva (Isadora, Marcelo; Berenice e Tatiana em referência apenas ao terceiro ano).

A outra hipótese associava o conhecimento da Sociologia com o despertar de uma consciência crítica, que teria influência nas escolhas e comportamentos pessoais, além de servir como estímulo para interferir na ordem social. A pesquisa mostrou, contudo, que não foi a Sociologia vista na escola que teve esse mérito. Em diversos casos, as aulas de Sociologia no ensino médio limitaram-se à exposição de teorias e conceitos sociológicos, sem efetivar uma ligação com a realidade vivenciada pelos alunos, conforme relatado por Henrique e Tatiana. A Sociologia abordada dessa forma não logrou resultado algum na direção especulada, qual seja, de construção de um olhar sociológico. O que não significa que eles (Henrique e Tatiana) não tenham elaborado essa percepção sociológica da realidade, mas o fizeram por outras vias, em outros momentos: para Tatiana, poder-se-ia dizer que foi a professora de filosofia da sétima série quem lhe aguçou a curiosidade para os acontecimentos da vida e da sociedade e deu o pontapé inicial no desenvolvimento de um olhar sociológico; Henrique começou a desenvolver uma percepção sociológica em função de múltiplos fatores mais ou menos concomitantes, que incluem suas experiências de viagem, aulas de história e geografia no cursinho, crises pessoais em resposta a pressões sociais. Ele tinha o desejo latente de compreender sua sensação de não corresponder aos ideais da sociedade (“eu tenho

que entender porque o mundo é triangular e eu sou um quadrado" – HENRIQUE), e de colaborar na sua transformação.

É interessante notar que a atração de muitos dos entrevistados pelas Ciências Sociais tem origem no desejo de melhor compreensão, e mesmo de participação, dos processos políticos mais amplos, a partir da ideia de que na política encontra-se a chave para a mudança social. Entretanto, ao ingressarem no curso, poucos são os que enveredam pela seara política nos moldes tradicionais (política partidária, movimento estudantil). Caberia talvez investigar, em pesquisa futura, algo que foi detectado aqui: a desilusão, a descrença de alguns jovens em relação a essa forma de atuação política, e a preferência por formas alternativas de intervenção na realidade social, como a atuação do Sociologia em Movimento, considerada por todos os entrevistados como um projeto com viés político.

O que eu concluí, depois de conhecer um pouco da trajetória de cada entrevistado, é que o elemento realmente instigador, que mobiliza e alavanca uma intervenção efetiva na forma de engajamento como o encontrado no SeM (mas não somente), é o desenvolvimento do olhar sociológico, da imaginação sociológica de Mills (2009), aliado às crenças e ideais de cada um. A imaginação sociológica, a compreensão das relações entre história e biografia na sociedade contemporânea, parece-me ser a chave da compreensão de ações tão contundentes como a dedicação às atividades do SeM, que não se resumem às oficinas de Sociologia para os alunos de ensino médio de escolas públicas. Os jovens estão sempre abertos para abraçar novas tarefas, como a organização de saídas a campo, a participação em outros eventos correlatos, enfim, que tenham afinidade com os propósitos do Sociologia em Movimento.

O desejo de transformar a sociedade em um lugar mais justo, menos desigual extrapola a atuação dos entrevistados no SeM. A disposição de trabalhar em prol dessa sociedade mais democrática almejada se expressa também em outras atividades que alguns jovens começam a assumir fora do SeM. Arriscaria dizer que esses jovens estão se formando com uma postura ativa face aos problemas sociais, tomando parte no que está acontecendo na sociedade (eleições, greves, manifestações, protestos), e que imprimem essa marca crítica construtiva também nas escolhas em âmbito individual, na vida pessoal e profissional.

Além disso, creio ser importante observar que a imaginação sociológica não é, e não deve ser, privilégio dos estudantes de Ciências Sociais ou das ciências humanas. Como constatado pelas entrevistas, muitas vezes a elaboração dessa percepção sociológica não está atrelada ao conhecimento formal de Sociologia, mas sim a uma visão de mundo que cada sujeito vai construindo pelas experiências que vivencia na vida (e não somente, ou não necessariamente, na escola) onde procura dar sentido à realidade em que vive. Daí a

importância de proporcionar e permitir aos jovens, adultos em estado de vir a ser, a travessia de experiências à maneira do pirata, como evocou Bondía (2002). As teorias e os conceitos das Ciências Sociais não conferem, por si só, um olhar sociológico, mas podem ser extremamente valiosos na sua construção, dependendo da forma como são apresentados. Assim sendo, a minha conclusão é de que os conhecimentos das Ciências Sociais são relevantes na formação dos jovens, na medida em que colaboram para o desenvolvimento da imaginação sociológica.

Esse ponto traz à tona outra questão que merece uma reflexão mais detida, talvez em pesquisa específica, que diz respeito à atuação dos docentes responsáveis pela disciplina no ensino médio: a relação entre os objetivos da presença da Sociologia como componente obrigatório da educação básica e as práticas docentes. Seria oportuno apurar, em vista das evidências encontradas aqui, quais estão sendo os resultados reais e concretos do ensino de Sociologia no ensino médio, uma vez que, como constatado, a construção do olhar sociológico depende em larga medida da conduta do professor ou professora responsável pela disciplina. Para os docentes, pode ser interessante considerar algumas práticas do SeM quanto à abordagem das Ciências Sociais junto a jovens do ensino médio, registradas no presente estudo, como o formato de oficina e algumas inspirações freirianas (educação dialógica, construção coletiva do conhecimento).

Em suma, o presente estudo contribui para refletir sobre os efeitos possíveis da Sociologia (não da disciplina, mas do desenvolvimento de uma percepção sociológica da realidade) na formação de jovens, enfocando a disposição para interferir na realidade social.

Numa sociedade ainda longe de alcançar ideais como igualdade, justiça social, democracia, seria desejável que todos os cidadãos pudessem ter a oportunidade de elaborar essa percepção sociológica durante a sua formação, como parte da preparação para a vida adulta. Assim, teríamos, talvez, médicos, engenheiros, políticos, comerciantes, policiais, educadores, pais, mães, e por aí vai, dotados de consciência crítica, com capacidade de problematizar a realidade. Dessa forma, cada um em seu lugar, poderia cooperar para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 37-72.

ALMEIDA, Elmir de. Os estudos sobre grupos juvenis: presenças e ausências. In: SPOSITO, Marília Pontes. (Coord.). **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006), volume 2. Belo Horizonte: Argumentum, 2009, p. 121-173.

ARENDT, Hannah. A Crise na educação. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. 7ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2013, p. 221-247.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus A. Taborda de. RANZI, Serlei M. Fischer. (Org.). **História das disciplinas escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 9-38.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, no. 19, Jan/fev/mar/abr, 2002, p. 20-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em 27/06/2017.

BOURDIEU, Pierre. A "juventude" é apenas uma palavra. In: _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983, p.112-121.

_____. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Coleção das leis do Brasil**, Brasília, DF.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833.

_____. **Orientações curriculares para o Ensino Médio** (OCEM). Ciências humanas e suas tecnologias. Vol. 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008. Institui Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias nas três séries do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 jun. 2008, p. 1.

_____. Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 ago. 2013, p. 1.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da MP 746 de 2016. Institui as regras para a reforma do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017, p. 1. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em 02/12/2017.

BRASLAVSKY, Cecilia. **La juventud argentina**: informe de situación. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1986.

CANDIDO, Antonio. Sociologia; Ensino e Estudo. **Sociologia**, Vol. XI – n. 3, 1949, p. 279.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de Sociologia no Ensino Médio no Brasil. In: _____. (Org.). **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p. 17-60.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: <https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf>. Acesso em 02/12/2017.

COSTA, Diogo Valença de Azevedo. Florestan Fernandes e o ensino da Sociologia na escola média brasileira. **Revista Inter-legere**, n. 9, p. 40-60, jul/dez, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/issue/view/299>. Acesso em 07/03/2019.

DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana B. Juventude e Escola: Reflexões sobre o Ensino da Sociologia no Ensino Médio. In: OLIVEIRA, Evelina A.; PLANCHEREL, Alice A. (Orgs.). **Leituras sobre sociologia no ensino médio**. Maceió: Edufal, 2007, p. 111-133.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128. Campinas, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>. Acesso em 05/01/2018.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

EVANS-PRITCHARD, Edward Evan. **Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmem. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, p. 185-204, 2010.

FERNANDES, Florestan. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. Comunicação apresentada no **I Congresso Brasileiro de Sociologia**, 1954. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=164&Itemid=171>. Acesso em 28/02/2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3ª edição. Curitiba: Editora Positivo, 2004.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FORACCHI, Marialice M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. 2a edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Disponível em: <https://www.emater.tche.br/site/arquivos_pdf/teses/Livro_P_Freire_Extensao_ou_Comunicacao.pdf>. Acesso em 10/11/2018.

FRIZZO, Giovanni F. E.; MARIN, Elizara C.; SCHELLIN, Fabiane de O. A extensão universitária como elemento estruturante da universidade pública no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 623-646, set/dez, 2016. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/frizzo-marin-schellin.pdf>. Acesso em 28/02/2019.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Carta (Documento final). I Encontro Nacional FORPROEX 1987. Brasília/ DF, 1987. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em 03/10/2017.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Plano Nacional de Extensão Universitária. Coleção Extensão Universitária, vol. 1. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>. Acesso em 03/10/2017.

GUIMARÃES, Elizabeth da Fonseca. Oficina de Sociologia para alunos do ensino médio. In: OLIVEIRA, Evelina A. e PLANCHEREL, Alice A. (Orgs.). **Leituras sobre sociologia no ensino médio**. Maceió: Edufal, 2007, p. 89-97.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares** – As razões do improvável. São Paulo: Ed. Ática, 2008.

LOPES, Claudivan S.; PONTUSCHKA, Nídia N. Estudo do meio: teoria e prática. **Geografia**, Londrina, v. 18, n.2, pp. 173-190, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/2360>. Acesso em 09/01/2018.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908,

out.-dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>. Acesso em 21/11/2017.

_____. As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr.-jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00507.pdf>. Acesso em 21/11/2017.

MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones. Tradução de Ignacio Sánchez de La Yncera. **Reis**, n. 62, p. 193-242, 1993.

_____. O problema da juventude na sociedade moderna. In: BRITTO, Sulamita de. (Org.). **Sociologia da Juventude I** – da Europa de Marx à América Latina de hoje. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

MARGULIS, Mario. Introducción. In: _____. (Org.). **La juventud es más que una palavra** – Ensayos sobre Cultura y Juventud. Buenos Aires: Biblos, 2008.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, Mario. (Org.). **La juventud es más que una palavra** – Ensayos sobre Cultura y Juventud. Buenos Aires: Biblos, 2008.

MARPICA, Natália Salan. **Entre a obrigatoriedade e as reformas curriculares**: professores e professoras do ensino médio paulista. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), 2018. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28112018-160654/pt-br.php>. Acesso em 01/03/2019.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão, et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em 21/11/2017.

MARTINS, José de Souza. **Uma Sociologia da Vida Cotidiana**. São Paulo: Contexto, 2014.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, nº. 5, Mai/jun/jul/ago, 1997, p. 5-14.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da Sociologia no Brasil**: os primeiros manuais e cursos. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2000. Disponível em: <http://www.labes.fe.ufrj.br/?cat_id=7&sec_id=20>. Acesso em 02/02/2017.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MORAES, Amaury César. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, 2003.

_____. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 05/01/2016.

MOTTA, Alda Britto da; WELLER, Wivian. Apresentação: A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sociológica. **Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, p. 175-184, 2010.

MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória no. 746/2016 (Lei 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em 21/11/2017.

NISBET, Robert. A Sociologia como uma forma de arte. **Plural**; Sociologia, USP, S. Paulo, n. 7, 1º sem. 2000, p. 111-130.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise Social**, vol. XXV (105-106), 1990 (1º, 2º), p. 139-165. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>. Acesso em 28/02/2019.

_____. A Juventude como Fase de Vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v. 18, n. 3, p. 371-381, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902009000300003>. Acesso em 28/02/2019.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5, Mai/jun/jul/ago, 1997, p. 15-24.

PEREIRA, Alexandre B. **"A maior zoeira":** experiências juvenis na periferia de São Paulo. Tese (doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-17112010-141417/pt-br.php>. Acesso em 31/05/2019.

SANTOS, Lucíola L. C. P.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set.-dez., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n100/1678-7110-ccedes-36-100-00281.pdf>. Acesso em 21/11/2017.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A Sociologia no Ensino Médio**: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.labes.fe.ufrj.br/?cat_id=7&sec_id=20>. Acesso em 03/12/2017.

_____. A Sociologia no contexto das reformas do Ensino Médio. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso. (Org.). **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p. 131-180.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. Reflexões acerca do sentido da Sociologia no Ensino Médio. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso. (Org.). **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, pp. 113- 130.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOUZA, Agnes Cruz. **A Sociologia escolar**: imbricações e recontextualizações curriculares para a disciplina. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2017. Disponível em: <http://www.labes.fe.ufrj.br/?cat_id=7&sec_id=20>. Acesso em 05/12/2017.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**, no 13, Jan/fev/mar/abr, 2000, p 73-94.

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, pp. 87-127.

_____. (Coord.). **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006), volume 1. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

SPOSITO, Marília P.; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda A. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educação e pesquisa**, v. 44, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/?cat=16>.

STEMPKOWSKI, Ivete Fatima. **A influência social na construção do conhecimento**: a formação dos currículos de Sociologia no Ensino Médio. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS, 2010. Disponível em: <http://www.labes.fe.ufrj.br/?cat_id=7&sec_id=20>. Acesso em 26/01/2016.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, p. 205-224, 2010.

ANEXOS

Anexo 1 – Roteiro para entrevista sobre origem e história do Sociologia em Movimento

Roteiro para entrevista sobre origem e história do Sociologia em Movimento

1- Quando e como surgiu o grupo que veio a se tornar o Sociologia em Movimento (grupo de extensão que realiza oficinas de Sociologia para alunos do ensino médio de escolas públicas)?

2- Qual foi a motivação para criar esse grupo?

3- Quem eram os participantes?

4- Qual o curso de origem e o ano/semestre que estavam cursando?

5- Quais eram as atividades desenvolvidas nessa época? Com que propósito?

6- Como foi a escolha do nome do grupo?

7- Quando o grupo se tornou oficialmente um projeto de extensão? Como aconteceu esse processo?

8- Qual foi a motivação para ser reconhecido e se tornar formalmente um projeto de extensão?

9- Quem participou deste momento?

10- O que mudou depois disso?

11- De onde veio a ideia de fazer oficinas? Qual a diferença em relação às aulas regulares de sociologia do ensino médio?

12- Qual era / qual é o objetivo das oficinas em relação aos alunos atendidos?

13- Qual era / qual é o objetivo das oficinas para os integrantes do Sociologia em Movimento?

14- Como funciona o grupo hoje?

15- Como se dá a adesão de novos integrantes?

16- Com quantos participantes o grupo conta atualmente?

17- Quem são os participantes?

Anexo 2 – Roteiro para entrevista dos alunos integrantes da extensão

Roteiro para entrevista dos alunos integrantes da extensão

1- Qual o seu nome?

2- Qual a sua idade?

3- Qual o seu curso atual? Qual o semestre que está cursando?

4- Há quanto tempo você participa do Sociologia em movimento?

5- Como você conheceu o projeto?

6- Por que você escolheu participar desse projeto de extensão? O que te atraiu?

7- O que te faz permanecer no grupo? Qual a motivação para continuar?

8- Quantas horas semanais você dedica às atividades do grupo?

9- De que atividades você participa? E do que você mais gosta?

10- O que esse projeto traz de benefícios (para você, alunos, curso, etc)?

11- Qual o seu colégio de origem (onde cursou o ensino médio)? Era escola pública ou particular?

12- Você teve a disciplina Sociologia nos 3 anos do ensino médio? Você já sabia o que era Sociologia antes do ensino médio?

13- Como foi a sua experiência como aluno do ensino médio? E com a disciplina de Sociologia especificamente?

14- Você percebe/reconhece influência da Sociologia nas suas escolhas, condutas, interesses? Pode citar alguns exemplos?

15- Está fazendo ou pretende fazer a licenciatura? Quais as suas expectativas em relação à licenciatura?

16- Você pretende trabalhar como professor de sociologia? Por que (sim ou não)?

17- A sua família sabe que você atua nesse projeto de extensão?

18- O que eles pensam sobre o trabalho do grupo?

19- Fale um pouco sobre a sua família e sua relação com ela.

20- Como você ocupa seu tempo, além de dedicar-se à graduação e à extensão? (pratica esportes, religião, frequenta outros grupos? Quais os ambientes que frequenta, por onde circula?)

21- Cite alguns livros, filmes, programas de TV ou internet com os quais se identifica.

22- O grupo de extensão se autodenominou “extensão da família”. O que é família para você?

23- Como você imagina que será a sua vida no futuro? Como você gostaria que fosse?

Anexo 3 – Roteiro para entrevista jovens Sociologia em Movimento – Trajetória pessoal

Roteiro para entrevista jovens Sociologia em Movimento – Trajetória pessoal

1- História pessoal

- Conte-me sua história até aqui. Onde nasceu? Tem irmãos mais velhos, mais novos? Morou sempre no mesmo bairro? Onde estudou antes de vir para cá?

2- Trabalho

- Você trabalha? Ou já trabalhou?
- O que você faz/fez?
- O que te levou a buscar um trabalho?
- Como você se mantém?

3- Engajamento social e político

- Você tem participação em alguma forma de intervenção social ou política (movimento estudantil, manifestações/passeatas, ONG, trabalho voluntário)? Gostaria de ter?
- Você tem aproximação com algum partido político? Gostaria de ter?

4- Como você situa a participação no SeM? É um trabalho/uma obrigação? É prazeroso?

5- Em nome de quê existe o SeM? (ou qual a razão de sua existência)

6- Algum problema te incomoda muito na sociedade contemporânea? Qual?

7- O que a sua geração faz de diferente em relação às anteriores? De que modo ela se distingue?

8- Paulo Freire... qual a sua visão sobre ele e o trabalho dele?

9- USP

- O que representa, para você, ser aluno/a da USP?
- E sua família, como acolheu a notícia?
- Tem professores na família? De qual nível de ensino?
- Participa de festas e outros eventos na USP que não as aulas?

Anexo 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntário(a), do estudo que tem como pesquisadora responsável a aluna Mairin Imoto Saito do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no. USP 2824009, que pode ser contatada pelo e-mail mairinsaito@hotmail.com e conta com orientação da professora doutora Marcia Gobbi. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com participantes do projeto de extensão da USP "Sociologia em Movimento", visando, por parte da referida aluna a realização de uma pesquisa de mestrado que tem por objeto a relação entre juventude e Sociologia. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada somente em áudio e transcrita (não haverá gravação de imagens). Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados somente serão divulgados com prévia autorização e será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. Sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

_____ _____

Nome Assinatura

São Paulo, _____ de _____ de 2017.

Anexo 5 – Termo de autorização de uso de nome e depoimentos

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE NOME E DEPOIMENTOS

Eu_____, CPF_____, RG_____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade da cessão do uso de meus depoimentos, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Mairin Imoto Saito, do projeto de pesquisa intitulado *A experiência do grupo de extensão da USP "Sociologia em Movimento": reflexões sobre a relação entre jovens e Sociologia*, a fazer uso do meu nome e depoimentos, na elaboração da sua dissertação de mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob orientação da professora doutora Marcia Gobbi, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

São Paulo, _____de _____ de 2019.

_____
Assinatura do Voluntário da Pesquisa

_____
Assinatura do Pesquisador Responsável pela Entrevista