



CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE

Sociologia

PARA O NÍVEL MÉDIO

MÓDULO
1



COMISSÕES DE SOCIOLOGIA

Comissão de Acompanhamento Aparecida do Rocio Freitas
Cláudia Regina Santos de Almeida
Profº Eduardo Fernando Montagnari – Comissão de Avaliação
Profº Erlando da Silva Rêses – Comissão de autores
Profº Flávio Marcos Silva Sarandy
Profª Geovana Tabachi Silva – Comissão de leitores
Guilherme de Paula Martins
João Vicente Ribeiro Barroso da Costa Lima
Tânia Elias Magno da Silva
Kátia Morosov Alonso – UFMT

Comissão de Avaliação Profº Eduardo Fernando Montagnari – UEM-PR • ef.montagnari@uol.com.br
Profª Maria Regina Clivati Capelo – UEL-PR • capelo@sercomtel.com.br
Profª Tânia Elias Magno da Silva – UFS • taniamagno@uol.com.br

Comissão de Autores Profº Carlos Eugênio Soares de Lemos • eugeniolemos@hotmail.com
Profº Erlando da Silva Rêses • erlandoreses@uol.com.br
Profº Flávio Marcos Silva Sarandy • flaviosarandy@yahoo.com.br
Profº José Henrique Organista • organista@uol.com.br
Profº Mário Bispo dos Santos • mariobispo@hotmail.com
Profº Nelson Dacio Tomazi • ndtomazi@uol.com.br
Profª Shirlei Daudt Rodrigues Leal • shirleidaudt@yahoo.com.br
Profª Kattia de Jesus Amin Athayde Figueiredo • amin@gmail.com

Comissão de Leitores Profª Cassiana Tiemi Tedesco Takagi • cassiana@uol.com.br
Profª Geovana Tabachi Silva • tabachi@uol.com.br
Profº Silvio Antonio Colognese • silviocognese@ibest.com.br

Coordenadores Elisabeth Guimarães – janeiro de 2009 a julho de 2009
Nelson Dacio Tomazi – agosto de 2009 a dezembro de 2009
Flávio Marcos Silva Sarandy – janeiro de 2010 a agosto de 2010

Coordenadores Adjuntos Erlando da Silva Rêses – agosto de 2009 a dezembro de 2009
Mário Bispo dos Santos – janeiro de 2010 a agosto de 2010





CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE

Sociologia

PARA O NÍVEL MÉDIO

MÓDULO
1

Amaury C. Moraes
Erlando da Silva Rêses
Flávio Marcos Silva Sarandy
Mário Bispo dos Santos
Nelson Dacio Tomazi

CENTRAL DE TEXTO ⊖



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Curso de especialização em ensino de sociologia : nível
médio : módulo 1 / Amaury C. Moraes... [et al.]. --
Cuiabá, MT : Central de Texto, 2013.

Outros autores: Erlando da Silva Rêses, Flávio M. S.
Sarandy, Mario Bispo dos Santos, Nelson Dacio Tomazi
Bibliografia.
ISBN 978-85-88686-81-5

1. Sociologia - Estudo e ensino 2. Sociologia - Formação
de professores 3. Prática de ensino I. Moraes, Amaury C.
II. Rêses, Erlando da Silva. III. Sarandy, Flávio M. S.
IV. Santos, Mario Bispo dos. V. Tomazi, Nelson Dacio.

13-07117

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores de sociologia : Formação : Educação 370.71

<i>Produção editorial</i>	Central de Texto
<i>Editora</i>	Maria Teresa Carrión Carracedo
<i>Produção gráfica</i>	Ricardo Miguel Carrión Carracedo
<i>Projeto gráfico</i>	Helton Bastos
<i>Paginação</i>	Maike Vanni • Ronaldo Guarim
<i>Revisão para publicação</i>	Henriette Marcey Zanini
<i>Foto da capa</i>	Absolut Shutterstock



Núcleo de Educação Aberta e a Distância
Av. Fernando Corrêa da Costa, s/nº
Campus Universitário – Cuiabá-MT
www.nead.ufmt.br – tel: (65) 3615-8438



Apresentação

Caro(a) cursista,

Este módulo tem três objetivos bem distintos mas interligados:

- ▶ autoanálise de sua formação e prática docente;
- ▶ compreensão da (e de sua inserção na) história da disciplina no ensino médio;
- ▶ compreensão dos fundamentos metodológicos e orientação quanto à prática didática.

Assim, para alcançar estes objetivos, o Módulo I ficou constituído por três disciplinas e 17 aulas e uma atividade de conclusão:

Este módulo, através de suas disciplinas e aulas, levando em conta seus objetivos, procura fazer uma ponte entre a sua experiência concreta e alguns elementos necessários para avaliar o seu cotidiano. É o momento de reflexão sobre sua prática e formação.

Há ainda uma proposta para que você possa trabalhar sobre a utilidade da Sociologia, pergunta sempre presente por parte dos alunos no ensino médio.

Este módulo está inserido no conjunto do curso e, como sendo inicial, deve desde já informar certas questões que acontecerão no final dele. Neste sentido, uma das alternativas para a confecção do TCC é você escrever a memória de sua formação e prática docentes. Assim, se você pretende fazer isso, desde a primeira disciplina você já pode ir pensando a respeito. Ao ler os textos e as reflexões sobre memória e formação e a prática docente, e ao escrever o trabalho de avaliação para as duas primeiras disciplinas, guarde muito bem o material produzido, pois ele pode ser uma base para o seu futuro TCC.

Os autores.





Sumário

DISCIPLINA 1 | **Memória e Formação** 11

Amaury C. Moraes • Nelson Dacio Tomazi

1ª Aula	Memória, sociedade e formação	13
2ª Aula	Sobre relatos orais e escritos	17
3ª Aula	História de vida: método/técnica de investigação	23

DISCIPLINA 2 | **Memória e prática docente** 27

Amaury C. Moraes • Nelson Dacio Tomazi

1ª Aula	O professor e sua prática	29
2ª Aula	Biografia, autobiografia, texto literário e filmes enfocando práticas docentes	35
3ª Aula	Identidade profissional: dimensões pessoais e coletivas ..	39

DISCIPLINA 3 | **Ensino de Sociologia: história, metodologia e conteúdos** 43

Unidade 1

História do ensino de Sociologia no Ensino Médio no Brasil

Erlando da Silva Rêses • Mário Bispo dos Santos

1ª Aula	1996-2009: Começando a contar a história pelo seu “final”. Agora é Lei, mas.....	47
2ª Aula	1891-1925: Uma util lembrança...	51
3ª Aula	1925-1942: Presente e debatida!.....	55
4ª Aula	1942-1983: 40 anos de solidão.....	59
5ª Aula	1983-1996: Uma volta tímida.....	61



Unidade 2

Fundamentos teórico-metodológicos e finalidades do ensino de Sociologia no Nível Médio

1 ^a Aula	O caráter político, científico e educacional da disciplina Sociologia	67
Flávio M. S. Sarandy		
2 ^a Aula	Estranhamento e desnaturalização	71
Nelson Dacio Tomazi		
3 ^a Aula	A imaginação e a apercepção sociológicas.....	77
Flávio M. S. Sarandy		
4 ^a Aula	Vestibular X Mercado de Trabalho X Preparação para a Cidadania.....	85
Mário Bispo dos Santos		
5 ^a Aula	Livros didáticos	95
Flávio M. S. Sarandy		
6 ^a Aula	Recursos didáticos.....	105
Flávio M. S. Sarandy		

Para concluir o Módulo I

111

Sociologia

P. Bourdieu

Sobre a ilusão
biográfica ou

Karl M







Memória e formação

EMENTA:

Trata-se de investigar a autoformação do professor/cursista e possibilitar, ao mesmo tempo, que o mesmo entre em contato com uma ampla bibliografia sobre o tema e assuntos correlatos. Assim, o debate sobre biografias e autobiografias, construção de currículos, histórias de vida, biografias romanceadas, textos memorialísticos, entrevistas são referências básicas tanto quanto textos de natureza teórica que tratam da estrutura, sentido e razões da elaboração de biografias e autobiografias, bem como de suas relações com a vida do professor quando se toma a autobiografia como fonte de autoformação e reflexão sobre sua identidade pessoal e profissional. Textos crítico-metodológicos, no campo das Ciências Sociais, que trazem a discussão sobre as expectativas do método autobiográfico e das histórias de vida, dentre outros, completam a programação bibliográfica.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ALBERT, Verena. Literatura e autobiografia: a questão do sujeito da narrativa. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 4, n. 7. 1991.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas. Sobre a teoria da ação*. Trad. Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 74-82.

BUENO, Belmira O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28/1, jan./jun. 2002. Revista da Faculdade de Educação/USP.

CANETTI, Elias. *A língua absolvida: história de uma juventude*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CATANI, D. B.; BUENO, B. Oliveira; SOUSA, C. P. de.; SOUZA, C. C. *Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

CATANI, Denice B.. Memória e biografia: "O Poder do Relato e o Relato do Poder" na História da Educação. In: GONDRA, J. Gonçalves (Org.). *Retratos da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ, s/d.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. *O foco narrativo*. São Paulo: Ática, 1993.

NÓVOA, A.; FINGER, Mathias (Orgs.). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

POMPÉIA, Raul. *O Ateneu*. São Paulo: Moderna, 1983.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. 35. ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Record, 2002.

REGO, José Lins do. *Menino de Engenho*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

SOUZA, Cynthia P.; CATANI, Denice B. *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998.

OBJETIVOS:

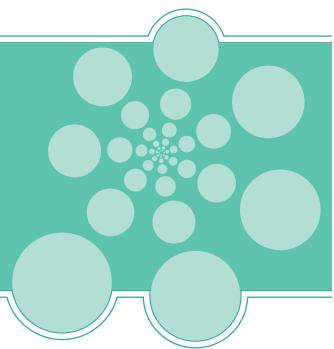
- Elaborar um memorial de sua formação, ao mesmo tempo em que desenvolve uma reflexão a respeito dela.
- Conhecer as diversas formas do gênero memorialístico e a bibliografia pertinente.



1^a AULA

Memória, sociedade e formação

Amaury C. Moraes • Nelson Dacio Tomazi



INICIANDO NOSSA CONVERSAS

Como você pensa poder analisar a realidade para além do senso comum? Você teve uma formação sociológica que o capacita suficientemente para enfrentar este desafio? Como tem sido a sua prática docente?

É o nosso objetivo: que como professor de sociologia você possa fazer com que seus alunos passem a pensar e analisar a realidade social para além do senso comum.

Buscando responder às duas últimas questões, vamos traçar um caminho que possibilite você escrever um memorial sobre sua formação e prática docentes. O gênero “memorial”, ao contrário do que muitas vezes se imagina, pode ser uma referência importante para uma reflexão tanto sobre o passado – “minha formação” – como sobre o presente – “minha prática docente”.

Nesse sentido, as seis próximas aulas desenvolverão uma série de ações para que você possa refletir sobre a sua formação e prática docentes.

A proposta que trazemos é que você escreva o seu memorial, que será reescrito várias vezes a partir de subsídios (textos teóricos, textos memorialistas, filmes, músicas, iconografia), e que terá por finalidade favorecer não só aquela reflexão retrospectiva – passado/presente –, mas também levar a uma proposição sobre o futuro:

O que fazer para aperfeiçoar minha formação? O que fazer para aperfeiçoar minha prática docente?

PROPONDO OBJETIVOS

Ao final desta aula o(a) cursista deverá:

- ▶ Desenvolver uma reflexão sobre a construção de um memorial sobre a sua formação.
- ▶ Aprofundar os conhecimentos sobre os conceitos de memória, sociedade, formação e a relação entre eles.

CONHECENDO SOBRE

Memória

Ao falar de memória, pode parecer que se está querendo que você fique revirando seu passado, mas não! O que se pretende é que a escrita de seu memorial faça você rever sua trajetória levando em conta a sociedade em que viveu e vive, e que esta atividade permita que, ao rever sua trajetória, você possa elaborar uma reflexão sobre ela com os olhos e a percepção do presente.

Memória e sociedade

A memória pessoal é uma faceta de uma memória mais ampla que envolve a própria sociedade. Ou seja, toda sociedade tem uma memória e toda memória é individual e social ao mesmo tempo. Neste sentido, afirma Ecléa Bosi:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. [...] A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto das representações que povoam nossa consciência atual (BOSI, 1983, p. 55).

Escrevendo sobre a relação entre memória e sociedade Nicolau Sevcenko também considera:

Um mundo comandado pela memória seria regido pela mais férrea das leis, a da repetição. Na verdade, a história é possível graças ao esquecimento muito mais do que graças à memória. (A lembrança deve ser, sobretudo quanto aos erros, para não repeti-los, e o esquecimento, sobretudo quanto aos sucessos, para não ficar limitado a eles). Isso evidencia a delicadeza e complexidade que deve envolver o balanço entre a memória e o esquecimento, a fim de que a dissolução de tudo o que é sólido signifique sempre um passo adiante no impulso moderno para a ampliação das liberdades e recursos de todos os homens.

(Folha de S. Paulo, 31/08/87, p. A-2)



Portanto, ao escrever seu memorial de formação, você estará reconstruindo parte de sua vida e da sociedade em que você vive.

Memória e formação

Memorial de formação.

O que é isso, afinal?

É algo simples. Você deve escrever tudo o que você lembra sobre sua formação escolar, cultural e acadêmica, ou seja, tudo o que você lembra que foi importante para sua formação intelectual, afetiva e profissional. Escrever um memorial envolve, é óbvio, vasculhar a memória pessoal e encontrar nela os elementos necessários para desvendar os fatos essenciais de sua formação.

Por *formação* entendemos todo o processo que nos leva ou conduz a uma maturidade, ou seja, nos tira da menoridade autoimputável e nos encaminha para uma dimensão onde podemos caminhar pelas nossas próprias pernas e ideias.

Toda a formação deveria instaurar no indivíduo a concretização de sua emancipação, ou seja, torná-lo autônomo para pensar e agir por conta própria, livrando-se de seus tutores e controladores. Isso permitiria uma autorreflexão e também a capacidade de desenvolver a autocritica e a contestação da situação de subordinado.

Um memorial sobre a formação, além de ser um exercício de revisitar o período da aprendizagem escolar, implica também em passar em revista os momentos outros que foram importantes durante sua trajetória intelectual e cultural que está além do espaço escolar. As conversas, as vivências, os filmes, livros e músicas, enfim tudo aquilo que você recorda que lhe fez o que você é hoje. Este revisitá nos leva a uma autopercepção, a uma autoanálise sobre nossa vida.

Leia os textos abaixo observando as diferenças de estilos entre a fala de um professor e de um literato, ambos referindo-se à sua iniciação no universo escolar

A entrada na escola: as mãos da mãe e as da professora

“Escadas majestosas conduziam minha mãe e eu para o interior do colégio, enorme, limpo, imponente. Lembro-me das recomendações incessantes de minha mãe para que eu me comportasse, para que eu não chorasse..., dos funcionários de jaleco que circulavam pelo saguão e das pessoas cordiais que faziam sua vez por entre espaços corridos.

Corredor longo, frio e cinza... sou conduzida pela mão segura, firme, carinhosa, até o final do corredor. Escuto vozes de crianças ao longe. Que medo... quero voltar, mas já não posso, desta vez

é para valer.

Chegamos ao final do corredor, uma porta se abre, a luz surge clara e forte, as vozes já se fazem presentes. Aparece na porta a figura de uma professora, já idosa, cabelos na altura dos ombros, boca pequena, figura esguia e delicada. Sem sorrisos, me convida a entrar. Solto a mão da minha mãe, que neste momento me olha com expectativas, indagando: Será que desta vez ela irá ficar? Já foram tantas tentativas, muitas escolas, muitos acordos que não se cumpriram, e sempre o mesmo final: eu acabava vencendo sempre e voltava para casa, com lágrimas nos olhos, sorriso escondido no rosto e um grande alívio no coração. Pura felicidade retornar para casa de mãos dadas com minha irmã mais velha, vestir o short e correr para brincar na rua, puro êxtase!”

(OLIVEIRA *apud* CATANI & VICENTINI, 2006)

Infância e educação

“Meu pai tentou avivar-me a curiosidade valorizando com energia as linhas mal impressas, falhadas, antipáticas. Afirmou que as pessoas familiarizadas com elas dispunham de armas terríveis. Isto me pareceu absurdo: os traços insignificantes não tinham feição perigosa de armas.

Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça. Resisti, ele teimou – e o resultado foi um desastre. Cedo revelou impaciência e assustou-me (p. 106).

A notícia veio de supetão: iam meter-me numa escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas [...]. A escola era horrível – e eu não podia negá-la, como negara o inferno. Considerei a decisão de meus pais uma injustiça”.

(RAMOS, 2002. p. 113-114)

Assista à primeira parte do *vídeo* que se refere à formação docente. Este vídeo deve servir como incentivo para que você inicie a escrita de seu memorial.

Memória e outras fontes

Lembre-se que existem várias formas de se rememorar fatos vividos. Uma delas é o uso da *fotografia*. A maioria das pessoas possui fotos desde a infância que marcam algumas facetas de suas vidas. Revê-las, por certo, pode trazer lembranças, muitas vezes esquecidas, mas elas são certamente



documentos que marcam importantes momentos de nossas existências.

A *música* é outro exemplo. Além de nos fazer lembrar momentos marcantes, as canções podem evocar situações interessantes. A *música* de Ataulfo Alves – *Meus Tempos de Criança* –, por exemplo, faz isso, e para o nosso objetivo destacamos aquele trecho em que ele canta: “*Que saudade da professorinha que me ensinou o beabá*”. Você pode ouvir toda a música seguindo o link: <<http://www.youtube.com/watch?v=XePFElKGzg&NR=1>> ou então em <http://www.youtube.com/watch?v=i5_bddHyt1M>

No cinema há muitos filmes que tratam da questão da memória. Um filme brasileiro recente, bem realizado, intitulado *Os narradores de Javé*, de Eliane Caffé, é um bom exemplo. Nele estão postas questões importantes sobre a construção da memória de um vilarejo prestes a ser invadido pelas águas de uma barragem em construção. Para uma discussão sobre o filme recomendamos a leitura do artigo *Narradores de Javé: a memória entre a tradição oral e a escrita*, de Maria Aparecida Bergamaschi, que pode ser encontrado em: <www.museu.ufrgs.br/admin/artigos/arquivos/Narradores_Jave.doc>.

Na *literatura* há muitos livros, contos e crônicas que tratam da questão, como você pode ver nesta aula e seguirá acompanhando nas seguintes. Para tanto, fica a recomendação de uma leitura atenta do conto de Machado de Assis, *A Teoria do Medalhão*, disponível em:

Link: <<http://www.dominio publico.gov.br/download/texto/bv000232.pdf>>.

O trabalho agora é analisar como o referido conto pode ser utilizado para se entender a questão da formação. Lembre-se que Machado utiliza-se da ironia para criticar o que os pais da classe dominante de então procuravam para os seus filhos.

CONHECENDO MAIS SOBRE

Memória, sociedade e formação

a Para entender um pouco mais a relação entre memória e sociedade e identidade e o trabalho de professor você pode ler os dois textos abaixo



- POLLAK, Michael. Memória e identidade social: *Estudos Históricos*. v. 5, n. 10. Rio de Janeiro, 1992, p. 200-212.

Link: <<http://www.cpdoc.fgv.br/revista/ark/104.pdf>>

- VIANNA, Nildo. Memória e sociedade: uma breve discussão teórica sobre memória social.

Revista Espaço Plural. v. 7, n. 14. 2006.

Link: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/483/0>>

b Sobre memória e formação docente você pode ler os dois textos abaixo



- No link <<http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf-memorial.html>> existem várias monografias sobre memórias de professores. Neste momento, leia apenas a monografia de Iracema Gonçalves Sitta. Ela servirá de apoio para você começar a escrever seu memorial de formação:

Link: <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf-memoriais2005/IracemaGSitta_MemorialFormacao.pdf>

- Memorial de formação – Quando as memórias narram a história da formação... Guilherme do Val Toledo Prado e Rosaura Soligo.

Link: <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-memorial_GuilhermePrado_RosauraSoligo.pdf>

c Aqui você poderá ter as indicações mais precisas de como escrever seu memorial de formação



- Memorial de formação – Registro de um percurso. Ana Lúcia Guedes-Pinto.

Link: <<http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-AnaGuedes.pdf>>

d No site abaixo você encontrará um memorial muito simples e um exemplo clássico



- Memorial do Prof. Maurício Tragtenberg

Link: <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-Memorial_Tragtenberg.pdf>

COMO VIMOS NESTA AULA...

Por ser a primeira aula, você teve aqui seu primeiro contato com esta discussão sobre memória, sociedade e formação. Assim, você pode perceber que existe uma série de conceitos e análises sobre o tema. Além disso, indicamos algumas das fontes utilizadas para se trabalhar estas questões, como a fotografia, a música, a literatura e o cinema.



ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

► Como primeira atividade de avaliação, você deve escrever a primeira versão de sua *Memória de formação*, levando em conta todas as leituras e indicações propostas. Como esta disciplina compreende três aulas, você deverá revisar seu texto no final das aulas seguintes.

► Utilização em sala de aula

Aproveitando essas leituras e reflexões sobre um memorial e sobre memória e formação, você pode propor a seus/suas aluno(a)s que escrevam sobre como aprenderam a ler e a escrever. Se você necessitar de uma ideia sobre como realizar essa atividade, vale a pena ler trechos do texto de Paulo Freire, *A importância do ato de ler*, que pode ser acessado em:

Link: <<http://joelteixeira.net/2008/10/paulo-freire-a-importancia-do-ato-de-ler/>>;

ou no livro do autor:

- *A importância do ato de ler* (em três artigos que se completam). 26. ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1991. 96 p. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembrança de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.

GOMES, Marcilene Popper. Voos da memória: outros caminhos para entender o presente. Capítulo 1 da Dissertação: *Memórias e vida escolar: relatos de formação de professoras da educação infantil*. Brusque/SC. Disponível em: <http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=761>. Acesso em: 26 jan. 2009

NUNES, Célia Maria F.; CUNHA, Maria Amália de A. A "escrita de si" como estratégia de formação continuada para docentes. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/050/50pc_cunhanunes.htm>. Acesso em: 26 jan. 2009.

OLIVEIRA, Márcia Michelin de. A entrada na escola: as mãos da mãe e as da professora. In: CATANI, Denice B.; VICENTINI, Paula P. *Formação e autoformação: saberes e práticas nas experiências dos professores*. São Paulo: Escrituras, 2006.

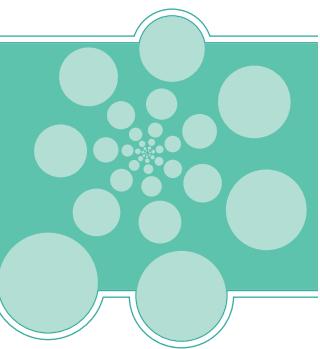
RAMOS, Graciliano. *Infância*. 35. ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Record, 2002.

SEVECENKO, Nicolau. Memória e esquecimento. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 31 ago. 1987. p. A-2.

VASCONCELOS, Geni A. N. (Org.). *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro: DP & A, 2000. 149 p.



Sobre relatos orais e escritos



Amaury C. Moraes • Nelson Dacio Tomazi

INICIANDO NOSSA CONVERSA

Na aula anterior vimos questões mais gerais sobre memória e formação. Nesta vamos apresentar alguns esclarecimentos necessários para que não se confundam os vários tipos de relatos orais ou escritos com o memorial que queremos que você escreva ao final desta disciplina.

PROPOONDO OBJETIVOS

Ao final desta aula o(a) cursista deverá:

- ▶ Diferenciar os vários tipos de relatos orais e escritos, como biografia, autobiografia, *curriculum vitae* e biografia romanceada, para que não sejam confundidos com o memorial de formação.

CONHECENDO SOBRE

História oral

É o relato que um pesquisador toma sobre a vida de um indivíduo, tentando reconstituir os acontecimentos por ele vivenciados bem como a experiência que ele adquiriu e pode transmitir. Assim, toda história de vida implica um conjunto de depoimentos numa longa sequência.

Depoimentos pessoais

É o relato, ou o depoimento, de um ou mais indivíduos sobre um determinado evento e sua participação nele. Por exemplo, a participação do depoente em um evento político, esportivo ou festivo.

Relacionando com a aula anterior, você pode muito bem ver a diferença entre estes tipos de relato e um memorial de formação.

Gênero memorialístico: Memorial e Curriculum vitae

O gênero “memorial”, ao contrário do que muitas vezes se pensa, pode ser uma referência importante tanto para uma reflexão sobre o passado – *minha formação* –, quanto sobre o presente – *minha prática docente*.

Percebe-se que as leituras propostas e a elaboração do memorial não visam somente a um enriquecimento teórico, que seria importante no que se refere à formação continuada, mas também a uma intervenção do próprio professor-cursista nessa formação e na própria prática docente.

Curriculum vitae

Há uma estreita relação entre memorial e *curriculum vitae*, que a partir de agora chamaremos de currículo. O currículo pode ser entendido como percurso, e normalmente é solicitado quando vamos procurar emprego. Assim, o currículo é apresentado como uma síntese do que fizemos e que *interessa* ao que nos propomos fazer. Não está tudo ali, por isso a ideia de *curriculum vitae*, como sendo um repositório de tudo o que aconteceu na nossa vida, é falsa. Fazemos escolhas e orientamos o currículo para aquilo que pretendemos atingir, sobretudo, impressionar ou ser o mais objetivo possível, para não incomodar e com isso causar má impressão em quem está nos selecionando. Fazemos uma seleção, pois queremos ser selecionados. Nele, portanto, não estão presentes, por exemplo, os momentos de divergência ou mesmo de crítica em relação ao *status quo*; não estão presentes, muitas vezes, aparentes “fracassos”. Conduzimos o olhar do leitor para que se fixe em alguns pontos que devem nos render “algo mais”. Mas, de um modo geral, já existem currículos padronizados, de forma que nem sempre podemos intervir muito. Muitas instituições pedem, inclusive, que indiquemos apenas os últimos dois ou três



anos, para que não recebam um calhamaço de papéis e informações inúteis para elas.

Você já enviou currículo para alguma empresa ou órgão governamental? Que resposta recebeu?

Eis algumas referências históricas e etimológicas sobre a palavra currículo: as primeiras menções de que se tem notícia do ato de se registrar competências e feitos reporta ao antigo Egito. Há cerca de 3.500 anos, artistas e estudiosos já possuíam o relato de seus feitos registrados em papiro ou pedra, e guerreiros, premiados por sua distinção, ganhavam o direito a um padrão de vida superior ao da classe operária.

O nome “*Curriculum*” vem do latim “*Curriculum Vitae*”, que quer dizer “história escrita da vida”, ou simplesmente ‘carreira da vida’, um registro da sua história profissional. Como curiosidade, o plural de “*Curriculum*” é “*Curricula*”, e não “*Curriculuns*” como alguns talvez pensem, pois o plural da terminação “um” em latim exige o “a” no final.

Mesmo sendo chamado por muitos por apenas “CV”, seu nome em língua portuguesa passou a ser “currículo”, e este sim é flexionado no plural (“currículos”). Vejamos como alguns dos grandes dicionários da língua portuguesa se referem a ele:

- ▶ *cur.ru.cu.lum vi.ta.e sm* (lat.) – Conjunto de dados pessoais, educacionais e profissionais de quem se candidata a um emprego ou a um curso de pós-graduação de uma universidade. [Dicionário Michaelis]
- ▶ *curriculum vitae* (lat.) s. m. – carreira da vida (indicações biográficas, acadêmicas e profissionais). [Dicionário Universal]
- ▶ *curriculum vitae* [lat., ‘carreira da vida’] – Conjunto de dados concernentes ao estado civil, ao preparo profissional e às atividades anteriores de quem se candidata a um emprego, a um concurso, etc. [Pl.: *curricula vitae*.] [Dicionário Novo Aurélio]
- ▶ *Curriculum Vitae* – Conjunto de dados concernentes ao estado civil, ao preparo profissional e as atividades anteriores de quem se candidata a um emprego, a um concurso, etc... [Enciclopédia Barsa Planeta]
- ▶ *curriculum vitae*. – Breve relato escrito da história passada de uma pessoa, geralmente usado para apoiar um pedido de emprego. Poderia ser sinônimo de *résumé* – termo francês equivalente a “resumo”, que é uma breve listagem de um candidato a emprego, relativo à sua experiência de trabalho, educação, dados pessoais e outras informações pertinentes. [Dicionário Michaelis Executivo]

Disponível em: <<http://mediugorie.spaces.live.com/blog/cns!1E5807A6D5723B60!1440.entry>>

Biografia e autobiografia: fontes para a autorreflexão

Por que será que as biografias fazem tanto sucesso de público?

Biografias e autobiografias possuem elementos que acabam por atrair o público, muitas vezes mais do que a própria literatura de ficção. Talvez se deva ao fato de se proporem como *relatos verdadeiros*, e isso atinge aqueles que gostam de narrativas que não simulam a *vida real*, mas a descrevem *tal e qual* aconteceu. No entanto, muitas celebridades acabam por contratar escritores profissionais – literatos ou não – para escreverem suas biografias. São os assim chamados *ghost-writers*. Fazem isso porque não se sentem com capacidade de escrever de modo atrativo e percebem que a simples transcrição dos fatos de sua vida não daria uma obra que atraísse o público. Seria necessário escrever a história de sua vida, mas com elementos extra-factuais que dessem colorido, que a tornassem mais palatável, mantendo a atenção do público, de onde se percebe que não é só a história – o enredo – que interessa, mas “algo mais”. Um estilo de escrita.

O que torna uma biografia ou mesmo uma autobiografia uma obra eficiente – que atinge um grande público, que cai no gosto das pessoas –, então, não é somente a *verdade dos fatos*, mas isso aliado a certa forma de escrita: o domínio de conhecimentos estilísticos, de figuras de linguagem, de dispositivos de organização do discurso, etc. E nem sempre uma vida interessante e o domínio desses conhecimentos coincidem na mesma pessoa: pode-se ser um bom personagem e ter uma boa história, mas nem sempre se é um bom autor... Assim, a autobiografia depende dessa feliz coincidência.

Biografia romanceada: história e literatura

Temos encontrado na literatura um grande número de autores que, a certa altura da vida, resolvem passar do campo estreito da ficção para o campo da não ficção (uma denominação eleita, porque não queremos cair no equívoco de dizer “documentação” ou “da realidade” ou coisa parecida...). São livros de memória ou produções que buscam explicar as circunstâncias em que viveu um autor. O resultado beneficia-se das virtudes literárias do autor, e, nesse sentido, tais textos podem ser tomados como parte de suas obras. Caso particular é Graciliano Ramos, para quem alguns livros passaram a integrar suas “obras completas”, como *Memórias do Cárcere* e, antes, *Infância*. Se o primeiro comprehende um depoimento-denúncia sobre o que acontecia nas prisões brasileiras durante a ditadura Vargas, o segundo contribui para ilustrar o que vimos discutindo até aqui: é um exemplar de *memória da formação*. Não fosse o caráter não ficcional da obra e ela poderia estar con-



tida no gênero *romance de formação*. Nesse caso, o exemplar mais conhecido na tradição é a obra de Goethe, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, que marca, junto com outras obras do autor, o início do romantismo. No Brasil, outra obra importante que traz essa característica de ser um romance de formação é *O Ateneu*, de Raul Pompéia.

Comentando os *romances de formação*, Bárbara Freitag recorre a uma tipologia do romance presente em Bakhtin, para quem ‘há um princípio estruturador básico, que vincula o herói à trama:... o aprendizado’. Segundo ela, a importância do romance de formação ou de aprendizado é a seguinte: ‘condensa em um romance singular, simultaneamente, os elementos centrais de cada um dos tipos....: a viagem, as provas, o relato biográfico e o aprendizado’.¹ (MORAES, Amaury Cesar. A ideia de formação no romance *O Ateneu* de Raul Pompéia. In: DIETZSCH, Mary Júlia Martins (Org.). *Espaços da Linguagem na Educação*. São Paulo: Humanitas, 1998)

Investigar a memória de professoras e professores sobre seus primeiros tempos de escola constitui uma tentativa de captar semelhanças e diferenças nos seus modos de rememoração. A escrita da memória escolar que, em geral, é a parte que inaugura os livros memorialísticos, não é um gênero novo no campo literário. Um rápido olhar sobre como alguns dos grandes autores de nossa literatura descreveram suas primeiras experiências escolares funciona como preâmbulo aos relatos de nossos professores (SOUSA, 1998b, p. 38).

Memorial

O memorial é um tipo de texto diverso do currículo, mas guarda com este uma relação, como dissemos, intensa. Alguns definem o memorial como sendo um currículo comentado. Mas a ideia de memorial é mais ampla. Na literatura aparecem muitos exemplos de memorial, de que podemos citar um famoso, o *Memorial de Aires*, escrito por Machado de Assis. É um texto de ficção, em que o velho Conselheiro Aires retoma os anos mais recentes de sua vida; já viúvo, ele relata a história de vários personagens com quem conviveu, registrando também, paralelamente, a História do Brasil dos anos finais do Império. Há quem diga que, apesar de ficção, o *Memorial de Aires*, uma das últimas obras do escritor, traz na verdade algumas das memórias de Machado de Assis, também ele já, a esta altura, viúvo. Publicado em 1908, ano da morte do escritor, é de certa forma um testamento em que ele projeta, no casal Aguiar, muito do que viverá com sua Carolina, reconhecida no romance na personagem dona Carmo.

1 Cf. FREITAG, B. Literatura e Educação: os conteúdos pedagógicos dos ‘romances de formação’. In: *O INDIVÍDUO em formação: diálogos interdisciplinares sobre educação*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 66-91. [Coleção Questões de nossa época, v. 30].

Esta referência que fazemos aqui ao texto ficcional de Machado de Assis visa à compreensão de que o memorial, na medida em que é uma reconstrução do currículo de modo comentado, acaba por ser um texto que tem certas características literárias. O autor acaba reelaborando seu próprio passado, não pondo em papel e tinta senão uma impressão que ele mesmo teve desse passado. Não se quer dizer com isso que se trate de mentiras, fábula; mas na reconstrução do passado, em que se confundam autor e personagem, não há mais distanciamento e objetividade para que este passado seja descrito tal e qual aconteceu. Assim, ao retomar uma linha de seu currículo e ter de comentá-lo, o autor busca estabelecer conexões que, à época, nem havia pensado. O memorial é uma volta ao passado e uma reconstrução desse passado, e, se nem tudo que faz parte da vida foi pensado de antemão, pois muitas coisas “aconteceram”, no memorial, sobretudo se baseado no currículo, as coisas têm de ter sentido e o autor acaba por dar-lhes sentido, nem sempre de acordo com o que realmente aconteceu. Há mais uma tentativa de dar lógica aos fatos do que retomá-los na sua verdadeira natureza temporal – sequências quase arbitrárias. Por fim, o memorial pode ser uma idealização do passado, onde se recusa o indeterminado.

Memorial de Aires

1888

9 de janeiro

Ora bem, faz hoje um ano que voltei definitivamente da Europa. O que me lembrou esta data foi, estando a beber café, o pregão de um vendedor de vassouras e espanadores: “Vai vassouras! Vai espanadores!”. Costumo ouvi-lo outras manhãs, mas desta vez trouxe-me à memória o dia do desembarque, quando cheguei aposentado à minha terra, ao meu Catete, à minha língua. Era o mesmo que ouvi há um ano, em 1887, e talvez fosse a mesma boca.

Durante os meus trinta e tantos anos de diplomacia, algumas vezes vim ao Brasil, com licença.

O mais do tempo vivi fora, em várias partes, e não foi pouco. Cuidei que não acabaria de me habituar novamente a esta outra vida de cá. Pois acabei. Certamente ainda me lembram cousas e pessoas de longe, diversões, paisagens, costumes, mas não morro de saudades por nada. Aqui estou, aqui vivo, aqui morrerei.

7 de maio

O ministério apresentou hoje à Câmara o projeto de abolição. É a abolição pura e simples.

Dizem que em poucos dias será lei.

13 de maio

Enfim, lei. Nunca fui, nem o cargo me consentia ser propagandista da abolição, mas confesso que senti grande prazer quando soube da votação final do Senado e da sanção da Re-



gente. Estava na Rua do Ouvidor, onde a agitação era grande e a alegria geral.

Um conhecido meu, homem de imprensa, achando-me ali, ofereceu-me lugar no seu carro, que estava na Rua Nova, e ia enfileirar no cortejo organizado para rodear o Paço da cidade, e fazer ovação à Regente. Estive quase, quase a aceitar, tal era o meu atordoamento, mas os meus hábitos quietos, os costumes diplomáticos, a própria índole e a idade me retiveram melhor que as rédeas do cocheiro aos cavalos do carro, e recusei. Recusei com pena. Deixei-os ir, a ele e aos outros, que se juntaram e partiram da Rua Primeiro de Março. Disseram-me depois que os manifestantes erguiam-se nos carros, que iam abertos, e faziam grandes aclamações, em frente ao Paço, onde estavam também todos os ministros. Se eu lá fosse, provavelmente faria o mesmo e ainda agora não me teria entendido... Não, não faria nada; meteria a cara entre os joelhos.

Ainda bem que acabamos com isto. Era tempo. Embora queimemos todas as leis, decretos e avisos, não poderemos acabar com os atos particulares, escrituras e inventários, nem apagar a instituição da História, ou até da Poesia. A Poesia falará dela, particularmente naqueles versos de Heine, em que o nosso nome está perpétuo. Neles conta o capitão do navio negreiro haver deixado trezentos negros no Rio de Janeiro, onde "a casa Gonçalves Pereira" lhe pagou cem ducados por peça.

Não importa que o poeta corrompa o nome do comprador e lhe chame Gonzales Perreiro; foi a rima ou a sua má pronúncia que o levou a isso. Também não temos ducados, mas aí foi o vendedor que trocou na sua língua o dinheiro do comprador.

Machado de Assis

➡ **Dica:** Para ler todo o Memorial de Aires, consulte em:

Link: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000025.pdf>>.

Observe que o Conselheiro Aires mistura coisas pessoais com aquelas que dizem respeito ao público em geral. Ao referir-se, num momento, à abolição da escravatura, ele fala da recepção imediata dada pelo público à lei e, depois, fala da inevitável permanência da instituição no imaginário social brasileiro.

Transcreva essas referências e procure explicar a razão dessa aparente contradição.

Por que dizemos que num memorial, público e privado, individual e coletivo se relacionam intensamente?

Leia também, a título de aprofundar sua formação, o conto de Machado de Assis, *Pai contra mãe*, em:

Link: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000245.pdf>>.

CONHECENDO MAIS SOBRE

Relatos orais e escritos...

Para conhecer um pouco mais sobre a questão da formação e seus relatos na forma de um memorial e de outros relatos, propomos as leituras seguintes. Elas são importantes para que depois você possa reescrever o seu memorial.

a Leia o artigo “Curriculum mortis e a reabilitação da autocrítica” de Leandro Konder. Nele, Konder problematiza o *curriculum vitae*, afirmando que no CV escrevemos somente aquilo que deu certo em nossa vida, por isso ele é expressão de uma visão triunfalista da vida e, assim, é uma visão parcial do que vivemos, e isto nos leva a não desenvolver a autocrítica ↴

- *Curriculum mortis* e a reabilitação da autocrítica.

Link: <http://www.socialismo.org.br/portal/filosofia/155-artigo/256-o-curriculum-mortis-e-a-reabilitacao-da-autocritica>

b Sobre a ilusão biográfica ou autobiográfica é importante lembrar uma entrevista de Roger Chartier, na qual ele afirma que Pierre Bourdieu faz a crítica a este tipo de narrativa, onde uma vida é tratada como uma trajetória de coerência, quando se sabe que em nossas vidas multiplicam-se os azares, as casualidades, as oportunidades. Ainda, outro aspecto a destacar é pensar que as coisas que parecem ser muito originais, singulares, pessoais são, na verdade, frequentemente, experiências coletivas, compartilhadas com as pessoas de uma mesma geração. Ao fazer um relato autobiográfico é quase impossível evitar cair nesta dupla ilusão: ou a ilusão de singularidade das pessoas frente às experiências compartilhadas ou a ilusão da coerência perfeita numa trajetória de vida. Se a entrevista de Roger Chartier despertou sua curiosidade ↴

- Entrevista de Roger Chartier.

Link: <http://pphp.uol.com.br/tropico/html/textos/2479,1.shtml>

c Além disso, se tiver acesso ao livro de Pierre Bourdieu: *Razões práticas*. Sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996; leia o texto “A ilusão biográfica”, p. 74-82.

d Os dois textos abaixo podem esclarecer e encaminhar melhor a discussão sobre um memorial de formação de modo mais denso: ↴



- “Histórias de vidas de professores: apontamentos teóricos”, de Roseli Araújo de Barros Costa e Tadeu Oliver Gonçalves.
Link: <http://www.espacoacademico.com.br/064/64costa.htm>
- Para uma visão psicanalítica sobre a formação e prática dos professores, o texto abaixo pode ajudar muito na compreensão deste processo: “Memória educativa: um elo entre o passado e o presente do *ser professor*”, de Thaís Sarmanho Paulo e Sandra Francesca Conte de Almeida.
Link: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSCO00000032007000100071&script=sci_arttext

COMO VIMOS NESTA AULA...

Você pôde perceber que existem várias formas de se narrar as memórias e histórias de formação, bem como a diferença entre memorial, *curriculum vitae*, biografia, biografia romaneada e um memorial de formação. Eles são elementos importantes para você escrever o seu memorial de formação e utilizar em sala de aula.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

- 1 Leia o texto abaixo e destaque, pelo menos, três aspectos importantes na construção de autobiografias. Justifique sua resposta.

Autobiografias, mesmo as menos sofisticadas, envolvem elementos de estilização. Ao transformar experiência em linguagem, a narração autobiográfica injeta a experiência com significado. A necessidade de autoconhecimento, o desejo de estabelecer uma única identidade e a urgência em interpretar a vida – todas estas razões contam para o impulso autobiográfico. Com o objetivo de tratar a si mesmo como um objeto narrativo, o autor deve selecionar os fatos que ele ou ela lembra para reconstruir a unidade de sua vida. O autor deve também impor uma ordem a esses eventos, dando-lhes coerência, bem como a criação de seu imaginário.

(GILLAIN, Anne. *The script of delinquency*. In HAYWARD, S.; VINCENDEAU, G. *French films: texts and contexts*. Tradução Sandra Lima Routledge: Nova York, 2000. p. 142).

2 Reescrevendo a sua Memória e Formação

Neste momento, você chegou ao final da segunda aula sobre Memória e Formação, e como você já escreveu um primeiro ensaio sobre a memória de sua formação, após ler os textos indicados acima procure reescrevê-la, levando em conta estas novas reflexões.

- 3 Você pode convocar os alunos para contar a história da escola ou do bairro e até da cidade, utilizando as ferramentas aqui apontadas. Por exemplo, pode pedir para que façam um painel com notícias e fotografias e produção própria dele(a)s, procurando desenvolver neles a ideia de pertencimento a um lugar (escola, bairro ou cidade).

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: *Razões práticas. Sobre a teoria da ação*. Trad. Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 74-82.

FREITAG, B. Literatura e Educação: os conteúdos pedagógicos dos ‘romances de formação’. In: *O indivíduo em formação: diálogos interdisciplinares sobre educação*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 66-91. [Coleção Questões de nossa época, v. 30].

KONDER, Leandro. *Curriculum mortis e a reabilitação da autocritica*. Disponível em: <<http://www.socialismo.org.br/portal/filosofia/155-artigo/256-o-curriculum-mortis-e-a-reabilitacao-da-autocritica>> Acesso em: 1º jun. 2009.

MORAES, Amaury Cesar. A crítica do discurso pedagógico no romance *O Ateneu*: um caso exemplar. Parte da tese de doutorado – Capítulo III: *Uma crítica da razão pedagógica*. São Paulo: FE-USP, 1997.

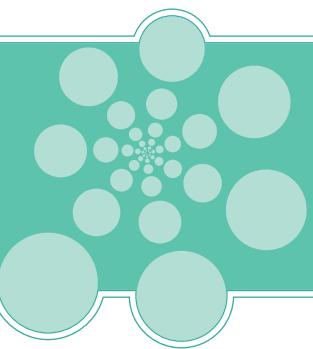
MONTAGNARI, Eduardo Fernando. Dois textos e um exemplo. Para leitura e discussão.

Obs.: Os dois textos acima – Moraes / Montagnari –, estão à disposição do(a)s cursistas no portal do professor – MEC. Os autores já concordaram com esta utilização.





História de vida: método/técnica de investigação



Amaury C. Moraes • Nelson Dacio Tomazi

INICIANDO NOSSA CONVERSA

Escrever biografias ou histórias de vida é uma tarefa que pode ser realizada por qualquer pessoa que saiba escrever e tenha paciência para ouvir ou se recordar. Mas quando estamos falando do ponto de vista sociológico, é necessário que olhemos a construção de histórias de vida como um método de investigação.

Na aula anterior já vimos as diferenças entre as várias formas de expor os relatos orais. Agora vamos ver como é possível utilizar num processo de pesquisa que pode envolver os seus alunos em sala de aula.

PROPONDO OBJETIVOS

Ao final desta aula o(a) cursista deverá:

- ▶ Reconhecer que a técnica de história de vida é uma das possíveis formas de se fazer pesquisa, principalmente na área da educação.
- ▶ Poder utilizar este método/técnica no desenvolvimento de suas aulas na escola em que trabalha.

CONHECENDO SOBRE

História de vida: método de investigação

A utilização de relatos orais nas ciências sociais ocorre quase desde o seu início. Os primeiros a se utilizarem desse expediente podem ser chamados de precursores desta metodologia/técnica de pesquisa. Isso aconteceu já no início da década de 1920, quando Florian Znaniecki e William I. Thomas utilizaram relatos orais no seu famoso estudo sobre os campo-

neses poloneses na Europa e na América. Depois deles, muitos outros passaram a utilizar o mesmo recurso.

No Brasil, Oracy Nogueira, Roger Bastide, Renato Jardim Ribeiro, Florestan Fernandes e Maria Isaura Pereira de Queiroz, na década de 1950, escreveram trabalhos, onde, além de recorrer aos relatos, escreveram sobre a técnica e os cuidados necessários para utilizá-lo de modo adequado ao conhecimento científico.

Na Educação...

Há pouco mais de duas décadas, os estudos de história da educação e de didática abriram uma frente nova de pesquisas. Romperam com a tendência à psicologização da didática e passaram a entender a formação do professor como um processo não exclusivamente determinado pelo individual e, portanto, como um fenômeno psicológico. Perceberam que a formação do professor (como de resto a de todos os profissionais) é produto de uma construção coletiva que envolve representações sociais (como as que dizem respeito à carreira, por exemplo). As biografias e autobiografias já existentes levaram à busca de metodologias próprias para a pesquisa sobre a formação de professores. Assim, a história oral – uma metodologia de pesquisa explorada nos estudos de História, de Sociologia e de Psicologia Social – contribuiu muito para o trabalho de pesquisadores do campo da educação. Percebeu-se, também, que nos relatos autobiográficos os depoentes mantinham com o passado uma relação dialética: não era uma coisa morta, ou, por outro lado, não era uma coisa acabada, cuja narração era trivial. Contar o passado acabava sendo uma revisão do presente e mesmo uma tomada de posição sobre o futuro. O passado não era, no entanto, dominante de modo a determinar inevitavelmente o presente e o futuro: havia, na verdade, um diálogo entre os três tempos da vida do narrador, de modo que a elaboração do passado se oferecia como um trabalho a ser realizado (aliás, como a própria palavra originalmente indica – elaborar/laborar/labor).

Leia os textos abaixo e responda à questão apresentada em seguida:



O significado da metodologia da história oral e dos relatos autobiográficos está na oportunidade não só de buscar imagens instituídas dos professores em relação à sua formação, à sua escola profissional, à sua performance numa sala de aula, mas também, por meio das imagens do passado, não no sentido de ficar preso a ele, mas de poder recriar estas imagens de professor que marcaram e que ficaram registradas na sua memória.

As representações de si, recolhidas no passado, mostram no processo de formação do professor situações, pessoas, eventos ou acontecimentos significativos que trazem as imagens do passado ao momento presente.

Este trabalho de rememoração nem sempre ocorre de forma consciente.

(OLIVEIRA, Valeska Fortes de et al. *Imagens, docência e histórias de vida*. In: II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. *Atas* – v. 2. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1998).



Quando você pensa em “professor”, que imagens vêm à sua cabeça?

Um aspecto importante da autobiografia é a conquista da identidade. Mas é importante destacar que essa identidade não significa a construção de um perfil pessoal, que até pode aparecer nas entrelinhas – as escolhas pessoais. A autobiografia passa pela opção profissional, e esta tem uma dimensão social muito profunda. São muitas vezes as representações sociais de uma profissão que acabam nos levando a escolhê-la. Veja-se, por exemplo, que carreiras como *modelo* ou *ator/atriz* – já que uma pode se transformar na outra – atraem tantos jovens: há imagens ou representações dessas carreiras que as vinculam com sucesso, fama, dinheiro, *glamour*; ou seja, tornar-se *celebridade*. Assim, a autobiografia permite a reflexão sobre as razões dessas escolhas e a percepção dos elos sociais a que nos prendemos – voluntária ou involuntariamente. É nesse sentido que se pode pensar na produção ou elaboração da identidade e subjetividade a partir da produção ou elaboração de autobiografias.

Um exemplo disso é o livro “Esboço de autoanálise”, de Pierre Bourdieu, que servirá para você conhecer mais sobre esse importante autor – Pierre Bourdieu – e ao mesmo tempo entender como uma análise autobiográfica pode ser realizada sem cair em autoelogio. Leia o que ele escreve ao final da obra citada:

Por que e, acima de tudo, para quem escrevi? Talvez para desencorajar as biografias e os biógrafos, como que revelando, por uma espécie de ponto de honra profissional, as informações que teria gostado de encontrar quando tentava compreender os escritores ou os artistas do passado e tentando prolongar a análise reflexiva além das descobertas genéricas proporcionada pela própria análise científica – isso sem chegar a me sacrificar à tentação (muito poderosa) de desmentir ou de refutar as deformações e as difamações, de desenganar ou de surpreender. [...]

Mas escrevi também, e talvez acima de tudo, na mira dos meus leitores mais jovens, dos quais espero que possam experimentar, por meio dessa evocação das condições históricas em que se elaborou meu trabalho, e as quais por certo se encontram bastante distanciadas, sob diferentes prismas, daquelas em que estão situados, o que pude sentir a cada vez que, no meu trabalho, logrei ‘assumir o ponto de vista do autor, como dizia Flaubert, ou seja, colocar-me em pensamento no lugar que, escritor, pintor, operário ou empregado de escritório, cada um deles ocupava no mundo social: o sentimento de apreender uma obra e uma vida no movimento necessário de sua realização, e de estar, portanto, apto a conferir-me uma apropriação ativa de ambas, simpraxia em lugar de simpatia, voltada ela mesma para a criação e a ação; acontece que, parcialmente, a historicização, ainda que imponha certa distância, também garante os meios de aproximar e converter um autor embalsamado e aprisionado nas bandagens mumificadas do comentário acadêmico num verdadeiro alter ego, ou melhor, num companheiro no sentido dos antigos ofícios, o qual tem problemas ao mesmo tempo triviais e vitais, como todo mundo [...]. Nunca pensei que cometesse um ato de arrogância sacrílega quando dizia que Flaubert ou Manet era alguém como eu, sem chegar a me confundir com nenhum deles, como costumam fazer tantos críticos inspirados. E nada me deixaria mais feliz do que lograr levar alguns dos meus leitores ou leitoras a reconhecer suas experiências, suas dificuldades, suas indagações, seus sofrimentos, etc., nos meus e a poder extraír dessa identificação realista, justo o oposto de uma projeção exaltada, meios de fazer e de viver um pouco melhor aquilo que vivem e fazem.



A partir da leitura dos textos abaixo, por que podemos dizer que a construção da identidade e da subjetividade do professor é resultado de um processo coletivo?

A escrita de histórias de vida e de formação “é sempre uma extensão da pessoa que se revela a si mesma e aos outros”.

(ALBERT, 1993, apud SOUSA, 1998b, op. cit.)



A autobiografia é um dos elementos que compõem um conjunto diversificado de produções sobre si, representando uma das ‘mais nobres modalidades da escritura identitária’.

(ALBERT, 1993, *apud* SOUSA, Cynthia Pereira de. Memória e autobiografia: a evocação da vida escolar nos relatos de professoras e professores. In: II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Atas – v. 2, São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1998b. p. 36-44)

A história oral e os relatos autobiográficos são metodologias que possibilitam, não somente o conhecimento das histórias de vidas, mas um processo de subjetivação, entendido como produção do sujeito.

(OLIVEIRA et al. 1998, *op. cit.*)

■ **Registros e exposição de conteúdos orais**

Há diferentes formas de se registrar os conteúdos orais que coletamos numa pesquisa: eles podem ser escritos, gravados por meio de aparelhos que registram apenas a voz (gravadores) ou na forma de imagens e voz ao mesmo tempo (DVD-filme).

Há também diferentes formas de expor academicamente esses registros. Por escrito, há três formas: 1. Escrever o que cada informante falou, da forma que falou, com os erros de gramática e sua forma de falar. O exemplo é o livro *Os peões do grande ABC*, de Luiz Flávio Rainho; 2. Escrever intercalando pedaços da fala do informante no texto que escrevemos, o que a maioria faz; 3. Reescrever as falas com sua própria linguagem, procurando ser o mais fiel ao que foi dito, de forma a dar fluência à leitura, cujo exemplo é o livro *Memória e sociedade-Lembrança de velhos*, de Ecléa bosi.

Se você optar por outras formas, poderá utilizar painéis, com textos e fotografias, mas também de pequenos filmes (curtas) ou documentários.

CONHECENDO MAIS

- MAUÉS, Joserlina. *Memória, história de vida e subjetividade: perspectivas metodológicas em pesquisas educacionais*.
Link: http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos_revistas/30.pdf

O vídeo sobre a vida de Florestan Fernandes é uma outra forma de apresentar um relato de vida, e pode ser uma fonte de inspiração para você refletir sobre a sua formação e também uma forma de utilizar como técnica de exposição de uma pesquisa utilizando a história de vida.

- **Florestan Fernandes** – “O Mestre”.

Dir.: Roberto Stefanelli. TV Câmara.

46,24 min. (Brasil, 2004).

Link: <http://www.camara.gov.br/internet/TVcamara/default.asp?lnk=FLORESTAN-FERNANDES-O-MESTRE&selecao=MAT&materia=13144&programa=85&velocidade=100K>

Você pode utilizar a técnica de história de vida para ensinar uma série de questões sociológicas em sala de aula. Leia o texto abaixo e faça dele uma inspiração para isso.

- MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. *História de vida como metodologia de ensino* – Comunicação exposta oralmente no GT 6 – Experiências de Ensino de Sociologia: Metodologias e Materiais Didáticos, coordenado pelo Prof. Dr. Amaury Moraes (USP), no dia 1º/06/2005, no XII Congresso Brasileiro de Sociologia, UFMG, Belo Horizonte/MG.

Link: <http://praxis.ufsc.br:8080/xmlui/handle/praxis/61>

COMO VIMOS NESTA AULA...

As técnicas de pesquisa são muitas. Aqui apontamos uma delas para que você possa avaliar como elas, além de poderem ser utilizadas para desenvolver uma pesquisa propriamente dita, podem ser utilizadas como metodologia de ensino desde que envolvam aluno(a)s no seu fazer. As histórias de vida servem para isso também.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

Neste momento, você chegou ao final da terceira aula sobre Memória e Formação, e então deverá fazer a *última versão da Memória de sua formação*. Ela será a sua avaliação final desta disciplina. Utilize o texto abaixo para pensar o que você já escreveu e repensar a escrita final de sua memória de formação.



REFERÊNCIAS

O significado da metodologia da história oral e dos relatos autobiográficos está na oportunidade não só de buscar imagens instituídas dos professores em relação à sua formação, à sua escola profissional, à sua performance numa sala de aula, mas também, por meio das imagens do passado, não no sentido de ficar preso a ele, mas de poder recriar estas imagens de professor que marcaram e que ficaram registradas na sua memória.

(OLIVEIRA, Valeska Fortes de et al. *Imagens, docência e histórias de vida*. In: II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. *Atas* – v. 2, São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1998.)

 **Observação final:** O texto final desta disciplina é a primeira parte de um trabalho que poderá ser a sua monografia no final do curso. Guarde-o com cuidado. Na segunda disciplina – Memória e Prática Docente –, você terá que redigir outro texto de avaliação, que também poderá ser mais um elemento para a construção de seu TCC – Trabalho de Conclusão do Curso.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *Esboço toanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

FERNANDES, Florestan. A história de vida na investigação sociológica: a seleção dos sujeitos e suas implicações. In: *Ensaios de sociologia geral e aplicada*. São Paulo: Pioneira, 1971. p. 251-269. cap. 7.

PEREIRA DE QUEIROZ, Maria Isaura. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMON, Olga de Moraes (Org.). *Experimentos com história de vida (Itália-Brasil)*. São Paulo: Vértice/Editora da Revista dos Tribunais, 1988.

RAINHO, Luiz Flávio. *Os peões do grande ABC*. Petrópolis: Vozes, 1980.

SILVA, Marcelo K. Uma introdução à história oral. *Cadernos de Sociologia*. Porto Alegre, v. 9, p. 115-141.



Memória e prática docente

EMENTA:

Nesta disciplina pretende-se, a partir da descrição do(a) professor(a)/cursista de suas práticas docentes, promover reflexão sobre as opções metodológicas, bibliográficas, técnicas e recursos didáticos utilizados em sala de aula. A bibliografia indicada visa trazer informações e incitar o pensamento sobre estas práticas que, seguidas, apresentam um caráter memorialístico, biográfico, autobiográfico ou literário (como no caso de romances escritos por professores ou a respeito de professores). Por outro lado, e para além da sala de aula, também visa enfocar a identidade profissional do professor, que tem características pessoais (individuais), e da categoria profissional à qual ele pertence (coletivo).

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ASSIS, Machado de. Conto de Escola. In: _____. *Várias histórias*. São Paulo: W. M. Jackson, 1957.

BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. de. (Orgs.). *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras, 1998.

CATANI, Denice B. et al. *Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

CATANI, Denice B.; VICENTINI, Paula P. *Formação e auto-formação: saberes e práticas nas experiências dos professores*. São Paulo: Escrituras, 2006.

DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri (Coord.). *Memórias de velhos mestres da cidade de São Paulo e seus arredores*. Relatório final apresentado a FINEP. Rio de Janeiro: CERU/Fundação Carlos Chagas, 1988. v. II.

MORAES, Dislane Zerbinatti. *Literatura, memória e ação política: uma análise de romances escritos por professores paulistas*. São Paulo: USP, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1996.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.). *Práticas de memória docente*. São Paulo: Cortez, 2003.

NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto Ed., 1992.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. et al. Imagens, docência e histórias de vida. In: II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 1998, São Paulo. Atas. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1998. p. 646-652. v. 2.

PASTOR, Raimundo. *Alegrias, agruras e tristezas de um professor*. São Paulo: Centro do Professorado Público Paulista, 1970.

SANTOS, Máximo de Moura. *O Professor Policarpo: páginas de bom humor, dedicadas ao magistério*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1940.

SOUZA, Cynthia P.; CATANI, Denice B. *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

VAZ, Leo. *O professor Jeremias*. 4. ed. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia. Editores, 1921.

VICENTINI, Paula Perin. Minha vida daria um romance: lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.). *Práticas de memória docente*. São Paulo: Cortez, 2003.



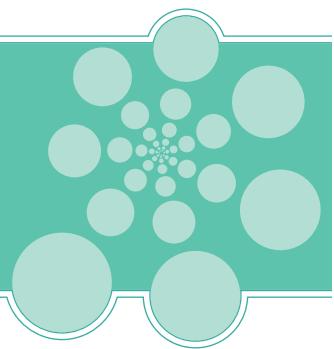
OBJETIVO:

- Desenvolver, a partir da memória das práticas docentes do(a) cursista e da bibliografia sobre o tema, reflexão sobre conteúdos, metodologia, bibliografia e recursos didáticos utilizados em sala de aula.





O professor e sua prática



Amaury C. Moraes • Nelson Dacio Tomazi

INICIANDO NOSSA CONVERSAS

Todo(a) professor(a) tem uma prática escolar, mas poucas vezes realiza reflexões e análises sobre a mesma. Neste sentido, a preocupação desta aula é possibilitar que você, a partir dos textos apresentados, pense e analise a sua prática docente, e que, ao final, possa escrever a memória dessa prática.

PROPOONDO OBJETIVOS

Ao final desta aula o(a) cursista deverá:

- ▶ Desenvolver reflexão sobre conteúdos, metodologia, bibliografia e recursos didáticos utilizados por ele(a) em sala de aula.
- ▶ Analisar a sua prática em sala de aula e buscar alternativas para realizá-la.

CONHECENDO SOBRE

Rememorar é olhar o passado a partir do presente

Trata-se justamente de parar um momento e refletir: pouquíssimas vezes fazemos isso, e daí decorre toda uma inse- gurança sobre se estamos certos ou errados no que fazemos. Mesmo aquele professor – tradicional ou construtivista, que tem certeza do que faz, certeza advinda da rotina e da tradi- ção ou da ciência e do método –, mesmo esse professor, ou especialmente esse professor, deve trazer para si a obrigação de sempre pensar e repensar a sua prática, sob pena de a fonte de suas certezas ficarem “fora dele” – na tradição ou no méto- do. Ser professor decorre de uma identidade, e essa identidade passa pela reflexão sobre o que se faz, ou, noutras palavras, passa pelo controle intelectual da própria ação – ciência e consciência.

Nesse sentido, a construção de um memorial sobre a prá- tica docente tem um duplo sentido: por um lado, registro de informações fundamentais, permitindo revisões, comparação e percepção de um processo de evolução nas práticas, retoma- da das experiências e transformação destas em conhecimento – a experiência; por outro, a tomada de consciência sobre a trajetória de uma profissão, sobre a constituição de uma iden- tidade e sua projeção futura. Não se trata apenas de uma visão positiva e vitoriosa do passado, onde são esquecidos os impas- ses, as escolhas não exitosas, numa linearidade irrealista; mas um diálogo constante entre passado, presente e futuro, como tempos interdependentes.



Leia os textos abaixo e responda: Por que se diz que há um diálogo entre as três dimensões do tempo? Por que Ecléa Bosi diz que “a memória não é sonho, é trabalho”? Que relações há entre formação docente e prática docente?

Os professores, ao se autotematizarem, acionam dispositivos de análise das suas histórias de vida, avaliando os processos de formação e conhecimento de sua prática pedagógica. O interesse principal é conhecer a trajetória destes profissionais, buscando resgatar como esta se consolidou e qual sua interferência no processo de construção do trabalho docente. [...]

O trabalho da memória que revisita imagens do passado, significativas na produção do professor, indica também as representações de como este deseja ser visto no presente.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de et al. *Imagens, docência e histórias de vida*. In: II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. *Atas* – v. 2. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1998, p. 650-1.

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. [...] A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto das representações que povoam nossa consciência atual.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Cia das Letras, 1994, p. 55.

Depoimentos

1 A divina comédia da minha vida profissional

Uma professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Santo André, conta a sua experiência inicial:

O meu primeiro registro oficial como professora em cargo público foi em outubro de 1986, como substituta. Como professora, já havia trabalhado antes em escolinha particular, mas não me impressionou tanto quanto este momento em que substituí na EEPSPG “Prof. Camilo Pedutti”. Senti, naquele dia, que estava dando o passo definitivo para minha carreira no magistério.

Depois desse primeiro momento, começar a trabalhar com educação foi se tornando parte da minha vida naturalmente. As situações como: inscrição, conseguir classe, material para tra-

lhar vieram como consequência de um objetivo que tracei a partir do momento em que encarei a profissão como compromisso e missão, mesmo que fosse por um período da minha vida. O caminho não foi fácil, mas nunca pensei em desistir. Não! Minto! Pensei algumas vezes, mas nunca desisti, resisti, e só Deus sabe o quanto lutei para me formar, ser e viver como professora.

Nunca fui professora passiva. Sempre participei de peças teatrais nas escolas, dancei nas festas juninas, me vesti de homem, palhaço... o importante era fazer as coisas acontecerem na escola. A transformação em minha vida profissional, tanto quanto em minha vida particular, ocorreu de forma rápida. De repente a faculdade, dar aulas em Rio Grande da Serra, Ribeirão Pires, e logo estava em Santo André. Atrelados a isso vieram os concursos públicos, que fui prestando e passando, assumindo cargos e me exonerando de outros.

Maria Matilde Bento, “A divina comédia da minha vida profissional”. In: CATANI, Denice B.; VICENTINI, Paula P. *Formação e autoformação: saberes e práticas nas experiências dos professores*. São Paulo: Escrituras, 2006.

2 Sobre Antonio Candido, o depoimento de Maria Isaura Pereira de Queiroz, quando sua aluna, nos põe diante de algumas questões sobre a relação do(a) aluno(a) com o(a) professor(a).

[...] O terceiro episódio decorreu de um trabalho dado a toda a classe pelo professor Fernando de Azevedo, no segundo ano do curso; o tema foi “Organização e mobilidade social na sociedade brasileira durante o Segundo Império”. No meu entender, isso me pareceu banal; quem não sabia que nesse período senhores e escravos estavam inteiramente separados e a mobilidade social estava, por isso mesmo, cerceada, só existindo no interior da camada livre? Levei minhas dúvidas ao professor Antonio Candido, assistente do professor Fernando de Azevedo, que me parecia mais acessível do que o catedrático, e a resposta foi mais ou menos: “Uma afirmação não é suficiente para ser aceita como verdade; demonstre-a com dados e então veremos...”. Não havia o que retrucar, a resposta era firme, mas achei que era preciso apoiá-la em dados para que os demais não duvidassem. Depois de buscar nos dicionários de sociologia o sentido dos termos a serem utilizados, passei com entusiasmo a procurar nas mais diversas fontes sobre o século XIX: viajantes, romancistas, políticos, estadistas. E – oh espanto! – já nas primeiras leituras encontrei numerosos dados que punham em dúvida minha afirmação; e, à medida que mais enriquecia a pesquisa, mais e mais ela era desfeita! Ferida, a vaidade me doía; resolvi então escrever numa linguagem próxima da do século XIX, para dar um ar ligeiramente pomposo ao trabalho, pois pomposo me parecia o professor... Anos mais tarde, quando eu já era assistente do professor Fernando de Azevedo, contou-me ele um dia que ficara muito



bem impressionado com meu primeiro trabalho, mas que havia pensado não me dar a melhor nota em razão do linguajar muito fora de época em que fora redigido; na incerteza, consultara a respeito Antonio Cândido, que era tão sensato! A resposta fora: "Se o problema é somente a linguagem, eu daria a nota máxima e aconselharia a aluna a fazer um esforço para se livrar de uma linguagem antiquada...". Assim foi feito, e a estudante embatucou... Esta anedota mostra o apreço que o professor Fernando de Azevedo, sempre muito exigente no que tangia aos problemas de hierarquia, tinha por seu assistente, a ponto de consultá-lo e aceitar-lhe o alvitre; poucos catedráticos o fariam e, por outro lado, poucos assistentes também seriam semelhantes a Antonio Cândido, em seu nível de conhecimento e em seu respeito por outrem. [...]

PEREIRA DE QUEIROZ, Maria Isaura. Reminiscências. In: AGUIAR, Flávio. (Org.) *Antonio Cândido. Pensamento e militância*. São Paulo: Humanitas, 1999. p. 263-264.

- 3 Leia este depoimento de uma professora de primeira viagem, de uma escola fundamental.

No ano de 2001 fui efetivada como professora na Rede Municipal. Foi-me atribuída uma primeira série, em um bairro de periferia. A escolha não se deu pelo meu desejo de trabalhar com séries iniciais, mas, sim, pela localização da escola.

Apesar de estar muito feliz, logo pensei: Meu Deus! Como vou alfabetizar quarenta crianças?

No início não tive muito crédito com os pais dos alunos e até mesmo por alguns colegas de trabalho. Sempre comentavam: "Ela é tão novinha, quase do tamanho dos alunos. Será que vai dar conta de ensinar?". Ficava chateada com essas colocações, eles estavam me julgando pela minha aparência. Cheguei até a receber comentários racistas pelo fato de ser negra, como se os meus 21 anos e a minha pele escura fossem determinar a competência e os meus compromissos para com os meus alunos.

Tinha pouco conhecimento sobre como se dava o processo de aquisição de leitura e escrita dos alunos, foi então que busquei muitas leituras sobre alfabetização, entre elas livros da Emília Ferreiro que, na época, eu não comprehendia muito bem. Assim, descobri que os inúmeros jogos que confeccionei no magistério não bastavam para que eu alfabetizasse meus alunos.

Fiz o que parecia mais fácil, trabalhei com listas de palavras iniciadas pela mesma letra, famílias silábicas e textos curtos e de fácil leitura, tipo aqueles: Fifi é uma fada muito feliz. Sabia que este não era o adequado, mas era o que eu tinha segurança em trabalhar. Acabava por reproduzir com os meus alunos a maneira como fui alfabetizada. Em consequência da minha formação precária, tive muita dificuldade para registrar e justificar a minha prática pedagógica. Parecia que existia um abismo entre o

que eu havia aprendido no magistério e o que eu estava vivenciando naquele momento, não sabia lidar com as dificuldades de cada aluno.

Ao final desse ano letivo quatorze alunos não se alfabetizaram, fiquei muito triste, cheguei a me culpar, mas hoje vejo que cada aluno teve sua evolução própria, que não existem culpados, e que por serem diferentes um do outro, não tem por que obterem os mesmos resultados."

BATISTA, Raquel Aparecida. *Memória de minha formação*. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?view=18069>>. Acesso em: 03 jun. 2009. p. 14-15.

Responda à seguinte questão: Como foi a sua primeira aula? (Proposta de Fórum do curso)

- 4 O depoimento do professor Erlando Rêses é muito claro sobre a necessidade de se criarem alternativas para desenvolver uma prática docente de qualidade

Quando ingressei na rede pública de ensino do DF, logo no primeiro ano assumi turmas tanto de Sociologia quanto de Filosofia, uma carga mista, pois ainda não havia a ampliação de tais disciplinas para as três séries do ensino médio. Por isso, para completar a carga horária na instituição, tinha esta condição de trabalho. Naquele ano, experimentei uma prática de ensino que vislumbrei como atrativa e estimulante para a aprendizagem dos alunos: o desenvolvimento de Júri Simulado. Na ocasião, um tema naquela época chamou muito a atenção no país, inclusive com repercussão internacional: a morte do índio pataxó Galdino Jesus dos Santos, queimado numa parada de ônibus em Brasília por jovens da classe economicamente favorecida. Por que a decisão de trabalhar com este tema? Não só pela repercussão, mas também por envolver a juventude "dourada" da capital do país, o índio que tem proteção nacional e internacional, a forma cruel da ação dos jovens e a possibilidade de abordagem interdisciplinar da atividade pedagógica. Por que o uso desta técnica de ensino? Porque ela se aproxima da forma como acontece em um tribunal do júri comum, que dispõe, de um lado, a acusação e, do outro, a defesa, com o julgamento ao final. Ou seja, existe a argumentação e a contra-argumentação, ou a tese e a antítese, na relação ensino e pesquisa. Na discussão com um tema, como "réu" do processo, a pesquisa se desenvolve pelo próprio aluno, a partir de orientações do professor. O aluno pesquisa em grupo e constrói uma fundamentação que procura convencer os "jurados" (composto pela comunidade escolar) pela eloquência e rigor argumentativo. Nesse caso, a pesquisa envolveu a discussão a respeito da violência, do fato social, da juventude e psicossociologia, da classe social, da cultura e do etnocentrismo. A abordagem interdisciplinar, além desses enfoques, foi também



estimulada pela prática da leitura (Língua e Literatura), pelo uso de um produto químico na queima do corpo (Química), pela simulação e uso do corpo (Artes Cênicas e Educação Física), pela Filosofia ontológica (valorização do Ser), entre outras. No final, pude constatar que a empolgação do aluno foi maior quando ele se viu numa reportagem jornalística e na filmagem do evento. Esta atividade foi tão marcante na minha prática docente que desenvolvi outras versões, com novos temas, nos anos posteriores, mesmo tendo ouvido um comentário desestimulante de uma colega professora, com mais tempo de serviço, que eu estava fazendo aquilo porque havia acabado de ingressar na carreira do magistério. Essa professora aposentou-se no ano seguinte ao comentário.

Prof. Orlando da Silva Rêses – Experiência desenvolvida no Centro de Ensino Médio 01 do Núcleo Bandeirante – Brasília-DF.

- 5 Florence Rocha Verçosa Pereira, no depoimento a seguir, indica uma prática simples que se pode desenvolver com o(a)s aluno(a)s ao mesmo tempo em que rememora momentos importantes de sua vida profissional.

Gostaria, neste relato, de trazer à memória minha experiência enquanto professora de Sociologia. Pude ministrar o conteúdo no ano de 2008, 1º, 2º e 3º bimestres na Escola Estadual “Magno Claret”, localizada na cidade de Pedro Leopoldo, Minas Gerais, uma vez que me encontrava em Mobilidade Acadêmica na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

Nesta escola lecionei Sociologia para duas turmas do Programa Educação para Jovens e Adultos-EJA e oito turmas de 3º ano do ensino médio regular. Esta experiência trouxe-me momentos únicos, em que, apesar da habilidade precária diante da tarefa de lecionar, pude colaborar com vários alunos, na difícil tarefa de professor substituto.

Nesta experiência, pude compreender em que medida a disciplina Sociologia poderia servir para se pensar a realidade dos alunos para além das fronteiras da sala de aula. Dentre tantos relatos que poderia citar, tenho especial lembrança da aula cujo nome adotado foi “Recorte Sociológico”, quando cada aluno trouxe uma matéria de um jornal qualquer, matéria esta que mais lhes chamassem a atenção e a qual apresentariam para seus colegas.

Na medida em que as apresentações se seguiam, com muitas brincadeiras e comentários diversos, a atenção dos alunos e os seus interesses eram cada vez mais nítidos para mim. Discutimos cada matéria de jornal de forma sociológica, buscando relacionar cada efeito com sua verdadeira causa. E, a partir de cada apresentação que se seguia, os alunos faziam comentários e observações que relacionavam as matérias com suas próprias

experiências de vida, o que me fez pensar a necessidade de a Sociologia ser relacionada com a prática, servindo para apontar possíveis críticas construtivas para suas realidades.

O jornal que mais liam e o mais utilizado para a dinâmica em sala de aula foi o jornal “Super Notícias”, com tiragem diária, que revelava em suas matérias uma proximidade muito grande à realidade cotidiana da grande Belo Horizonte e regiões metropolitanas. Trazia reportagens sobre violência, política, futebol, novelas, entre outras... Pude perceber que esse jornal tinha uma aceitação muito grande entre os alunos e também por toda a população. Custando somente R\$ 0,25, era um dos mais comprados na região e, portanto, acabou sendo o material mais utilizado nas apresentações.

Através dessas aulas ministradas para alunos do 3º ano do ensino médio e alunos do programa Educação para Jovens e Adultos-EJA pude ter contato com uma heterogeneidade de alunos. A convivência com alguns deles me trouxe uma curiosidade ímpar e uma vontade imensa de poder, com o ensino da disciplina Sociologia, oferecer caminhos consistentes para se compreender indignações tão presentes em suas realidades. E o “Recorte Sociológico”, de uma forma dinâmica, me proporcionou um contato maior com a realidade de cada aluno e suas perspectivas diante do ensino médio e da educação, de uma forma geral.

Estes depoimentos são importantes para você pensar como tem sido a sua prática docente e, ao mesmo tempo, são exemplos para você trabalhar sobre suas memórias.

CONHECENDO MAIS SOBRE

- BATISTA, Vera Lúcia. *Conta sua história, professora! Narrativas que significam a prática educativa.*
Link: http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proefs-memoriais2005/VeraLBatista_ContasuaHistoriaProfessora.pdf

COMO VIMOS NESTA AULA...

Aqui você pode ler alguns depoimentos e reflexões sobre a prática docente, depoimentos de professores do ensino básico e de professores universitários reconhecidos nacionalmente, como Antonio Cândido e Maria Isaura Pereira de Queiroz.



ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

- Leia o texto de Antonio Candido, a propósito do ensino da sociologia, e responda à seguinte questão: Será possível fazer na escola média o que ele afirma? Procure desenvolver um exemplo a partir de sua prática.

[...] para ser eficiente, o professor deve ir dando aos alunos, com uma das mãos, uma visão estrita e absorvente da matéria, apresentando-a como algo exclusivo e por vezes totalitário na interpretação da sociedade, a fim de que o espírito do aluno seja sacudido e fique embebido por este ponto de vista. Com a outra mão, todavia, é preciso ir temperando esta excessiva absorção; mostrando, aos poucos, a relatividade do ponto de vista sociológico para o conhecimento integral do homem, que é o verdadeiro escopo da reflexão e da pesquisa, e que será tanto melhor quanto mais completa for nossa visão de que a sociologia é apenas um lado.

(CANDIDO, Antonio. Sociologia: ensino e estudo. In: *Sociologia: Revista Didática e Científica*, São Paulo, v. XI, n. 3, p. 288, set. 1949)

- Como na primeira disciplina, aqui você também iniciará a escrita da Memória de sua prática docente. É a primeira versão dela, a partir das leituras que você realizou nesta disciplina. Lembre-se que você deverá fazer novas redações a partir das futuras leituras.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Raquel Aparecida. *Memória de minha formação*. Disponível em <<http://libdig.unicamp.br/document/?view=18069>>. Acesso em: 3 jun. 2009.

BENTO, Maria Matilde. A divina comédia da minha vida profissional. In: CATANI, Denice B.; VICENTINI, Paula P. *Formação e autoformação: saberes e práticas nas experiências dos professores*. São Paulo: Escrituras, 2006.

CANDIDO, Antonio. Sociologia: ensino e estudo. In: *Sociologia: Revista Didática e Científica*, São Paulo, v. XI, n. 3, p. 288, set. 1949.

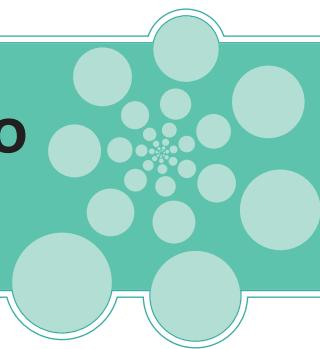
PEREIRA DE QUEIROZ, Maria Isaura. Reminiscências. In: AGUIAR, Flávio (Org.) *Antonio Cândido. Pensamento e militância*. São Paulo: Humanitas, 1999.



2^a AULA

Biografia, autobiografia, texto literário e filmes enfocando práticas docentes

Amaury C. Moraes • Nelson Dacio Tomazi



INICIANDO NOSSA CONVERSA

Voltamos a utilizar a literatura e, agora, também filmes para analisar, aqui, a prática docente. Estes, junto com depoimentos, são elementos importantes para que você construa uma reflexão sobre sua prática docente.

PROPOONDO OBJETIVOS

Ao final desta aula o(a) cursista deverá:

- ▶ Reconhecer que a prática docente possui muitas facetas e que é importante desenvolvê-la com muita diversidade.
- ▶ Utilizar textos literários e filmes para desenvolver sua prática docente.

CONHECENDO SOBRE

Biografia, autobiografia, texto literário e filmes enfocando práticas docentes.....

Investigar a memória de professoras e professores sobre seus primeiros tempos de escola constitui uma tentativa de captar semelhanças e diferenças nos seus modos de rememoração. A escrita da memória escolar que, em geral, é a parte que inaugura os livros memorialísticos, não é um gênero novo no campo literário. Um rápido olhar sobre como alguns dos grandes autores de nossa literatura descreveram suas primeiras experiências escolares funciona como preâmbulo aos relatos de nossos professores.

(SOUZA, Cynthia P.; CATANI, Denice B. *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998).

Biografia, autobiografia e texto literário enfocando práticas docentes

Autores como Rousseau e Condillac trouxeram para suas obras dimensões biográficas quando se referiram a práticas docentes que realizaram quando estavam a serviço de algum senhor, na qualidade de preceptores de filhos da nobreza. É o caso do *Projeto para educação do Senhor de Saint-Marie* e *As confissões*, de Rousseau, e do *Curso de estudos para a instrução do Príncipe de Parma*, de Condillac. Nestes textos, esses autores, além de apresentar as propostas de cursos a serem dados aos alunos, fazem também referência às suas práticas, mostrando seus êxitos e seus fracassos. Também em outras obras, muitas vezes *dissimuladas em ficção*, encontramos experiências pessoais dos autores, de sua passagem pelo magistério. É o caso, por exemplo, de *O calvário de uma professora*, obra de Dora Lice, pseudônimo de Violeta Leme, professora de ensino primário durante a Primeira República, em São Paulo, ou de *O professor Policarpo*, de Máximo Moura Santos, em que o autor mal disfarça elementos autobiográficos. Nesses romances, os professores aparecem em suas relações com “as classes” (entendendo-se aqui salas de aula), com a comunidade escolar, mas, sobretudo, com a hierarquia e a burocracia educacional. A permanência na carreira é fruto de uma visão missionária que depois acabou marcando indevidamente as expectativas sobre a profissão: o trabalho difícil de alfabetizar, muitas vezes sem recursos da parte do Estado, realizado com o custo do próprio salário; a profissão que se feminizava, mas que se mantinha numa carreira predominantemente masculina; a necessidade de se adaptar às regras do jogo – passar no concurso e ir para o “fim do mundo”, lecionar para classes muitíssimas, em escolas isoladas, em fazendas, ou cidades, sem nenhum recurso para receber um professor, tendo que se acomodar em pensões; suportar as injustiças praticadas por “chefetes” locais, semianalfabetos, etc. Essas biografias, autobiografias ou romances vieram a lume muitas vezes inspirados por um desejo de se fazer ouvir a voz de uma categoria profissional que, pouco a pouco, se ampliava, identificando-se como braço do Estado, força civilizatória ou mal e mal autodefinida como agente da (longínqua) democratização do ensino.



É o lugar social que é determinante para a estrutura da memória sobre o social [...] e para a produção das formas de memória específica nos homens e nas mulheres.

(BERTAUX-WIAME, Isabele. *Jours paisibles à Seèvres: la differenciation sociale et sexuelle de la mémoire urbaine*, 1985, apud SOUSA, Cynthia P.; CATANI, Denice B. *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998).

Escrever sobre si é autorrevelar-se, é um recurso privilegiado de tomada de consciência de si mesmo, pois permite ‘atingir um grau de elaboração lógica e de reflexividade’, de forma mais acabada do que na expressão oral. A autobiografia é um dos elementos que compõem um conjunto diversificado de produções sobre si, representando uma das ‘mais nobres modalidades da escritura identitária’.

(ALBERT, 1993, apud SOUSA, Cynthia P.; CATANI, Denice B. *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998).

Um mestre deve ser temido; é preciso para tanto que o aluno esteja bem convencido de que ele está no direito de puni-lo: mas deve sobretudo ser amado, e que meios tem um governante de se fazer amar por uma criança a quem ele nunca tem a propor senão ocupações contrárias ao seu gosto, se não tiver, por outro lado, poder para conceder-lhe esporadicamente pequenos agrados que quase nada custam em despesas ou perda de tempo, e que não deixam, se oportunamente proporcionados, de causar profunda impressão numa criança, e de ligá-la bastante a seu mestre.

(ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Projeto para educação do Senhor de Saint-Marie*. Porto Alegre: Pátria, 1994. p. 15 e 17).

Quase possuía todos os conhecimentos necessários para um preceptor e julgava que tinha jeito para isso. Durante o ano que passei em casa de M. de Mably, tive tempo de me desenganar. A docura de meu gênio me favoreceria o desempenho dessa missão se os arrebatamentos não tivessem ocasionado tempestades. Enquanto tudo ia bem e eu via a compensação de meus cuidados e trabalhos, não me maldizia: era um anjo; mas era um diabo quando as coisas saíam às avessas. Quando meus alunos não me entendiam, ficava zonzo, e se percebia que era por perversidade, tinha vontade de matá-los: o que não era o meio de torná-los prudentes e sábios.

(ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Confissões*, (ano de 1741). Rio de Janeiro: Livraria José Olimpio, 1948. p. 244-245).

Filmes enfocando a prática docente

- **Sociedade dos poetas mortos (Dead Poets Society).**

Dir.: Peter Weir. Intérpretes: Robin Williams, Ethan Hawke e outros. Touchstone. Pictures, 129 min. (EUA, 1989).

A estória deste filme (vencedor do Oscar de melhor roteiro original) passa-se em 1959 e mostra as relações de um professor com seus alunos no interior de um tradicional colégio da Nova Inglaterra, organizado em um sistema acadêmico rígido e autoritário, baseado nos princípios da tradição-honra-disciplina-excelência.

O carismático professor de Literatura, John Keating (interpretado por Robin Williams), é um ex-aluno da instituição que retorna a ela na condição de professor de Literatura. Este professor, apaixonado pela poesia e muito liberal no trato das questões de ensino, vai transformando a rotina de seus alunos com métodos pouco convencionais. Sempre bem-humorado, o professor procura abrir as mentes de seus alunos, incentivando-os sempre a seguirem seus sonhos e a viverem intensamente. Daí a frase sempre repetida: *Carpe diem* – “Aproveitem o dia”. Assim, utilizando métodos de ensino diferenciados, propunha que seus alunos aprendessem a pensar por si mesmos. Veja uma sequência do filme em:

Link: <http://www.youtube.com/watch?v=kW_7080GRA&hl=pt-BR>.

Em pouco tempo, entretanto, os resultados começam a aparecer e, com eles, os conflitos com as atitudes conformistas e conservadoras dos pais e da ortodoxa direção do colégio. Considerados rebeldes, na realidade eles dão seus primeiros passos para se tornarem adultos.

Mas, ao mesmo tempo, as regras da Sociedade dos poetas mortos (antiga sociedade recriada pelos alunos) são ainda rígidas, pois todos os seus membros, se quiserem participar dela, têm que ler poemas, produzir versos, reunir-se em horários definidos, referenciar poemas de autores reconhecidos, entre outras coisas.

A situação altera-se quando um dos alunos suicida-se, pois não aguenta a pressão da família para ele ser o que não quer. A escola é processada, sendo responsabilizada pelo desvio do jovem adolescente, e o professor Keating é considerado pela instituição como o principal responsável.

A sequência final é muito importante para demonstrar o que um professor pode desenvolver nos alunos: a capacidade de tomar decisões na vida. Veja a sequência final do filme em:

Link: <http://www.youtube.com/watch?v=eR_KX5Gh4KM&feature=related>



- **Escritores da liberdade (Freedom Writers).**

Dir.: Richard LaGravenese. Intérpretes: Hilary Swank, Patrick Dempsey, Scott Glenn, Imelda Staunton, Kristin Herrera. Paramount Pictures. 123 min. (EUA, 2007).

Esta estória, que passa-se em 1994, aborda a atuação de uma jovem, Erin (interpretada por Hilary Swank), que resolve ser professora e que acredita que a educação pode mudar a sociedade em que vive. Mas a realidade que ela encontra em seu primeiro emprego, numa instituição de Ensino Médio, é completamente diferente do que ela acreditava, principalmente porque o caos é uma constante. Assim, vai lecionar Língua Inglesa e Literatura para uma turma de adolescentes considerados “turbulentos”, inclusive envolvidos com gangues. Os estudantes da instituição não têm oportunidades, e a grande maioria que ali está veio de um programa de inserção criado pelo governo americano na época, onde muitos jovens que iriam para reformatórios, no caso, eram “jogados” em escolas públicas em convívio com outras pessoas sem nenhuma perspectiva de vida.

Os estudantes parecem viver em situações muito conflituosas e, por isso, vivem sempre enturmados em pequenos grupos e gangues, dependendo de suas relações e do espaço onde vivem. As disputas para marcar território ou para marcar posições pessoais são constantes. É a guerra pessoal de cada um: tentar se afirmar ou ser popular.

Ao perceber os problemas enfrentados pelos estudantes, a professora Erin resolve transformar o espaço da sala de aula em um lugar em que aquele(a)s jovens possam se sentir bem, como uma segunda casa. Por isso ela propõe para que cada um comece a escrever um diário, em um caderno que ela entregou a ele(a), relatando a vida, as angústias, os sonhos, os medos, o que esperavam da vida e do futuro.

O roteiro é inspirado nos diários que esses adolescentes escreveram, pois o filme é baseado em fatos reais, o que aumenta a autenticidade daquilo que é narrado. Assim, como esse novo método de ensino, ainda que sem a concordância da diretora do colégio, ela vai desenvolvendo suas aulas.

Numa das primeiras aulas, a professora teve um confrontamento com seus alunos, e aí ela percebe que deve mudar a maneira de trabalhar com ele(a)s. Veja como foi o confrontamento em: <<http://www.youtube.com/watch?v=GzEwgMuM6SM>>.

Ao perceber que a questão da intolerância era mútua entre os diversos grupos existentes, a professora indicou a leitura do livro “O Diário de Anne Frank”, com o objetivo de que os alunos percebessem a necessidade de tolerância mútua.

A nova prática dá certo, e desperta em seus aluno(a)s uma nova maneira de paixão de ver a vida, e assim pas-

sam a gostar de ir à escola. E, obviamente, isso também vai incomodando os diretores da instituição, que invejam a maneira como Erin conduz a sua turma, ou sentem medo de educar aquelas pessoas, com medo de que elas possam se tornar vozes de protestos.

Com o passar do tempo, os alunos vão se engajando em seus escritos nos diários e, trocando experiências de vida, passam a conviver de forma mais tolerante, superando entraves em suas próprias rotinas. Erin Gruwell não fica sem problemas, pois, para dar certo, ela se envolve em outro trabalho, para poder fazer frente aos gastos existentes, e isso acaba refletindo em seu casamento, o que por fim leva ao rompimento. Veja esse diálogo:

Link: <<http://www.youtube.com/watch?v=Dwq-Mz81eTE>>

Como se pode perceber, a vida da professora não é um “mar de rosas”. Mesmo assim ela prossegue e, ao final, consegue que a maioria dos alunos possa perceber que, apesar de todos os embates cotidianos, é possível viver outra vida com mais tolerância.

Esses alunos reuniram seus diários em um livro, que foi publicado nos Estados Unidos em 1999. Posteriormente foi criada a Fundação Escritores da Liberdade, que você pode conhecer em:

Link: <<http://www.freedomwritersfoundation.org/>>.

- **Entre os muros da escola (Entre les murs).**

Dir.: Laurent Cantet. Intérpretes: François Bégaudeau, Nassim Amrabi, Laura Baquela, Cherif Bounaïda Rachidi, Juliette Demaille, Dalla Doucoure, Wei Huang, Franck Keïta, Justine Wu, Rachel Régulier, Esméralda Ouertani, Boubacar Touré. Canal + e outros. 128 min. (França, 2008).

Observação inicial: todos os atores são professores, alunos e pais também na vida real, muito embora não interpretem a si mesmos. São atores amadores.

O filme (Vencedor da Palma de Ouro do Festival de Cannes, 2008) é baseado no livro homônimo de François Bégaudeau (também intérprete do professor protagonista), que retrata a experiência de um professor do ensino médio francês, num colégio nos arredores de Paris, às voltas com uma turma que, à primeira vista, não parece muito a fim de cooperar. O personagem central da história tem de lidar não só com a falta de interesse dos alunos em sua disciplina, mas com as diferenças sociais e o choque entre culturas africana, árabe, asiática e, claro, europeia, dentro das quatro paredes da sala de aula. É um filme mais focado na geografia de uma sala de aula, isto é, nas relações entre



as pessoas que ali convivem, alunos e professor, alunos e alunos, professor e professores, professor e pais e, por fim, alunos e pais, onde o espectador fica como observador invisível e onipresente da rotina “entre os muros” durante um ano letivo.

O personagem do professor François fascina, é um ser humano que, às vezes, pode aparecer como “herói” que tenta salvar aquela turma do caos, mas que também falha e pode aparecer como “vilão” ao romper a linha de conduta com os alunos em pelo menos dois momentos em que procura estimular o conhecimento do aluno e não apenas passar a lição de casa, dar ou tirar notas e esperar o sinal tocar. Por outro lado, a atitude agressiva de alguns alunos pode ser entendida como um mecanismo de defesa e pode parecer falta de autoestima para se valorizarem.

Neste contexto aparecem os problemas sociais trazidos para dentro da escola, as questões de limites e disciplina/indisciplina e a relação difícil entre alunos e alunos e entre estes e o professor.

O que este filme nos faz pensar é que os jovens chegam à escola com seus próprios problemas, sua própria cultura, e se deve lidar com isso. É um debate bem antigo sobre a escola: é um lugar onde se deve aprender Gramático e Matemática, ou a escola deve dar não só o conhecimento mas também as ferramentas para que os alunos encontrem seu lugar na sociedade? Ou ambos?

O trailer do filme pode ser visto no endereço:
Link: <<http://www.youtube.com/watch?v=9EAdkrVbzjU>>

CONHECENDO MAIS SOBRE

Biografia, autobiografia, textos literários e filmes enfocando práticas docentes

a Uma reflexão sobre o filme “Os escritores da liberdade” pode ser encontrada no artigo de Raymundo de Lima

- Artigo *O filme “Escritores da Liberdade” e a função do pensamento em Hannah Arendt*
Link: <http://www.espacoacademico.com.br/082/82lima.htm>

b Dois artigos que analisam criticamente o filme “Sociedade dos poetas mortos” são

- ROCHA, Demerval Florêncio. *Análise do filme “Sociedade dos Poetas Mortos”*.
Link: <http://www.filosofiabarata.com.br/blog/artigos.php?p=7&more=1&c=1&tb=1&pb=1>

- SALCIDES, Arlete M. Feijó; FABRIS, Elí T. Henn.

Representações de espaço e tempo escolares no filme “Sociedade dos poetas mortos”.

Link: <http://www.eca.usp.br/alaic/Congreso1999/11gt/Arlete%20M.rtf>

- Uma análise crítica de vários filmes sobre escola pode ser lida em MORAES, Amaury C. *A escola vista pelo cinema*.

Link: <http://www.hottopos.com/videtur21/amaury.htm>

COMO VIMOS NESTA AULA...

Literatura e cinema são expressões que podem nos ajudar a compreender a prática docente. Aqui eles foram utilizados para uma reflexão sobre este tema e também como suporte para a escrita de seu memorial.

ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

► Como você já escreveu uma primeira versão (no final da primeira aula desta disciplina) da Memória de sua prática docente, chegou o momento de reescrevê-la acrescentando novas informações oriundas da reflexão que esta disciplina lhe ofereceu.

► Em sala de aula você poderá passar um dos filmes indicados nos textos e comentar com seus alunos o que viram, ou mesmo pedir para eles falarem ou escreverem sobre os professores que tiveram.

REFERÊNCIAS

MORAES, D. Z. *Literatura, memória e ação política: uma análise de romances escritos por professores paulistas*. São Paulo: USP, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1996.

MORIN, Edgar. *O cinema ou o homem imaginário*. Lisboa: Moraes Ed., 1970.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Confissões*. Rio de Janeiro: Livraria José Olimpio Editora, 1948.

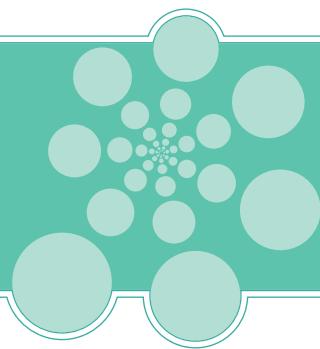
_____. *Projeto para a educação do Senhor de Saint Marie*. Porto Alegre: Paraúla, 1994.

TURNER, G. *Cinema como prática social*. São Paulo: Summus, 1997.



Identidade profissional: dimensões pessoais e coletivas

Amaury C. Moraes • Nelson Dacio Tomazi



INICIANDO NOSSA CONVERSA

Quem é o(a) professor(a) como um(a) profissional? Qual a imagem que ele(a) tem de si mesmo(a) e qual a imagem que a sociedade mais próxima tem dele(a)? Qual é a realidade objetiva do(a)s professor(a)s que convive(m) com você?

PROPOONDO OBJETIVOS

Ao final desta aula o(a) cursista deverá:

- ▶ Analisar a sua situação profissional nas condições concretas em que atua.
- ▶ Organizar os elementos necessários para concluir a escrita da Memória de sua prática docente.

CONHECENDO SOBRE

Identidade profissional: dimensões pessoais e coletivas

Embora haja, no passado da profissão docente, aquela figura do preceptor, como aparecem nos exemplos de Rousseau e Condillac, em que a relação entre um aluno e um professor é a que define a relação pedagógica, o que prevalece mais largamente no tempo, e que deu o formato ao que encontramos ainda hoje, é a situação de um ou mais professores por “classe”, sala de aula ou turma, ou seja: o reconhecimento do “ser professor” não se faz apenas pela oposição ao “ser aluno”, mas pela identidade com os demais professores, com uma profissão. Embora também as razões sejam extremamente pessoais na escolha da profissão – desejo de formar, educar outrem; a presença marcante de um professor no passado;

certa militância política que instrumentaliza o magistério; antecedentes familiares; gostar muito de ler; etc.–, o que molda o professor é aquilo a que se vem chamando de *cultura escolar*, que é produzida pelos profissionais da educação, quase como se fosse um *comportamento de categoria*, que, para o bem ou para o mal, orienta cada um dos professores. Não é que a subjetividade desapareça por completo, mas que a subjetividade do professor é tanto uma produção individual quanto coletiva, é tanto fruto de um *curriculum vitae* quanto um *espírito de corpo*.

A história oral e os relatos autobiográficos são metodologias que possibilitam não somente o conhecimento das histórias de vidas, mas um processo de subjetivação, entendido como produção do sujeito.

(OLIVEIRA, Valeska Fortes de. et al. *Imagens, docência e histórias de vida. In: II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Atas – v. 2.* São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1998. p. 650.)

Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos e o que gostaríamos de ser. As histórias que relembramos não são representações exatas de nosso passado, mas trazem aspectos desse passado e os moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais.

(THOMSON, Alistair. Recompondo a memória: questões sobre a relação entre história oral e as memórias. In: PERELMUTTER, ANTONACCI (Orgs.). *Ética e História Oral.* São Paulo: PUCSP, 1997, p. 57, apud OLIVEIRA, Valeska Fortes de. et al. *Imagens, docência e histórias de vida. In: II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Atas – v. 2.* São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1998).

É o lugar social que é determinante para a estrutura da memória sobre o social [...] e para a produção das formas de memória específica nos homens e nas mulheres.

(BERTAUX-WIAME, Isabele. *Jours paisibles à Seèvres: la differenciation sociale et sexuelle de la mémoire urbaine, 1985, apud SOUSA, Cynthia P.; CATANI, Denice B. Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente.* São Paulo: Escrituras, 1998).



Em uma pesquisa desenvolvida por professoras da Unesp de Marília, com uma amostragem de 50% do universo total dos egressos atuantes na rede pública de ensino, entre outras observações elas apontam que, no processo de integração entre a universidade e a escola básica, existem as seguintes questões que devem ser levadas em conta quando se analisa a prática dos professores:

- ▶ conteúdos extremamente teóricos dos cursos, o que dificulta, na prática pedagógica, a socialização desses conteúdos, a fim de propiciar aos alunos a compreensão das disciplinas ministradas na educação básica;
- ▶ desarticulação dos saberes pedagógicos com os de conteúdos específicos, prejudicando o efetivo exercício da docência. Esse fato explicita a necessidade de reformulação da licenciatura na sua concepção e organização;
- ▶ desconhecimento ou visão distorcida do cotidiano escolar e de seus agentes (alunos, professores, funcionários, comunidade local), indicando ausência de relação sistemática entre universidade e escola básica, gerando defasagem entre o conhecimento da realidade escolar e sua abordagem teórico-prática na licenciatura;
- ▶ esgotamento do modelo tradicional de estágio supervisionado, pois o estágio restrito às atividades de observação de sala de aula em situação de constatação de problemáticas apenas, sem a possibilidade de atuação articulada na escola, é modelo corrente. Este modelo de estágio, ao não proporcionar ao licenciando a compreensão científica de tais problemas, gera sentimento de impotência e desânimo para o futuro profissional e, muitas vezes, afasta-o da opção pelo exercício da docência.

(BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandei Pinto da. *Formação de professores e prática pedagógica: Sociologia e Filosofia no ensino médio na escola atual*. p. 10-11. Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/ensinosociologia/textos.htm>>)



Como professor(a), você concorda com estas observações ou vê outras alternativas para o desenvolvimento profissional de qualidade?

Memórias de sala de aula e da profissão: algumas questões

[...], recuperar memórias significa rearticular os sentidos da identidade profissional docente e sistematizar as lembranças marcantes acerca do processo de ensino-aprendizagem. Quais

foram os meus bons professores? Que tipo de experiência marcou mais a minha vida de aluno em sala de aula? Como tem se constituído o convívio com os meus alunos? Quais os momentos mais difíceis em minha trajetória como professora? Estas e outras questões compõem um material fértil de promoção e autoformação, a partir do qual a profissão docente pode ser entendida numa dinâmica mais ampla e consciente. A diversidade de relatos produzidos pelas alunas-professoras também contribui para a percepção de que a escola e a docência são construídas numa dupla perspectiva, tanto individual quanto coletiva.

(VICENTINI, Paula P.; SILVA, Vivian B. da; GILIOLI, Renato S. P. Memórias de sala de aula e da profissão: algumas questões. In: CATANI, Denice B.; VICENTINI, Paula P. *Formação e autoformação: saberes e práticas nas experiências dos professores*. São Paulo: Escrituras, 2006.)

Os tabus com relação aos professores

Theodor Adorno, num texto, *Tabus a respeito do Professor*, analisa os tabus e a aversão contra a profissão de professor(a), partindo da observação “que é justamente entre os melhores estudantes, após a aprovação nos exames oficiais, que se encontra a maior aversão contra a profissão para a qual esses exames qualificam e que fica à disposição deles.” E isso, para ele, está inserido num processo de não reconhecimento pelas pessoas, mesmo sabendo que o professor da educação básica fez um curso superior.

Antonio A.S. Zuin, em um artigo intitulado Sobre a atuação dos tabus com relação aos professores, comentando o texto de Adorno argumenta:

“que as atuais representações aversivas dos alunos com relação aos seus mestres, os chamados tabus, são decorrentes da violência simbólica que o professor exerce sobre o aluno, com ênfase na universidade. E se a atitude violenta causa inicialmente uma sensação de mal-estar, logo é identificada como algo “inerente” ao processo de ensino-aprendizagem. Tal violência torna-se valorizada tanto pelos professores quanto pelos alunos que se identificam com o professor na figura do agressor, sendo que tais alunos procuram encontrar oportunidades para poder se desfurar do ressentimento que foi engendrado nas relações cotidianas com seus mestres.”

Este é o resumo do texto que você deve ler. Acesse todo o artigo no endereço abaixo:

Link: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a05v2483.pdf>>.



➔ **Obs.:** Depois de ler este artigo, procure analisar no próximo Fórum de debates a sua situação e os tabus e os preconceitos existentes em relação à sua situação como professor(a) da educação básica.

O depoimento abaixo é importante para perceber que a trajetória de um professor normalmente não é linear e sempre existem obstáculos pessoais, sociais ou institucionais para desenvolver esta profissão.

Professor porque nada mais sei fazer nesta vida

Nunca soube exatamente para quê eu serviria. Este sentimento me atormentou por muitos anos e foram muitas as tentativas de adequação profissional que fiz. De instalador de alarmes eletrônicos a contabilista, passando por apicultor e feirante, todas as experiências que vivi foram extremamente frustrantes. É que nos sonhos do movimento estudantil secundarista a ideia de me empregar e viver a vida adulta normal era algo distante; e urgente mesmo, a revolução. Curioso, deixei o movimento e a escola, sem nada em que me apoiar, e nestas circunstâncias tirar a esmo faz todo o sentido. Pensando nisso parece até que estou falando de outra pessoa. E creio que esteja mesmo. Penso como um verdadeiro divisor de águas o dia em que pisei pela primeira vez numa sala de aula como professor. Não que tenha sido fácil, muito ao contrário. Foi na escola pública Vasco Coutinho que assumi a disciplina de Filosofia. O primeiro ano foi um ano de choro na sala da coordenação: tinha certeza de que simplesmente aquelas pessoas que tinha por alunos não gostavam de mim. Mas a experiência docente realmente produziu eco em mim. E quando já dava como certo que se tratava de mais uma experiência frustrante, comecei a pensar que nem todos os meus alunos pareciam sofrer com as minhas aulas. E apesar de não haver muita opção profissional para quem se dedica à vida acadêmica, senão a docência, confesso que contei com alguma sorte. Conheci pessoas que me ajudaram, e como! Pessoas que me deram grandes lições sobre ser professor, que me ajudaram a superar as incertezas do que fazer. Trabalhei em algumas escolas e, em todas elas (mas também em ambiente extraescolar, como em oficinas, cursos e encontros acadêmicos), conheci colegas professores, coordenadores pedagógicos e pesquisadores do ensino com os quais pude aprender muito e continuei a aprender, até que a necessidade e a própria trajetória acadêmica me levaram ao ensino superior, mas isso seria outra história. Com o tempo, inclusive, consegui me dedicar exclusivamente ao ensino das ciências sociais, área de formação. Às vezes olho para trás e percebo que ainda estou perseguindo objetivos que de forma não muito consciente tracei quando ingressei na graduação em ciências sociais, ou aos quais me comprometi, pois,

como disse, o caminho e os objetivos profissionais de quem se dedica à vida acadêmica estão traçados, em suas grandes linhas, muito antes da pessoa pensar tornar-se acadêmico. São escolhas, sem dúvida, mas feitas dentro de contextos limitados. Mas o fato de pisar numa sala de aula ter sido um grande divisor de águas em minha vida não foi o de simplesmente resolver o problema de minha sobrevivência, porque, como costumo dizer sempre, ao me tornar professor tropecei em meu problema de pesquisa. De fato, quando deixei as aulas de Filosofia e passei a trabalhar com Sociologia descobri (à época e apesar da licenciatura, para mim foi uma descoberta) que não tinha nenhuma base sobre a qual me apoiar para iniciar minha vida docente. A escola em que comecei como professor de Sociologia, uma escola privada, exigiu como meio de seleção, além de currículo e aula-teste, a elaboração de um projeto para a disciplina. Sem nunca ter ensinado Sociologia me vi obrigado a pensar a disciplina desde sua justificativa, suas bases, seu sentido de existir numa escola média. Daí que ao mesmo tempo, por vezes convivência difícil, mas sempre positiva, minha vida profissional, intelectual e acadêmica teve um duplo início: como professor de Sociologia no ensino médio e como pesquisador em início de caminho, um graduando escrevendo sua monografia sobre o ensino de Sociologia. Tudo isso se desdobra até hoje de múltiplas formas e com uma continuidade e uma persistência que me espantam. Porque me espanta perceber que ainda me empolga pensar sobre isso. Volto ao ensino médio sempre e de várias formas (e espero voltar à sala de aula também), e dou sequência à pesquisa na chegada ao doutorado, como foi no mestrado. Mais que isso, me dou conta, me tornei professor; agora sei pra que sirvo ou devo servir. Sempre odiei a ideia de não ter tanto controle sobre a construção de minha própria identidade, e acabo grato por minha identidade ter sido construída em torno desta trajetória. Continua não sendo fácil, mas que fazer?, tornei-me um professor de Sociologia.

(Flávio Sarandy – Professor de Sociologia no Ensino Médio e de Ciências Sociais em Cursos de Graduação em Direito, Vitória, Espírito Santo. Mestre em Sociologia pela UFRI, com dissertação sobre a Sociologia no Ensino Médio no Brasil. Em 4 de junho de 2009).

CONHECENDO MAIS SOBRE

Identidade profissional

Os textos abaixo procuram apresentar aspectos da prática e da profissão docente de diversas formas para que você possa perceber quais são as possíveis visões/representações sobre esta profissão. São elementos importantes para você escrever suas memórias. Nos textos, você vai encontrar elementos que



tratam desta aula e alguns outros que fazem ponte com assuntos anteriormente vistos. Fique à vontade!!!!



- MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. *Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores.*
Link: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a08.pdf>
- SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. *Eu odeio/adoro Sociologia: sentidos que principiam uma prática de ensino.*
Link: <http://www6.ufrgs.br/ensinosociologia/textos.htm>
- BATISTA, Vera Lúcia. *Conta sua história, professora* – Narrativas que significam a prática educativa.
Link: http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf-memoriais2005/VeraLBatista_ContasuaHistoriaProfessora.pdf
- SIVALLE, Luciana Teston. *Memorial de Formação: cultura, diferenças e construção de identidades de professores.*
Link: <http://www.preac.unicamp.br/memoria/textos/Luciana%20Teston%20Sivalle%20-%20completo.pdf>
- LINHARES, Márcia Maria Alves; CUNHA, Daisy Moreira. *Trabalho, política e educação em memórias docentes.*
Link: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema3/TerxaTema3Poster8.pdf

COMO VIMOS NESTA AULA...

Nesta aula se encerra a 2^a disciplina e a preocupação com a memória da formação e da prática docente. Nela você pode ler algumas análises e depoimentos que permitirão que você escreva com mais tranquilidade a parte final de sua memória da prática docente, incluindo aí aspectos de sua profissão e identidade como professor(a).

ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

Esta é a última aula da 2^a disciplina, e como você já fez duas redações sobre a memória de sua prática docente é o momento de concluí-las e, assim, ter a sua redação final. Junto com a escrita da *Memória de sua Formação*, que você apresentou no final da primeira disciplina, agora você deve escrever a *Memória de sua prática docente*, que será a avaliação desta disciplina. Assim, você poderá reconhecer o que foi feito neste período e também a sua trajetória de formação e prática docente. Esperamos que isso sirva para uma autoanálise e uma reflexão para caminhar com maior autonomia na trajetória da profissão que escolheu.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Tabus a respeito do professor. In: ZUIN, A. A.; PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandeí Pinto da. *Formação de professores e prática pedagógica: Sociologia e Filosofia no ensino médio na escola atual*. p. 10-11. Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/ensinosociologia/textos.htm>>; Acesso em: 26 jan. 2009.

CATANI, Denice B.; VICENTINI, Paula P. *Formação e autoformação: saberes e práticas nas experiências dos professores*. São Paulo: Escrituras, 2006.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. et al. Imagens, docência e histórias de vida. In: II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 1998, São Paulo. *Atas*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1998. p. 646-652. v. 2.

SOUZA, Cynthia P.; CATANI, Denice B. *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998.

ZUIN, Antônio A. S. Sobre a atualidade dos tabus com relação aos professores. *Educação & Sociedade*. Campinas, SP, v. 24, n. 83, p. 417-427, agosto 2003.



Ensino de Sociologia: história, metodologia e conteúdos

EMENTA:

História do ensino de Sociologia no ensino médio no Brasil. Fundamentos teórico-metodológicos e finalidades do ensino de Sociologia no nível médio. Modelos e possibilidades para a prática de ensino da disciplina.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso (Org.). *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2004. 392 p.

MEDIAÇÕES. Revista de Ciências Sociais. *Dossiê Ensino de Sociologia*. Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, v. 12, n. 1, jan./jun. 2007. Londrina: Midiograf, 2007.

TOMAZI, Nélson Dácio. *Sociologia para o ensino médio*. São Paulo: Atual, 2007.

HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luis Fernandes de (Orgs.) *A sociologia vai à escola. História, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009.

PLANCHAREL, Alice Anabuki; OLIVEIRA, Evelina Antunes F. de (Orgs.). *Leituras sobre sociologia no ensino médio*. Maceió: EDUFAL, 2007.

CRONOS – Revista do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da UFRN. *Dossiê Ensino da Sociologia no Brasil*, v. 8, n. 2, jul./dez. 2007.

OBJETIVO:

- Desenvolver reflexão sobre o ensino de Sociologia no nível médio, considerando seus aspectos históricos, normativos e metodológicos.





INICIANDO NOSSA CONVERSA

Caro(a) cursista,

Provavelmente você já se deparou com questionamentos do tipo: *então professor, o que é mesmo Sociologia? O que eu vou estudar nessa matéria? Cai no vestibular?* E, talvez, um aluno, em um tom mais desafiador, já tenha indagado: *eu sou obrigado mesmo a cursar essa disciplina?*

Soma-se a esses questionamentos aqueles que já fazem parte do seu trabalho docente: por que, o que e como ensinar *Sociologia*?

Neste curso, você verá que tais indagações, provocações e dúvidas são esperadas em relação a uma disciplina que tem uma história de muitas idas e vindas com pelo menos um século de ensino nas escolas brasileiras de nível médio. Nesse período, questões como *o por quê, o que e como ensinar Sociologia* foram abordadas e trabalhadas de diferentes maneiras.

Por isso, como afirmado anteriormente, a proposta nesta primeira unidade é contribuir para que você possa conhecer mais sobre a história do ensino da Sociologia e continuar fazendo uma autocrítica sobre sua prática docente, seja em termos de conteúdos e de recursos didáticos. Assim, o caminho está aberto para você realizar, nas próximas duas unidades, uma discussão mais dinâmica sobre as possibilidades dos temas, teorias e conceitos que podem ser abordados em sala de aula, bem como dos recursos metodológicos e didáticos que se encontram à sua disposição hoje.

PROPONDO OBJETIVOS

O que se pretende então nesta etapa do curso é:

- ▶ Possibilitar reflexão sobre o ensino de Sociologia no nível médio, considerando seus aspectos históricos.
- ▶ Problematizar a história da Sociologia no Ensino Médio e, a partir desse conhecimento realizar uma autocrítica à prática docente, tanto em termos de conteúdos como de recursos didáticos.
- ▶ Descrever e comparar os momentos da história da Sociologia no Ensino Médio, considerando seus aspectos legais, políticos, sociais, pedagógicos, epistemológicos e ideológicos.
- ▶ Identificar continuidades e descontinuidades na história da Sociologia no Ensino Médio, tendo em vista as-

pectos relativos aos seus conteúdos e metodologias, bem como seus manuais.

PROPONDO UM CAMINHO

Todo o conhecimento reflexivo da realidade infinita realizado pelo espírito humano finito baseia-se na premissa tácita de que apenas um fragmento limitado dessa realidade poderá constituir de cada vez o objeto da compreensão científica, e de que só ele será essencial no sentido de digno de ser conhecido.

Max Weber

Nesta unidade, a história da Sociologia no Ensino Médio brasileiro está dividida em 5 momentos:

- 1996-2009: Começando a contar a história pelo seu “final”. Agora é Lei, mas...
- 1891-1925: Uma sutil lembrança.
- 1925-1942: Presente e debatida!
- 1942-1982: 40 anos de solidão.
- 1982-1996: Retorno tímido.

Cabe ressaltar que a periodização e os próprios títulos acima são escolhas e, assim, refletem princípios e valores que devem ser explicitados. Em primeiro lugar, pressupõe-se, como lembra Max Weber, que a realidade é infinita e que somente um fragmento dela pode ser objeto de estudo. Nessa perspectiva, a história é a história contada, recortada, reconstruída a partir de cores e cortes.

Durante muito tempo, nos cursos e nos livros sobre a História das Ciências Sociais no Brasil não havia praticamente nenhuma citação sobre a História do ensino de Sociologia nas escolas médias. Interessante que a história da Sociologia no Brasil, enquanto componente curricular, inicia-se no ensino secundário. Este fato recebeu pouca atenção dos pesquisadores da história das Ciências Sociais, tornando-se segundo Adriano Giglio “uma nota de rodapé”¹.

Os títulos foram escolhidos para chamar a atenção para essa história em parte esquecida, tornada uma nota de rodapé; chamar a atenção para a ausência, a solidão, lembrando o poeta quando nos diz:

¹ GIGLIO, Adriano. *A Sociologia na Escola Secundária: uma questão das Ciências Sociais no Brasil – Anos 40 e 50.* (Dissertação). Rio de Janeiro: IUPERJ – Instituto Universitário de Pesquisas do Estado do Rio de Janeiro, 1999. (Introdução)



Me chama, me chama, me chama
Nem sempre se vê
Lágrimas no escuro, lágrimas no escuro
Nem sempre se vê
Mágica no absurdo, mágica no absurdo, mágica... cadê você...
Lobão

É no final dos anos 1980 que são produzidos estudos sobre o tema, especialmente dissertações de mestrado que constituem as principais fontes de pesquisa para a elaboração desta unidade.²

² Sobretudo as dissertações de Rêses e Santos, nas quais buscou-se inspiração para os títulos das aulas a organização e dinâmica das aulas. Nesse sentido, cabe ressaltar ainda os trabalhos de Meucci e Sarandy. *Idem* nota 1.



1996-2009: Começando a contar a história pelo seu “final”. Agora é Lei, mas...

Erlando da Silva Rêses • Mário Bispo dos Santos



INICIANDO NOSSA CONVERSA



O Presidente da República em exercício, José Alencar, assina Lei que inclui a Filosofia e a Sociologia em todas as séries do Ensino Médio. (2 de junho de 2008)

No dia 2 de junho de 2008, o Presidente da República em exercício, José Alencar, sancionando a Lei nº 11.684 que incluiu a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio. Se não há uma lei com mesmo teor e clareza em relação à Biologia, Química, Física, Geografia, História, por que uma Lei para a Sociologia?

PROPONDO OBJETIVOS

- Descrever, analisar e compreender a História da Sociologia no Ensino Médio entre os anos de 1996 a 2009.
- Analisar o contexto histórico e epistemológico do referido período.
- Analisar a proposta para a Sociologia contida nas reformas do citado momento.

CONHECENDO SOBRE

A História da Sociologia no Ensino Médio

Caro(a) cursista,

Diferente de outras disciplinas, você verá que o ensino da Sociologia, desde o início do século XX, permeia situações que vão desde a sua obrigatoriedade até sua completa ausência no ensino médio. Esta intermitência gerou uma série de problemas para o desenvolvimento de uma discussão sobre o ensino da Sociologia nesse nível.

Com a aprovação da Lei nº 11.684, as atenções puderam se concentrar prioritariamente no encaminhamento desses problemas. Por exemplo, no processo de construção das OCNs, Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, seus autores se defrontaram com a seguinte situação:

Diferentemente das outras disciplinas escolares, a Sociologia não chegou a um conjunto mínimo de conteúdos sobre os quais haja unanimidade, pois sequer há consenso sobre alguns tópicos ou perspectivas.³

Tal situação estaria relacionada com a “instabilidade” da disciplina, conforme citado acima. Isso dificultou a constituição, o surgimento de uma comunidade de professores, com encontros, debates, seminários, locais, regionais, nacionais, que teria possibilitado a construção de consensos em torno de conteúdos e metodologias de ensino.

Por essas razões, professor/professora de Sociologia, a aprovação da obrigatoriedade da disciplina se tornou um marco simbólico, a partir do qual queremos discutir a presença da Sociologia no ensino médio.

Inicialmente, vimos que a própria história da disciplina no Ensino Médio foi esquecida. Essa é uma das razões que dificultam a reconstituição do próprio processo de institucionalização da disciplina que culminou na Lei nº 11.684, mas que – é importante frisar – a ela não se reduz.

³ BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Sociologia*. Brasília, MEC, 2006.



Nos anos 80 e 90, em diversas unidades da Federação, desenvolveram-se lutas com o objetivo de incluir a Sociologia no Ensino Médio. Sobre algumas dessas lutas existem artigos, registros, documentos, enquanto sobre outras, não. E você sabe como se deu esse processo no seu Estado?



Atividade no ambiente virtual

Elabore um pequeno relato sobre a situação da Sociologia em seu Estado até 2008. Antes da Lei, qual era o status da disciplina Sociologia: obrigatória ou optativa, em quais séries, com qual carga horária? Houve movimentos para sua inclusão no currículo? Foi criada alguma legislação sobre o assunto: portaria, decreto, lei estadual?

Caro(a) cursista, no ambiente virtual, você terá oportunidade de conhecer a história de movimentos pelo Brasil: uns mais recentes e outros que remontam ao início da década de 90, quando os debates eram localizados.

Contudo, a partir de meados dessa década, as reivindicações em torno do ensino de Sociologia começaram a ser postas no âmbito do Congresso Nacional, em função do início da tramitação do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Em decorrência dessas reivindicações, foi aprovado um projeto na Câmara Federal, em 1993, contendo uma emenda do Deputado Renildo Calheiros, do PC do B de Pernambuco, que tornava o ensino de Sociologia obrigatório no 2º grau.⁴

Porém, no Senado Federal, o substitutivo Darcy Ribeiro derrubou essa proposta. De volta à Câmara, o projeto passou por inúmeras negociações, das quais resultou o Artigo 36, § 1º, Inciso III, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Artigo no qual se estabelece que “ao fim do ensino médio, o educando deve apresentar domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Finalmente a Sociologia passou a configurar uma disciplina obrigatória, marcando cada vez mais sua presença nos currículos do ensino médio, público e privado.

Em 1998, em 1º de junho de 1998, foi aprovado o Parecer 15/98 – Conselho Nacional de Educação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Ressalta-se que as diretrizes estabelecidas no Parecer são confirmadas pela Resolução 03/98, iniciando-se uma Reforma do Ensino Médio.

De acordo com as DCNEM, os estudos de Filosofia e Sociologia estarão presentes na área de Ciências Humanas e suas tecnologias para cumprimento da determinação expressa no artigo 36. Todavia, o Parecer não cita a Filosofia e a Sociologia como disciplinas, como a bem da verdade, não o faz em relação a nenhum outro caso.

Conforme esclarecimento posterior da conselheira Guiomar Namo de Mello, a doutrina curricular que presidiu a reforma do ensino médio não teria os conteúdos da disciplina escolar clássica, referia-se, como afirmou, às competências que cada uma das disciplinas poderia possibilitar na formação do aluno.⁵

Para as disciplinas tradicionais, sem histórico de intermitência nos currículos escolares, essa interpretação não teve maiores consequências. No caso da Sociologia gerou, porém, uma quebra de expectativas em relação ao seu processo de institucionalização. Apesar das DCNs, algumas unidades da Federação, como Distrito Federal, Mato Grosso e Ceará optaram por incluir a Sociologia e a Filosofia como disciplinas obrigatórias nos currículos escolares, a partir da Reforma do Ensino Médio.

No caso do Distrito Federal, por exemplo, interpretou-se que, a partir das DCNs, todas as áreas deveriam ter o mesmo tratamento em termos de carga horária e *status*. Como consequência, em 2000, a Sociologia, anteriormente presente apenas na parte diversificada, passou a constar da base comum do currículo, com duas horas em todas as séries do Ensino Médio, antecipando em quase uma década as determinações previstas para a Sociologia na Lei nº 11.684. Razão pela qual, o *status* da disciplina no DF serviu de referência no contexto da luta nacional em favor da obrigatoriedade. Luta que também se transformou, usando os termos de Pierre Bourdieu⁶, no mapa comum orientador das ações dos professores de Sociologia, dos professores dos cursos de Ciências Sociais, das entidades sindicais e das entidades científicas.

Compartilhando desse ideal, as diferentes visões sobre a Sociologia no Ensino Médio, e seus atores desenvolveram ações que contribuíram para que o Congresso Nacional aprovasse, em 8/10/2001, o projeto de lei do deputado estadual

4 CARVALHO, Lejeune. Mercado de trabalho e Lei 6.888: ampliação e reformulação. Porto Alegre, X Congresso Nacional de Sociólogos, 1996. mimeo. p. 9.

5 MELLO, Guiomar. As novas diretrizes para o ensino médio. In: Coleção CIEE nº 17. São Paulo: Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), 1998. p. 17.

6 DOISE, Willem, CLÉMENCE, Alain e LORENZI-CIOLDI, Fabio. *Représentations Sociales et analyses des données*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1992. p. 7 – Préface de Pierre Bourdieu. Doise com base nas ideias de Bourdieu e Moscovici usa o termo campo comum das representações sociais.



Padre Roque que tornava obrigatória em todas as escolas de Ensino Médio, públicas e privadas, a oferta de Sociologia e Filosofia em forma de disciplinas.

O Presidente Fernando Henrique Cardoso vetou o projeto seguindo a orientação do Ministério da Educação. “*Sei que o senhor é sociólogo e que isso parece uma contradição, mas é preciso vetar. O projeto aprovado no Senado é uma volta ao passado*”.⁷ Estas teriam sido as palavras ditas ao Presidente da República pelo Ministro da Educação, Paulo Renato. Em declarações à imprensa, após a aprovação do projeto no Congresso, o Ministro reiterou os argumentos contidos nas DC-NEM. Para ele “*aquela decisão vai na direção oposta ao que é a evolução do Ensino Médio*”. Segundo o ministro, as disciplinas deveriam ser ministradas de maneira “interdisciplinar”, como implementadas no currículo regular do Ensino Médio.⁸

Ressalta-se ter sido o projeto motivo de debates no Congresso Nacional, especialmente no Senado Federal. De um lado, as lideranças do governo reafirmavam que a Sociologia e a Filosofia já estavam contempladas na reforma educacional. Conforme o Senador Romero Jucá, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB/RR), a definição de como elas seriam tratadas, se como disciplinas ou temas transversais, caberia às escolas e aos Estados, e não à União. Para o Senador, caberia lembrar a dificuldade de muitas escolas no interior disporem de professores habilitados, para oferecer as disciplinas. Nesse caso, não deixariam de trabalhar os conteúdos de Sociologia e Filosofia, contudo fariam isso por meios de projetos e outras movimentações pedagógicas.⁹

Por outro lado, senadores não só da oposição, como da base governista, defendiam a necessidade da lei. Para o Senador Lício Alcântara (PSDB/Ceará), a inclusão das duas disciplinas no ensino médio brasileiro estaria vindo tarde, visto que hoje, em alguns países, a discussão gira em torno de Filosofia para crianças. Estas disciplinas ajudariam o aluno tratar de forma crítica temas que seriam objeto de projeto de lei, como a educação para o trânsito. Para o parlamentar, havia a necessidade de se provar que os conhecimentos dessas disciplinas estavam sendo de fato tratados nas escolas.

Dois anos após o veto presidencial à aprovação do projeto de lei do deputado Padre Roque, do Partido dos Trabalhadores (PT-PR), pelo Congresso Nacional, o deputado Ribamar Alves, do PSB/MA, apresentou o PL 1.641/03, propondo a alteração do Art. 36 da LDB – Lei de Diretrizes e Bases – para tornar obrigatórias as disciplinas Filosofia e Sociologia no ensino médio. O projeto recebeu voto favorável do relator, mas, em

junho de 2004, um requerimento encabeçado por 51 deputados impediu a sua ida para o senado.

A luta contra a não obrigatoriedade continuou e culminou com a vitória, no âmbito do Conselho Nacional de Educação, em 2006, quando se aprovou uma mudança na DCNEM, 1998. A Resolução nº 4, de 2006, da CNE, ofereceu aos sistemas duas alternativas de inclusão: nas escolas que adotam organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, os conteúdos devem ser tratados de forma interdisciplinar e contextualizada; já para as escolas que adotam currículo estruturado por disciplina, devem ser incluídas Sociologia e Filosofia.

A edição da referida Resolução aconteceu no contexto da elaboração das OCNs de Sociologia, a partir de trabalho envolvendo os elaboradores das OCNs, o MEC e CNE.

Apesar da determinação legal, escolas particulares e alguns Estados colocaram obstáculos para implementar a inclusão da Sociologia em seus currículos que gerou, novamente, uma quebra de expectativas, angústias e revolta, especialmente entre os profissionais afetados.

Todavia, o Congresso Nacional aprovou o projeto de lei do deputado Ribamar Alves (PSB-MA), e ocorreu a posterior sanção presidencial à Lei nº 11.684, citada no início desta aula. A Lei em apenas 3 artigos dirimiu todas as dúvidas quanto à obrigatoriedade, aplicabilidade e séries envolvidas.

Art. 1º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“**Art. 36**
IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

§ 1º
III – (revogado).

.....” (NR)

Art. 2º Fica revogado o inciso III do § 1º do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.
Este texto não substitui o publicado no DOU de 3.6.2008.

Caro(a) cursista, a Sociologia no Ensino Médio parece uma novidade, mas você sabia que na primeira reforma educacional da República, a Reforma Benjamin Constant, a Sociologia foi inserida como uma disciplina da educação secundária?

⁷ SAFADE, Vladimir. *Quem tem medo da Filosofia e da Sociologia?* Brasília, Correio Braziliense, 21/10/2001. Caderno Livre Pensar.

⁸ Ver <<http://www.epoca.com.br>> – 21/09/2001.

⁹ BRASIL, SENADO FEDERAL. *Sessão do Senado Federal tendo como item de pauta o Projeto de Lei da Câmara nº 9, de 2000 (nº 3.178/97, na Casa de origem), que altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Brasília, Subsecretaria de Taquigrafia do Senado Federal, 12/07/2001.



COMO VIMOS NESTA AULA...

O percurso histórico e social que culminou com a aprovação da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que incluiu a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

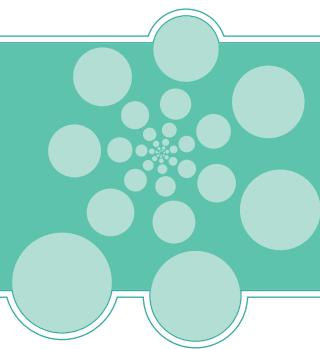
Você vê como necessária a criação desta lei de obrigatoriedade para o ensino da Sociologia? Discuta com outros colegas professores de Sociologia do seu Município ou Estado e apresente as conclusões no ambiente virtual.





1891-1925: Uma sutil lembrança...

Erlando da Silva Rêses • Mário Bispo dos Santos



INICIANDO NOSSA CONVERSA

Caro(a) cursista,

Você já sabe que na primeira reforma educacional da República, a Reforma Benjamin Constant, a Sociologia foi inserida como disciplina da educação secundária. Mas, alguma coisa aconteceu que inviabilizou a concretização dessa proposta. O que aconteceu? Quais fatores teriam contribuído para que a Sociologia tenha se tornado, naquele momento, apenas *uma sutil lembrança...*? Essas e outras questões compõem o tema desta primeira aula.

CONHECENDO SOBRE

A História da Sociologia no Ensino Médio

A história da Sociologia no Ensino Médio merece destaque, sobretudo, quando revemos a trajetória dessa disciplina no final do século XX. A Sociologia, vale lembrar, nesse nível de ensino constituiu-se de forma irregular e com aparições efêmeras.

Durante o Império, em 1882, Rui Barbosa, apresentou projeto que versava sobre a reestruturação do ensino. Nele constava a primeira proposta de inclusão da Sociologia no curso secundário.

Rui Barbosa propôs a existência de “Elementos de Sociologia” no ensino secundário, precedida pelas disciplinas “Noções de Economia Política” e “Noções da Vida Social” no primário.

No entanto, a Sociologia foi introduzida no Brasil após a Proclamação da República, na reforma educacional implementada por Benjamin Constant, em 1891. Neste ano, foi criada a cadeira de “Sociologia e Moral”, que ia ser ministrada nos últimos anos do ensino secundário, como síntese da evolução das ciências estudadas nos anos anteriores. Benjamin Constant, militar, matemático e positivista exerceu grande influência na difusão das ideias de Augusto Comte. Convencido pelos ensinamentos sociológicos desse autor, de que a sociedade e o homem, tal como o mundo, obedecem a imutáveis leis naturais, devendo a reforma das instituições ser preparada pela modificação das opiniões e dos costumes, Constant implementa seus projetos educacionais. Com base nos preceitos da evolução social de Comte, a República instauraria uma sociedade baseada na ciência, e não mais nos valores religiosos próprios do regime imperial. O aluno seria preparado pelos princípios reguladores do comportamento racional e científico necessários à consolidação da organização social republicana.

PROPOONDO OBJETIVOS

- ▶ Descrever, analisar e compreender o 1º momento da história da Sociologia no Ensino Médio no Brasil
- ▶ Analisar o contexto histórico e epistemológico do momento, em questão.
- ▶ Analisar a proposta da reforma em relação a Sociologia no nível médio.



O compositor Noel Rosa retratou os princípios do Positivismo na canção:

Positivismo

A verdade, meu amor, mora num poço
É Pilatos lá na Bíblia quem nos diz
E também faleceu por seu pescoço
O autor da guilhotina de Paris

Vai, orgulhosa, querida
Mas aceita esta lição:
No câmbio incerto da vida
A libra sempre é o coração

O amor vem por princípio, a ordem por base
O progresso é que deve vir por fim
Desprezastes esta lei de Augusto Comte
E fostes ser feliz longe de mim

Vai, coração que não vibra
Com teu juro exorbitante
Transformar mais outra libra
Em dúvida flutuante

A intriga nasce num café pequeno
Que se toma pra ver quem vai pagar
Para não sentir mais o teu veneno
Foi que eu já resolvi me envenenar

Composição: Noel Rosa / Orestes Barbosa.

➡ **Dica:** Ouça a canção em: <<http://www.mp3tube.net/br/musics/Noel-Rosa-Positivismo/171154/>>.

O Positivismo é fruto da consolidação econômica da revolução pela burguesia, expressa nas Revoluções Inglesa, do século XVIII, e Francesa, de 1789. As ciências empíricas passaram a tomar frente às especulações filosóficas meramente idealistas, e Comte buscou a síntese do conhecimento positivo da primeira metade do século XIX, especialmente da física, da química e da biologia. A evolução dos conhecimentos das ciências naturais, o sucesso das descobertas e o controle das forças da natureza atraíram cientistas sociais, de tal modo que Comte deu o nome de “física social” às suas análises da sociedade.

O mundo natural serve de modelo para compor o discurso sociológico por meio dos conceitos de “evolução”, “seleção natural” e “sobrevivência do mais forte”, do cientista inglês Char-

les Darwin. Na teoria darwiniana, os animais e as plantas que são mais bem adaptados ao seu meio ambiente sobrevivem, enquanto aqueles que são menos adaptados perecem. Essas ideias utilizadas para a análise da sociedade deram base ao que se chamou de darwinismo social. O mais proeminente darwinista social foi o filósofo social inglês Herbert Spencer, que sugeriu uma doutrina evolucionista que estendia o princípio de seleção natural ao domínio humano. Deste modo, os cientistas sociais conservadores, inspirados na concepção de Darwin, entendiam que as sociedades tradicionais da África, Ásia, América e Oceania não eram senão “fósseis vivos”, isto é, exemplos de estágios anteriores ou “primitivos” da humanidade. O modelo de evolução era o da “sociedade industrial europeia”, ou seja, as sociedades mais simples e de tecnologias menos avançada deveriam evoluir no sentido da maior complexidade e de progresso na evolução social.

Cabe registrar que o Brasil se transformou numa segunda pátria do Positivismo. O pensamento positivista chegou ao Brasil em torno de 1850, por brasileiros que estudaram na França, alguns tinham até mesmo sido alunos de Comte. A atuação do Positivismo no Brasil foi uma reação filosófica contra a doutrina confessional católica, até então única reflexão intelectual existente no país. No campo das ideias figuraram também o Naturalismo e o Evolucionismo.

A atuação doutrinária levada a cabo por Benjamin Constant Botelho de Magalhães (1833-1891), professor da Escola Militar e defensor do princípio positivista da valorização do ensino para alcançar o estado sociocrático, ganha destaque nesse contexto. Contudo, se para Comte o ensino, no continente europeu, deveria ser destinado às camadas pobres, no Brasil essa meta foi impossível, devido ao baixíssimo nível de instrução do proletariado nacional. Assim, a transmissão dos ensinamentos positivistas acabou se restringindo aos poucos que estudavam nas escolas militares.

No período imperial (1808-1889), as autoridades provinciais não reclamavam somente da escassez de recursos financeiros e do número reduzido de professores, mas também da insuficiência de alunos nas escolas existentes e da frequência irregular. A consequência era um grande número de crianças sem instrução no Brasil, o que se devia à pequena quantidade de escolas públicas e ao fato de os pais não enviarem os filhos à escola, ou porque consideravam o ensino dispensável, ou porque se julgavam encarregados de ministrá-lo. O analfabetismo era a síntese dessa precariedade. No recenseamento geral do Brasil, de 1872, a taxa de analfabetismo da população acima de 5 anos era de 84,25%. No segundo recenseamento, em 1890, essa taxa permaneceu quase inalterável, 82,63% de iletrados, e no censo de 1900 chegou a 69,20% de iletrados em todo o país. No antigo Distrito Federal, coração do país e centro mais culto, o recenseamento realizado em 20 de setembro de 1906 concluiu que, em cada 100 habitantes da cidade, 48 eram analfabetos.



A década de 20 foi marcada por diversos fatos relevantes no processo de mudança das características políticas brasileiras. Foi nela que ocorreram o Movimento dos 18 do Forte (1922), a Semana de Arte Moderna (1922), a fundação do Partido Comunista (1922), a Revolta Tenentista (1924) e a Coluna Prestes (1924 a 1927).

Além da reforma educacional proposta por Benjamin Constant, foram numerosas as influências do Positivismo na organização formal da República brasileira. O desenvolvimento industrial gerava novos conflitos sociais, porque os camponeses e operários se organizavam para exigir mudanças econômicas e políticas. As respostas dos positivistas foram com as ideias de Ordem e Progresso. A Ordem seria o princípio que regeria as transformações sociais, o que seria necessário para o progresso ou a evolução social. Este modelo implicaria a conformação, o ajustamento e a integração dos indivíduos à sociedade. É desta síntese que advém a inserção do dístico “Ordem e Progresso” na bandeira do Brasil.



Heitor Bastos | Banco de Imagens C&C

A Reforma de Benjamin Constant tinha como princípios orientadores a liberdade e a laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. Estes princípios seguiam a orientação do que estava estipulado na Constituição brasileira.

Assim, surgiram as primeiras preocupações com o ensino de Sociologia no Brasil, no contexto do ideal positivista. Um ensino entendido como questão “moral do cidadão” e de cumprimento de direitos e deveres constitucionais pelos indivíduos para a construção do Estado-Nação. Benjamin Constant veio a falecer um ano após a promulgação de sua reforma, sendo essa uma das explicações possíveis para que tal reforma não fosse integralmente levada a cabo. Nesse sentido, a Sociologia saiu do currículo em 1901, com a Reforma Epitácio Pessoa, sem que tivesse sido, pelo menos, ofertada.

COMO VIMOS NESTA AULA...

A “sutil lembrança” da Sociologia no Brasil ocorreu em fins do século XIX e início do século XX, no contexto do aparecimento do Positivismo no Brasil, defendido pelo Diretor da Instrução Pública dos primeiros anos da República, Benjamin Constant.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

No vídeo, – *YouTube – Auguste Comte et le drapeau brésilien*, há um relato sobre a construção do projeto da Bandeira Nacional apresentado por Benjamin Constant, inspirado no positivismo de August Comte. Sabemos que Constant foi idealizador da primeira reforma educacional da República, na qual constava a Sociologia como uma das disciplinas. Nesse sentido, dois aspectos chamam a atenção: o nome do componente curricular, *Sociologia e Moral*, e sua inclusão como a última disciplina do 7º e último ano. Com base nas leituras e no vídeo, debata esses dois aspectos bem como a relação da inclusão da Sociologia na época com o lema proposto para a Bandeira Nacional: Ordem e Progresso.

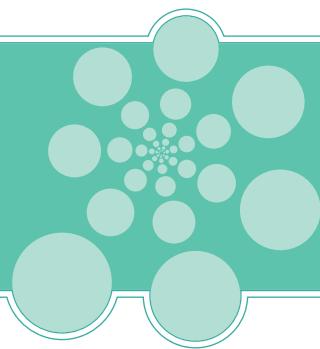
→ **Lembrete:** para participar da discussão acima, você deve ler pelos menos duas dissertações – com foco nos capítulos referentes ao período em questão – disponíveis na biblioteca virtual do curso.





1925-1942: Presente e debatida!

Erlando da Silva Rêses • Mário Bispo dos Santos



INICIANDO NOSSA CONVERSA

Caro(a) cursista,

A década de 30 é um momento muito auspicioso para as Ciências Sociais no Brasil. Nesse período, a Sociologia é institucionalizada nos currículos da escola média. Diversos fatores confluíram para este fato.

PROPOONDO OBJETIVOS

- ▶ Descrever, analisar e compreender o 2º momento da história da Sociologia no Ensino Médio no Brasil.
- ▶ Analisar o contexto histórico e epistemológico do referido momento.
- ▶ Analisar a proposta para a Sociologia contida nas reformas desse momento histórico.

CONHECENDO SOBRE

A História da Sociologia no Ensino Médio

Em 1925, com a Reforma do ministro Rocha Vaz, a Sociologia passa a ser ministrada na 6^a série do curso ginásial, e os seus conhecimentos circunscritos às elites de bacharéis. Essa série escolar não era obrigatória para a conclusão do ensino secundário e inscrição em exames vestibulares.

A Reforma de 1931, de Francisco Campos, Ministro da Educação do governo Getúlio Vargas, manteve o caráter de preparatório para o ensino superior. O adolescente recebia por uma formação básica de cinco anos e outra complementar de dois anos. Esses dois anos se destinavam à preparação para o ingresso nas faculdades de Direito, Ciências Médicas, Engenharia e Arquitetura. A Sociologia compunha esse ciclo

de formação complementar. Essa reforma foi imposta a todo o território nacional, e não mais circunscrita ao sistema de ensino do Distrito Federal, como as reformas anteriores.

Essa estruturação do currículo, com um ciclo fundamental, de formação básica geral, e com um ciclo complementar, transformava a educação em privilégio para uma elite. Num contexto social que começava a despertar para os problemas do desenvolvimento e da educação, numa sociedade cuja maioria vivia na zona rural e era analfabeta, numa época em que a população urbana mal alcançava a educação primária, pode-se imaginar a camada social para a qual havia sido elaborado um currículo tão vasto.

Foi uma reforma que se estabeleceu pela alta seletividade. O ensino encyclopédico estava aliado a um rígido sistema de avaliação, controlado, exigente e exagerado. Existia uma média de 102 disciplinas anuais, e para cada uma delas era previsto, como avaliação: uma arguição mensal, uma prova parcial a cada dois meses e um exame final. Ao todo, o aluno fazia 130 provas e exames durante o ano letivo, o que equivalia a, pelo menos, uma prova a cada dois dias de aula. Conclui-se, portanto, que não se tratava de um sistema de ensino, mas de um sistema de provas e exames. Evidentemente, o aluno que conseguisse êxito nos 5 ou 7 anos de duração era de fato privilegiado.

A disciplina voltou a ser formalmente excluída do currículo na Reforma de Gustavo Capanema, em 1942, em plena vigência do regime autoritário de Getúlio Vargas, o Estado Novo. O objetivo dessa reforma era desvincular o ensino secundário do ensino superior, e a Sociologia tinha mais um caráter preparatório do que formativo. Essa reforma retoma o caráter da formação humanística, moral e religiosa, perdida na Reforma de Francisco Campos, que havia efetivado um currículo de caráter científico.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei nº 4.244) estabelecia em seu artigo 1º as finalidades do ensino secundário:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.



3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

Acrescentamos ainda a essas citações o disposto no artigo 23: “Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em mira que é finalidade do ensino secundário formar as individualidades condutoras [...]” Em síntese, o ensino secundário deveria:

- ▶ Proporcionar cultura geral e humanística;
- ▶ Alimentar uma ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo;
- ▶ Proporcionar condições para ingresso num curso superior;
- ▶ Possibilitar a formação de liderança.

Nessa reforma prevaleceu o pensamento católico em detrimento do pensamento escolanovista. É importante salientar que a Igreja Católica monopolizava as determinações em torno do ensino médio no Brasil. Na ordem social oligárquico-aristocrática, na qual a educação se constituía em privilégio das elites, a ação estatal carecia de sentido, com vistas a fazer expandir o ensino público e gratuito. A elite pagava a sua educação e a Igreja exercia um quase monopólio do ensino. Os reformadores entendiam que a universalização e a gratuitade do ensino só poderiam ser garantidas, na sociedade de classes em que vivíamos, se o Estado assegurasse às camadas menos favorecidas o mínimo de educação, compatível com o nível de desenvolvimento econômico então alcançado. Daí a razão do ensino tornar-se monopólio do Estado e de também ser público e gratuito. Nesse sentido, a educação só poderia existir como educação de classe, pois continuava no ramo nobre do ensino, aquele voltado para a formação das “*individualidades condutoras*”.

O decreto-lei que estabelecia a Reforma Capanema chegou a prever a limitação às possibilidades de coeducação. Ele trazia, textualmente, em seu artigo 25, item I: “É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina”.

Otaiza de Oliveira Romanelli afirma que as reformas do ensino refletiram as contradições políticas e sociais por que passava o Brasil na época. Nesse sentido, a Reforma Capanema ilustra bem essas contradições. As estruturas de poder existentes fundavam-se nos princípios do populismo nacionalista e fascista, e o sistema de ensino era destinado, dentre outras finalidades, a promover a consciência “humanística” e a dar preparação intelectual geral.

Nessa reforma extinguiu-se o ciclo complementar que vivava à preparação para o ingresso nos cursos superiores de Direito, Ciências Médicas e Engenharia. Alguns dos conteúdos

da Sociologia passavam a integrar a proposta curricular de Filosofia, no 3º ano do curso clássico.

A Reforma Capanema tinha por finalidade contribuir para a consolidação do regime político de exceção de Getúlio Vargas, que visava formar indivíduos com espírito de patriotismo e de civismo. As disciplinas curriculares, obviamente, deveriam atender a esse objetivo. Essa reforma propunha, por exemplo, a educação física como prática obrigatória, a educação militar para alunos do sexo masculino, a educação moral e cívica para todas as séries e a educação religiosa definida pela autoridade religiosa.

Esse trajeto da educação brasileira revela que as lutas ideológicas em torno dos problemas educacionais, principalmente motivadas pelos chamados “pioneiros” e pelos conservadores. Nessas lutas vieram à tona temas do direito de todos à educação, do dever do Estado de proporcionar escola pública e gratuita para garantir esses direitos, da obrigatoriedade, da coeducação e da necessidade da descentralização do ensino.

Não podemos nos furtar de afirmar que a organização da educação em determinada sociedade é, antes de tudo, um problema de ordem política, e a legislação é sempre o resultado da proposição dos interesses das classes representadas no poder. A rigidez da Reforma Capanema e a ideologia nela implícita indicam bem a medida da atuação das correntes conservadoras e da burguesia junto ao poder executivo. Da mesma forma, a Reforma Francisco Campos teve como principais características: a extrema centralização e o excesso de rigidez.

A partir de 1930, por exemplo, a coalizão de forças dividiu-se em interesses divergentes. Dois grupos podem ser apontados: o grupo ligado ao setor tradicional da economia e o grupo ligado ao setor moderno. No primeiro estavam os proprietários de terra, a velha aristocracia rural e, no segundo grupo, estavam a burguesia industrial e a classe média, composta pela pequena burguesia, intelectuais, burocratas e militares, sobretudo os “tenantistas”.

Como podemos perceber, até então, o ensino de Sociologia esteve voltado à inserção social passiva e harmônica do indivíduo na sociedade. Visava a sua inserção nos valores normativos da organização social republicana ou o atendimento dos filhos das elites, objetivando êxito na progressão dos estudos. Esse modelo foi absorvido pela elite governante como recurso necessário à modernização do país.

COMO VIMOS NESTA AULA...

Destacamos a institucionalização da disciplina Sociologia na escolarização média, compondo a formação complementar do aluno como preparatória para o exame vestibular em atenção às classes mais abastadas.



ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

A década de 30 é um momento muito auspicioso para as Ciências Sociais no Brasil. Nesse período, a Sociologia é institucionalizada nos currículos da escola média. Diversos fatores confluíram para tanto. Para você, qual fator teria tido mais peso nesse processo de institucionalização?

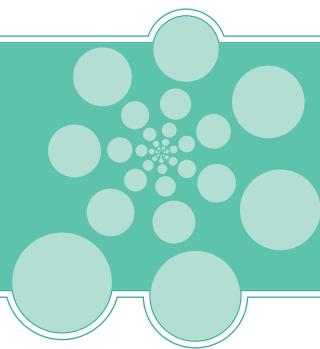






1942-1983: 40 anos de solidão...

Erlando da Silva Rêses • Mário Bispo dos Santos



INICIANDO NOSSA CONVERSA

Caro(a) cursista,

Frequentemente atribui-se à Ditadura Militar, a exclusão da Sociologia dos currículos escolares. Mas veremos que esse processo de exclusão teve início no Estado Novo quando vigorava outra ditadura.

PROPOONDO OBJETIVOS

- ▶ Descrever, analisar e compreender o 3º momento da história da Sociologia no Ensino Médio no Brasil.
- ▶ Analisar o contexto histórico e epistemológico desse momento.

CONHECENDO MAIS SOBRE

A História da Sociologia no Ensino Médio

No período de redemocratização, entre os anos de 1946 e 1964, a discussão sobre a reinclusão da Sociologia no ensino secundário aparece em diversos fóruns acadêmicos. Nesse período, a Sociologia como disciplina curricular está incorporada às ideias de mudança e reforma social. Os principais propositores para a reinclusão da Sociologia nos fóruns acadêmicos e científicos foram Florestan Fernandes e Costa Pinto. Este último defendeu em 1947 uma tese de livre-docência intitulada “O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira”. Esse autor, chegou a apontar os motivos das flutuações da Sociologia na escola secundária.

Para Arbousse-Bastide, entre o ensino de teorias em conflito ou de orientações dogmáticas na Sociologia e “os estudos *verticais* de uma sociedade dada”, estes eram preferidos por abrirem aos jovens caminhos mais frutíferos de conhecimento da realidade social.

Antônio Cândido ressaltou a inspiração à qual o ensino de Sociologia estaria vinculado: como *ponto de vista*, como *técnica social* e como *ciência particular*. Porém, para a orientação do desenvolvimento da disciplina, seria necessário definir o nível em que a reflexão sociológica era considerada.

Mesmo diante da intensificação dos debates em torno do ensino de Sociologia no sistema secundário, a primeira Lei de Diretrizes e Bases, promulgada no país em 20 de dezembro de 1961, não apresentou avanços com relação à reinclusão dessa disciplina. Essa lei possibilitou certa autonomia aos Estados para a indicação de disciplinas complementares e optativas no currículo do ensino secundário. Cabia ao Conselho Federal de Educação a indicação das disciplinas obrigatórias. Ressalta-se que a Sociologia não constava em nenhuma das indicações. Só com a Resolução nº 7, de 23 de dezembro de 1963, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, é que a Sociologia estaria presente como disciplina optativa dos cursos clássico, científico e eclético. Caberia às escolas a decisão de ofertar as disciplinas optativas. Mas, geralmente, elas reclamavam da falta de recursos humanos e mantinham somente as disciplinas obrigatórias e complementares.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deu um passo adiante no sentido da unificação do sistema de ensino e de sua descentralização. No entanto, ela não escapou das ingerências da luta ideológica e representou, a despeito da autonomia do Estado para exercer a função educadora e da distribuição de recursos para a educação, uma vitória da mentalidade conservadora.

A nova legislação teria vida curta, pois com o golpe militar de 1964 a educação brasileira conheceu um novo momento. De acordo com a filósofa da Educação, Miriam Jorge Warde, a estrutura escolar sofreu várias interferências, com vistas a adaptá-la às novas exigências político-ideológicas.



Historicamente as duas principais interferências do Estado na Educação foram a Reforma Universitária de 1968 e a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus de 1971. Esta última, também chamada de Reforma Jarbas Passarinho, profissionalizou o ensino de 2º grau, e dentre seus objetivos estava o de qualificar trabalhadores para a crescente industrialização do país, cada vez mais diversificada em suas técnicas de produção. Acreditou-se também que, com a reforma, os egressos do 2º grau não teriam mais motivos para lutarem pela obtenção de uma profissão em nível superior caso adquirissem uma qualificação profissional. Miriam Warde afirma que os mentores dessa reforma teciam críticas à educação secundária fundamentada na concepção humanista.

A Reforma Jarbas Passarinho incluiu, no currículo escolar, a disciplina Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e também propôs, como na Reforma Capanema, a Educação Moral e Cívica e a Educação Religiosa como disciplinas obrigatórias. O conjunto dessas disciplinas objetivava medidas de contenção do movimento estudantil, referenciadas nos princípios da ideologia da segurança nacional. Dentre os objetivos da Educação Moral e Cívica constava o fortalecimento da unidade nacional e o culto à obediência à lei. O Eixo dessa disciplina, como foi também na Reforma Capanema, era “Deus, Pátria e Família”, criado pelo movimento integralista, a versão fascista do partido fascista da década de 1930.

A Sociologia não é incluída em nenhuma das divisões do novo ensino profissionalizante: núcleo comum, mínimos profissionalizantes e parte diversificada. Esta última constava de disciplinas listadas pelos conselhos estaduais para a escolha das escolas.

Como é possível perceber, não foi somente no regime ditatorial, instalado no país após 1964, que a Sociologia foi excluída dos currículos escolares do ensino médio. Conforme assinalado, aconteceu antes, na vigência do Estado Novo, em 1942.

O sociólogo Florestan Fernandes argumenta que, seja pela continuidade do avanço do processo democrático de organização da sociedade brasileira, seja pela modernização de suas estruturas, tudo indicava uma expansão das atividades da Sociologia no país, inclusive como disciplina curricular do ensino secundário. O autor chega a afirmar que “*avançamos rapidamente para trás*”, porque na década de 50 discutia-se a importância pedagógica da Sociologia na formação do adolescente e, naquele momento, existiam pressões que visavam extirpar as ciências sociais mesmo do ensino superior.

No regime ditatorial de 1964 acentuou-se o esquecimento da Sociologia no ensino secundário. Ela foi entendida como sinônimo de comunism, que seu ensino serviria de “alinhamento político”, perturbando o regime e a sua presença seria um indicador de periculosidade para as elites.

Desde seu nascimento no século XIX, no transcurso das duas grandes revoluções (Industrial e Francesa), a Sociologia apresenta um caráter intervencionista. A Revolução Indus-

trial produziu efeitos que mereciam ser analisados. Surgiram problemas sociais das mais diferentes ordens: crescimento da prostituição, do suicídio, do alcoolismo, do infanticídio, da criminalidade, da violência, das epidemias, etc. É nesse contexto social que surge a Sociologia com o objetivo de refletir os efeitos da Revolução Industrial, analisar a situação da classe trabalhadora, a organização do trabalho na fábrica e investigar as transformações tecnológicas.

Esse caráter intervencionista da Sociologia, no sentido da mudança social, encontra aporte na vertente marxista de compreensão da vida social. A Sociologia crítica de Marx se volta à transformação da ordem estabelecida. Essa transformação ocorreria a partir de uma compreensão do processo histórico que, ao longo do tempo, se traduziria numa revolução nas relações entre as classes sociais e o resultado seria uma inversão da ordem estabelecida promovida pela classe trabalhadora, a partir da compreensão de seu papel na construção da vida social.

Essa vertente marxista de explicação sociológica certamente tornou o ensino de Sociologia amedrontador aos olhos das elites dirigentes do país, o que poria em risco seu anseio de modernização.

O sociólogo Costa Pinto acentuou que a oscilação irregular da Sociologia como disciplina no sistema educacional brasileiro atendeu às inspirações ideológicas do momento. E nesse sentido é possível sustentar que o conceito de cidadania só ganha significado em regimes democráticos e que tem diferentes reflexos na compreensão do papel da Sociologia na formação do cidadão.

COMO VIMOS NESTA AULA...

A exclusão da Sociologia dos currículos escolares acontece antes da instalação do Regime Militar de 1964, em 1942, no Estado Novo do governo de Getúlio Vargas. O período pós 64 fortalece essa exclusão, por entender que a Sociologia defendia os ideais comunistas.

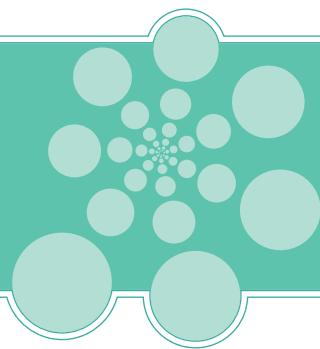
ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

Há algum tempo, era comum a associação entre o regime militar instalado em 1964 e a ausência da Sociologia nas escolas médias. Mas essa história começou bem antes, com a Reforma Capanema, em pleno Estado Novo. Então, será que podemos associar a ausência da Sociologia com ausência de democracia?



1983-1996: Uma volta tímida...

Erlando da Silva Rêses • Mário Bispo dos Santos



INICIANDO NOSSA CONVERSA

Caro(a) cursista,

Qual seria a finalidade da Sociologia no Ensino Médio? Pesquisas mostram que a maioria dos professores partilha da ideia de que a Sociologia é instrumento de formação para a cidadania. Você concorda com isso? Haveria relação dessa concepção com o processo de transição política no Brasil, na década de 80?

PROPONDO OBJETIVOS

- ▶ Descrever, analisar e compreender o 4º momento da história da Sociologia no Ensino Médio no Brasil.
- ▶ Analisar seu contexto histórico e epistemológico.
- ▶ Analisar a proposta para a Sociologia das reformas citadas.

CONHECENDO SOBRE

A História da Sociologia no Ensino Médio

A disciplina foi lembrada novamente por ocasião da redemocratização do país. Em 1982 foi aprovada a Lei 7.044, propondo o fim da obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau, que não estava efetivando nem a preparação para o mercado de trabalho, nem a continuidade dos estudos no ensino superior. A partir dessa nova lei surgiu a Resolução nº 06, do Conselho Federal de Educação, que reformulou o currículo do 2º grau e colocou a possibilidade de existência de dois tipos de curso: o acadêmico, para a formação geral do aluno, e o profissionalizante, de acordo com o interesse da escola diante das necessidades do mercado de trabalho.

O ensino de Sociologia passou a constar da parte diversificada do currículo, principalmente nos cursos acadêmicos. Mas não como disciplina do núcleo comum, como foi o caso da Filosofia. Para que a Sociologia viesse a existir no currículo era necessário que as secretarias estaduais ou a escola tomassem a iniciativa de incluí-la. O texto da Lei 7.044/82, que sugeria que os currículos de ensino deveriam atender, conforme necessidade e possibilidade concretas, peculiaridades locais, os planos dos estabelecimentos de ensino e diferenças individuais dos alunos, possibilitou que a Sociologia ganhasse espaço em alguns Estados brasileiros. A tônica da profissionalização começou a ceder terreno para uma concepção de educação mais abrangente, permitindo pensar uma escola de ensino médio voltada para a construção do direito à cidadania, uma das fontes de revitalização da Sociologia.

É preciso ressaltar que a mobilização em torno da inclusão da Sociologia no ensino médio se intensificou nesse período de redemocratização. Sociólogos, políticos, educadores e estudantes de vários Estados engajaram-se em diferentes atividades com esse objetivo. Em São Paulo, por exemplo, a Associação dos Sociólogos promoveu a mobilização da categoria em torno do “Dia estadual de luta pela volta da Sociologia ao 2º Grau”, realizado em 27 de outubro de 1983. O sociólogo Paulo Meksenas esclarece que essa mobilização levou órgãos governamentais ligados à educação pública a oferecerem cursos de atualização para professores de Sociologia, em 1984-1985, e a



realizarem concurso para ingresso de professores de Sociologia na rede pública de ensino, em abril de 1986.

Com a instalação da Assembleia Nacional Constituinte, em 1986, criaram-se expectativas para que, com a nova Carta Constitucional de 1988, acontecesse a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Já que nas duas LDBs anteriores (Lei nº 4.024/1961 e Lei nº 5.692/1971) não houve o retorno da Sociologia, as esperanças retornavam a partir dessa possibilidade, pois o contexto político, histórico e social era mais favorável. Cientistas sociais se organizaram em associações, como a APSERJ (Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro), a APSESP (Associação Profissional dos Sociólogos do Estado de São Paulo), a Associação dos Sociólogos do Distrito Federal; e em sindicatos, como é o caso em Minas Gerais, em São Paulo, em Pernambuco e no Paraná.

Em 1989 é criada a Federação Nacional dos Sociólogos (FNS), quando surgem os primeiros Sindicatos Estaduais de Sociólogos. Existe ainda a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), que é uma entidade de caráter acadêmico, fundada em 1935, que se firma pela realização de congressos científicos de âmbito nacional. E ainda existe a Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (Anpocs), que congrega a Antropologia e a Ciência Política, além da Sociologia.

Conforme assinalado anteriormente, ocorreram mobilizações pela volta da Sociologia ao projeto educacional em vários Estados da Federação. Em Minas Gerais, profissionais de Ciências Sociais e Filosofia conseguiram incluir um artigo na Constituição Estadual, em 1989, tornando obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia no 2º grau. Em 1990 elas voltaram às salas de aula.

Também em 1989 o Rio de Janeiro garante o retorno da Sociologia por meio de sua Constituição Estadual. Também foi resultado de uma ampla participação popular, principalmente de entidades como a FASE (Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional), o IBASE (Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas), o CEPEBA (Centro de Estudos e Pesquisas da Baixada Fluminense), além de 3.060 assinaturas, na maioria de estudantes e professores, para a Emenda Popular ao projeto de Constituição.

Através desses atores sociais organizados que se conseguiu incluir, até 1990, a Sociologia no ensino médio em outros Estados, como foi o caso do Pará, do Pernambuco, do Rio Grande do Sul e do Paraná, onde havia muita mobilização.

No caso do Distrito Federal, a Sociologia foi incluída como disciplina do 2º grau em 1985. A partir de então ela passou a integrar como disciplina obrigatória da parte diversificada do curso acadêmico, com carga de duas horas semanais no 3º ano, e também como disciplina obrigatória da parte profissionalizante do curso normal, com carga de duas horas no 1º ano.

No início dos anos 90 começou a tramitar no Congresso Nacional o projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Edu-

cação (LDB). A sua promulgação (Lei nº 9.394/96) acontece em 20 de dezembro de 1996. Nela aparece um ambíguo artigo sobre o ensino de Sociologia. O artigo 36, § 1º, inciso III, estabelece o domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia como necessário ao exercício da cidadania. Essa redação do texto da lei não garantiu que os Estados incluíssem as duas disciplinas em seus sistemas de educação, apesar de alguns deles terem realizado a inclusão delas nas três séries do ensino médio, como foi o caso do Distrito Federal. Essa inserção das componentes curriculares fez com que o PAS (Programa de Avaliação Seriada) da Universidade de Brasília aceitasse discutir a participação delas no seu processo seletivo.

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) incluiu a Sociologia, assim como a Filosofia e a Literatura, como disciplinas constantes do vestibular, e também do PAIES (Programa Alternativo de Ingresso no Ensino Superior), a partir de 1997. Segundo a professora Elizabeth Magalhães (UFU), a participação de profissionais das áreas de ciências humanas no fórum avaliativo do vestibular, em 1994, foi decisiva. Nesse fórum foi elaborado um novo modelo avaliativo que superasse o treinamento do aluno para as habituais “pegadinhas” (domínio da técnica de responder às questões com pouco conhecimento e muita “maldade” para decifrar as respostas). Esses profissionais procuraram estabelecer um novo significado para o vestibular e concluíram que se queria um aluno conhecedor dos problemas da sociedade em que vive, capaz de refletir com racionalidade e coerência e de se posicionar criticamente perante à realidade de seu tempo. Portanto, seria fundamental que o aluno tivesse uma formação ética, social e reflexiva relacionada à área de humanidades.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

- Chico Buarque – Vai Passar (*YouTube*)
Link: http://www.youtube.com/watch?v=9A_JrsJF6mM.

A canção de Francis Hime e Chico Buarque pode ser vista como uma alegoria sobre o fim do Regime Militar. Composta em 1984, ela chama a atenção para a necessidade de uma consciência social sobre nossa história: *Dormia / A nossa pátria mãe tão distraída / Sem perceber que era subtraída / Em tenebrosas transações / Passagem desbotada na memória / Das nossas novas gerações...*

Nesse contexto político, em 1983, a Associação de Sociólogos de São Paulo promove uma mobilização em torno do “Dia estadual de luta pela volta da Sociologia no 2º Grau”, em 27 de outubro.

Assim, a volta, ainda que tímida, da Sociologia acontece em um determinado contexto que influenciou a con-



cepção sobre seu papel no ensino médio. Quais eram os elementos centrais dessa concepção, e como eles estavam relacionados com o contexto da transição democrática? Para enriquecer sua resposta, cite fatos do período.

COMO VIMOS NESTA AULA...

Nesta aula salientamos o retorno gradativo da disciplina Sociologia. O contexto histórico é marcado pela redemocratização do país e a tônica é a formação para o exercício da Cidadania.

TRABALHO FINAL

Elaboração de uma pesquisa comparativa sobre a história da Sociologia no Ensino Médio. Identifique nos 5 momentos estudados:

- ▶ as rupturas e continuidades;
- ▶ semelhanças e diferenças quanto ao papel da Sociologia no Ensino Médio;
- ▶ faça uma cronologia (principais fatos políticos e educacionais relacionados ao ensino da Sociologia).

Caro(a) cursista,

Para realizar este trabalho final é necessário ir além da leitura dos textos das aulas, por isso, indicamos a seguir, uma bibliografia. Ressalta-se que as indicações bibliográficas (livros ou links) procuram perfazer todos os momentos históricos da trajetória da Sociologia no Ensino Médio brasileiro, bem como o conhecimento do contexto social, histórico, político e econômico dos períodos.

CONHECENDO MAIS SOBRE

História da Sociologia no Ensino Médio

- MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. *Os lugares da sociologia na educação escolar de jovens do ensino médio: formação ou exclusão da cidadania e da crítica?* São Leopoldo, RS: Unisinos, 2003. Dissertação

(Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos-Unisinos, 2003.

- PACHECO FILHO, Clovis. *Diálogo de surdos: as dificuldades para a construção da Sociologia e de seu ensino no Brasil.* São Paulo: USP, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação), São Paulo, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1994.
- RÊSES, Erlando da Silva. *E com a palavra: os alunos – Estudo das Representações Sociais dos alunos da Rede Pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino Médio.* Brasília: UnB, 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, 2004.
- SANTOS, Mário Bispo dos. *A Sociologia no Ensino Médio – o que pensam os professores da Rede Pública.* Brasília: UnB, 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, 2002.
- SARANDY, Flávio M. S. *A Sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de Sociologia para o ensino médio no Brasil.* Rio de Janeiro: UFRJ, 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.
- SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. *Das fronteiras entre ciência e educação escolar: as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Estado do Paraná (1970-2002).* São Paulo: USP, 2006. Tese (Doutorado em Ciências Sociais/Sociologia), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2006.
- SILVA, Ileizi. *A Sociologia no Ensino Médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina.* In: XII CONGRESSO Brasileiro de Sociologia. Belo Horizonte, 2005.
- VILLAS BÔAS, Gláucia. *Mudança provocada: passado e futuro no pensamento sociológico brasileiro.* Rio de Janeiro: FGV, 2006. 179 p.

Links

- Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

Link: <http://www.anpocs.org.br>



- FAUSTO, Boris. *História do Brasil*.
Link: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/search>
- Federação Nacional de Sociólogos.
Link: <http://www.fns-brasil.org/site/index.asp>
- Orientações Curriculares do Ensino Médio do DF.
Link: <http://www.se.df.gov.br/sites/400/402/00001709.pdf>
- Programa de Avaliação Seriada (PAS/UnB).
Link: <http://www.gie.cespe.unb.br>
- Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES).
Link: <http://www.ingresso.ufu.br/copev/PAIES/inicial.asp>
- Sociedade Brasileira de Sociologia.
Link: <http://www.sbsociologia.com.br>
- A Sociologia no Brasil – O Ensino e as pesquisas sociológicas no Brasil – Fernando de Azevedo.
Link: <http://www.geocities.com/florestanvive/sociologabrasil.html>
- Sociologia Geral.
Link: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Sociologia>
- Breve história da Sociologia nos Estados.
Link: <http://www.sociologos.org.br/boletins/cadernos/1/montreal.htm>
- Sociologia Geral.
Link: <http://www.brasilescola.com/sociologia/formacao-da-sociologia.htm>
- Conceitos e história da Sociologia.
Link: <http://www.brasilescola.com/sociologia/>
- Dissertação de Mestrado de André Teles Guedes – Sociologia/UnB – *Florestan Fernandes e o lugar da USP na história da sociologia no Brasil*.
Link: http://bdtd.bce.unb.br/tedesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3121
- A *Sociologia no Brasil*: história, teorias e desafios. Artigo Scielo de Enno D. Liedke Filho – Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Link: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222005000200014
- Artigo do Callegari na *Revista Sociologia, Ciência & Vida*.
Link: <http://sociologiacienciaevida.uol.com.br/ESSO/Edicoes/14/artigo69923-1.asp>
- Notícia da aprovação do *Parecer 38/2006 do CNE*.
Link: <http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=889>
- *Para uma história da Sociologia no Brasil*: a obra sociológica de Florestan Fernandes – Algumas questões preliminares – de Miriam Limoeiro Cardoso – Instituto de Estudos Avançados da USP.
Link: <http://www.iea.usp.br/iea/textos/limoeirocardosoflorestan2.pdf>
- *Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores*, de Kelly Cristine Corrêa da Silva Mota.
Link: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a08.pdf>
- *Ensinar sociologia*: análise de recursos do ensino na escola média. Dissertação de Mestrado de Cassiana Tiemi Tedesco Takagi.
Link: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31052007-124236/>
- *Reflexões acerca do sentido da sociologia no Ensino Médio*, de Flávio Sarandy.
Link: <http://www.espacoacademico.com.br/005/05sofia.htm>
- *Eu odeio/adoro Sociologia*: sentidos que principiam uma prática de ensino – de Helson Flávio da Silva Sobrinho – Universidade Federal de Alagoas (UFAL).
Link: http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/papers/GT9%20Ensino%20de%20Sociologia/GT%2009%20Artigo%20viol%C3%A7ao%20naciado%20MSTautoresBelmiraMagalh%C3%A3es_HelsonSobrinhoparaaSBS2007%5B2%5D.pdf
- *Cidadania e Espaço Público a Partir da Escola*: resgate, recriação ou abandono. Dissertação de Mestrado de Shirlei Daudt Rodrigues.
Link: http://bdtd.bce.unb.br/tedesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2103



- *A Sociologia no Ensino Médio: condições e perspectivas epistemológicas* – de Mário Bispo dos Santos.

Link: <http://www.sociologos.org.br/textos/sociol/ensinmed.htm>

- *Uma contribuição da educação popular para a educação escolar: o ensino da sociologia* – de Josefa Alexandrina Silva – Universidade Paulista/ Faculdades Oswaldo Cruz.

Link: http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/papers/GT9%20Ensino%20de%20Sociologia/Microsoft%20Word%20-%20Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20SB5%202007.pdf.

- *A sociologia não volta às aulas*, de José de Souza Martins.

Link: <http://www.espacoacademico.com.br/082/82martins.htm>

- *De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor*. Tese de Doutorado em Sociologia de Erlando da Silva Rêses.

Link: http://bdtd.bce.unb.br/tedesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3616.

- História da Educação no Brasil (Unicamp).

Link: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/index.html>



REFERÊNCIAS

BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Sociologia*. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. SENADO FEDERAL. *Sessão do Senado Federal tendo como item de pauta o Projeto de Lei da Câmara nº 9, de 2000 (nº 3.178/97, na Casa de origem), que altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, Subsecretaria de Taquigrafia do Senado Federal, 12/07/2001.

CARVALHO, Lejeune. Mercado de trabalho e Lei 6.888: ampliação e reformulação. *X Congresso Nacional de Sociólogos*. Porto Alegre, 1996.

DOISE, Willem; CLÉMENCE, Alain; LORENZI-CIOLDI, Fábio. *Représentações sociales et analyses des données*. Grenoble, France: Presses Universitaires de Grenoble, 1992. p. 7. [Preface de Pierre Bourdieu. Doise, com base nas ideias de Bourdieu e Moscovici, usa o termo campo comum das representações sociais].

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. História recente da Sociologia no Ensino Médio no Brasil. *Revista Sociologia, Ciência & Vida*, ano II, edição n. 15, 2008.

MELLO, Guiomar. As novas diretrizes para o ensino médio. In: *Coleção CIEE nº 17*. São Paulo: Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), 1998. p. 17.

RÊSES, Erlando da Silva. *E com a palavra: os alunos – Estudo das Representações Sociais dos alunos da Rede Pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino Médio*. Brasília: UnB, 2002. [Dissertação (Mestrado em Sociologia), Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, 2004].

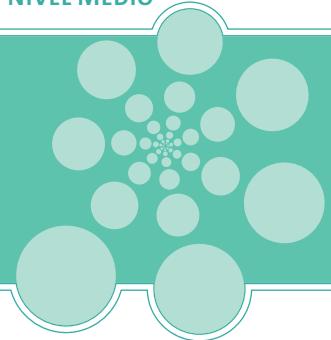
SAFADE, Vladimir. Quem tem medo da Filosofia e da Sociologia? *Correio Braziliense*. Brasília, 21 out. 2001. [Caderno Livre Pensar].

SANTOS, Mário Bispo dos. *A Sociologia no Ensino Médio – o que pensam os professores da Rede Pública*. Brasília: UnB, 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, 2002.



O caráter político, científico e educacional da disciplina Sociologia

Flávio M. S. Sarandy



INICIANDO NOSSA CONVERSA

Caro(a) cursista,

Talvez você já tenha se perguntado, como muitos professores do ensino médio, o que faz da Sociologia uma disciplina diferente de outras, como Geografia, História ou Química?

As diferenças entre, por exemplo, a Sociologia e a Matemática, como disciplinas do ensino médio, podem parecer evidentes demais para serem descritas, mas o mesmo não se diz, normalmente, em relação à História. Por quê? Como, afinal, justificar a disciplina Sociologia? Por que ela deveria figurar ao lado de disciplinas como a História ou a Geografia?

Nesta aula será apresentado um aspecto dessa intrigante discussão, e você está convidado a pensar sobre o caráter da disciplina Sociologia e o que permite afirmar sua importância para o ensino médio.

Estas e outras aulas do curso demonstrarão que o lugar da disciplina na matriz curricular do ensino médio não é tão evidente como se possa pensar, e que suas diferenças com outras disciplinas estão relacionadas ao tipo de aprendizagem propiciado pela Sociologia, à contribuição que ela oferece para a formação dos alunos como sujeitos políticos, bem como à sua condição de ciência capaz de desenvolver compreensão e de produzir explicações acerca da vida em sociedade.

Espera-se que ao final desta aula você esteja munido de instrumentos teóricos de forma a ser capaz de responder à pergunta inicial de nossa conversa: o que faz da Sociologia uma disciplina relevante no ensino médio?

PROPONDO OBJETIVOS

Falando de modo mais objetivo, o que se pretende nesta aula do curso é:

- ▶ Problematizar as justificativas normalmente fornecidas para a presença da Sociologia no ensino médio, em especial no que diz respeito à promoção da cidadania.

- ▶ Desenvolver uma reflexão sobre o ensino de Sociologia no nível médio, considerando seu caráter científico, seu caráter político e seu caráter educacional.
- ▶ Refletir sobre o lugar e a importância da Sociologia como disciplina do ensino médio a partir de seus fundamentos teórico-metodológicos.

CONHECENDO SOBRE

O caráter científico, político e educacional da disciplina Sociologia

Qual a natureza do conhecimento sociológico? O ensino da Sociologia na escola média deve ser o ensino de uma ciência, um conjunto de conhecimentos acumulados sobre determinados fenômenos sociais, a reflexão sobre valores ou a construção das condições para a emancipação dos sujeitos?

Para compreender a importância da Sociologia como disciplina da grade curricular do ensino médio, deveremos, antes de tudo, compreender os objetivos que por meio dela se pretende atingir. Esses objetivos podem ser divididos em duas classes: os que são específicos para a disciplina e os que não se restringem a ela, indo ao encontro dos que foram traçados para o Ensino Médio a partir da Lei nº. 9.394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Entretanto, muitas justificativas normalmente apresentadas para a inclusão da disciplina não fazem mais que reproduzir, em forma vaga, o exposto na lei ou os efeitos que supostamente podemos observar com o ensino da disciplina. Vamos analisar isso de perto?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 determina que o objetivo do Ensino Médio está expresso no vínculo dessa etapa da educação escolar “com o mundo do trabalho e a prática social”. A orientação é para encaminhar nossas aulas, programas, atividades, projetos e currículos para a “preparação básica para o trabalho” e para o “exercício da cidadania”, que seriam os dois grandes eixos norteadores que definem o novo sentido para o antigo 2º grau.



De fato, a Sociologia pode oferecer uma contribuição no que tange à “compreensão das práticas sociais”, à “preparação básica para o trabalho” e ao “exercício da cidadania”. Ocorre que tais objetivos são gerais para o conjunto das disciplinas do ensino médio e não nos permitem uma base sólida, ou não são suficientes, para justificar a inclusão da Sociologia nesta etapa da educação básica. Vejamos o que diz a LDB:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

Verificamos, a partir da leitura do artigo reproduzido que não há nenhuma afirmação de princípio ou que nenhum fundamento é apresentado para se justificar a presença da disciplina, nada mais que simplesmente a determinação normativa de sua obrigatoriedade.

Sabemos que a disciplina é obrigatória, mas por que ela é relevante?

Antes de tentar responder a esta pergunta, vejamos como normalmente se justifica a inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória do ensino médio pela atividade proposta a seguir.

1 Atividade

Objetivo

Identificar as justificativas que normalmente são oferecidas para a presença da Sociologia como disciplina do ensino médio.

Proposta

► Pesquise, no Youtube, por “ensino de Sociologia” ou “Sociologia no ensino médio” e descubra algumas justificativas que vêm sendo utilizadas para fundamentar sua

presença. Assista, de preferência, aos vídeos em que professores, ou mesmo sociólogos que não se dedicam à docência, explicam porque, na visão deles, a Sociologia deve ser ensinada na escola. Elabore uma lista com “razões” para o ensino da disciplina, socialize com colegas e verifique se algumas, dentre as razões encontradas, não são também compartilhadas por você.

Possivelmente, na atividade solicitada anteriormente, você deve ter encontrado algo como: “a Sociologia desenvolve o pensamento crítico”, e “a Sociologia contribui para o desenvolvimento da cidadania”. Sem dúvida os dois argumentos mais frequentemente apresentados para justificar a importância da presença da disciplina. Vamos pensar um pouco mais sobre eles?

Que a Sociologia pode contribuir para ambas as metas, quais sejam, desenvolver uma consciência crítica e cidadã, não se deve ter dúvida. Mas a pergunta que se pode fazer aqui é se isso é suficiente para justificar a disciplina. Afinal, educar para uma consciência crítica e para a cidadania não é objetivo da escola (portanto, de todas as disciplinas)? Voltamos ao ponto de partida.

Então, propomos a você que acompanhe com atenção a discussão que se fará no decorrer desta aula para elaborarmos, em melhores bases, nossa compreensão acerca da importância da Sociologia e sua especificidade como disciplina do ensino médio. Para compreender o que torna a Sociologia uma disciplina única, deveremos compreender os fundamentos teórico-metodológicos que orientam a produção do conhecimento a partir de sua prática pedagógica e o seu caráter científico, educacional e político.

CONHECENDO MAIS SOBRE

Como vimos, é comum encontrarmos nas justificativas da presença da Sociologia como disciplina do ensino médio, no Brasil, a afirmação de sua relevância para “a construção da cidadania” em nosso país. Ao que parece, levando-se em conta tal argumento, a disciplina teria um caráter político incontestável. E, de fato, para uma parcela dos professores de Sociologia no Ensino Médio ensinar a disciplina se confunde com formar uma consciência política, com vistas à emancipação. Entretanto, conforme nos indica Bispo (2002), para outros professores do ensino médio o ensino da Sociologia atenderia à necessidade de formação científica, portanto o ensino da disciplina é associado ao ensino de uma ciência, com seu objeto, seus métodos, suas teorias.

Qual, afinal, o caráter do ensino de Sociologia no ensino médio? O que significa dizer que o ensino de Sociologia, na escola média, contribuiria para a cidadania?



Para responder a estas questões, convidamos você a pensar sobre o que o sociólogo Pierre Bourdieu (1930-2002) em *Líções da Aula* (1994, p. 13), nos diz:

Sem dúvida, o sociólogo não é mais o árbitro imparcial ou o espectador divino, o único a dizer onde está a verdade – ou, para falar nos termos do senso comum, que tem razão –, e isso leva a identificar a objetividade a uma distribuição ostensivamente equitativa dos erros e das razões. Mas o sociólogo é aquele que se esforça por dizer a verdade das lutas que têm como objeto – entre outras coisas – a verdade. [...] Cabe-lhe construir um modelo verdadeiro das lutas pela imposição da representação verdadeira da realidade [...].

Para o autor, uma aula de Sociologia deveria ser a expressão da condição do sociólogo como intelectual; condição definida pelo *status* de cientista. Isto significa dizer que uma aula de Sociologia deveria permitir – e mesmo estimular – uma reflexão sobre a própria aula de Sociologia, pois que o que legitimaria o conhecimento sociológico estudado seria justamente a liberdade que ele nos permite em relação à nossa adesão a sistemas de valores e a instituições.

Segundo Bourdieu, o conhecimento científico dispõe, portanto, do poder de libertar os dominados dos dispositivos da dominação, ou o que autor definiu como o poder de se dizer a verdade, ou, ainda, o monopólio sobre a determinação das representações da realidade, que ele define como sendo violência simbólica. Neste sentido, o conhecimento sociológico em sua dimensão científica também comportaria uma dimensão política, pois que permitiria ao indivíduo a compreensão do sistema de dispositivos que define uma tendência para a sua conduta, pela delimitação de seus próprios horizontes, valores, representações acerca da vida social.

A aula de Sociologia seria um espaço de investigação, estudo e reflexão sobre as condições de produção do próprio conhecimento e das práticas discursivas, compreendidas como definidoras do real. Um espaço no qual o aluno seria tido por sujeito inserido, tanto quanto o professor de Sociologia, no que Bourdieu definiu como um campo, isto é, um conjunto coerente de princípios estruturantes das posições sociais. A partir da reflexão das próprias relações estabelecidas na situação de aprendizagem se construiria o conhecimento sociológico do social, e aí estariam dadas as condições políticas da emancipação. E, neste sentido, falar numa ciência crítica seria redundância, como falar num ensino de Sociologia crítica.

Da forma como está o texto parece que estamos sugerindo uma perspectiva reducionista e simplificadora do ensino de Sociologia. Nada mais distante do que pretendemos. A intenção, neste momento, é tão somente instigar o pensamento sobre aspectos do ensino da disciplina Sociologia que superem os clichês amplamente disponíveis, por meio de um retorno aos textos de importantes autores das Ciências Sociais. Nem

estamos sugerindo que Bourdieu nos sugere uma aula burocrática, por assim dizer.

O que está sendo sugerido aqui é que o caráter político do ensino de Sociologia está justamente em permitir que o aluno compreenda sua inserção no meio social, desenvolva o pensar sociológico, pelo qual desvele a si próprio como ser social, sujeito reproduzor e transformador de sua própria sociedade. E se pretendemos que o ensino da Sociologia contribua para a emancipação humana, começemos por incluir o aluno como sujeito participante e crítico dos processos de produção da verdade, o que significa que uma aula de Sociologia não pode se permitir ser uma explanação de dogmas.

Naturalmente diversos conteúdos da disciplina sobre participação política e Estado, mesmo na dimensão da informação, também são importantes para a (possível) contribuição da disciplina à formação de cidadãos. Além desses conteúdos mais diretamente relacionados à formação para a cidadania, lembremos conteúdos que permitem refletir sobre a questão de gênero, compreender a diversidade cultural e a questão do etnocentrismo ou analisar a desigualdade também têm relevância política. E ainda no nível da informação deveríamos incluir conhecimentos sobre os direitos fundamentais, presentes em nossa Constituição, tanto quanto sobre a efetividade desses direitos na sociedade brasileira. No entanto, mais uma vez lembremos Bourdieu quando sugere que o sociólogo – professor de Sociologia – não pode falar a não ser a partir da perspectiva da ciência; não para afirmar verdades inquestionáveis, mas para revelar posições, relações, interesses e dispositivos de dominação. Este caráter político da disciplina se manifesta mais fortemente numa mudança de consciência e de atitude cognitiva por parte do aluno do que na informação pura e simples.

Além do exposto, observe que o ensino da Sociologia tem um caráter científico e que participa da alfabetização científica dos jovens educandos do ensino médio, o que está relacionado à Sociologia por sua condição de ciência, pois afinal ela possui objeto, teorias e métodos que permitem desvendar a realidade e ir além das aparências dos fenômenos. E como ela propõe analisar a vida em sociedade de modo científico, daí a importância da pesquisa como uma das estratégias didáticas. Se se ensina como a água é formada de oxigênio e hidrogênio e os alunos aceitam (e haja algo mais abstrato, pois que não se vê), por que os alunos do Ensino Médio não teriam o direito a aprender sobre o que se vê todos os dias? E a disciplina Sociologia teria assim a responsabilidade de lançar luz sobre os fatos cotidianos e demonstrar cientificamente as explicações construídas sobre os mesmos. E, como vimos, este caráter científico da disciplina está relacionado ao seu caráter político.

Mas o caráter político da disciplina não deva fazer sombra ao fato de que o conhecimento científico oferecido pela disciplina é importante, pois ele integra o saber produzido no processo civilizador das sociedades modernas e deve estar



acessível a todos os seus membros, permitindo que o aluno compreenda fenômenos sociais, dos quais participa diretamente ou que têm relevância para sua vida individual ou familiar, em muitos casos, fenômenos de seu próprio cotidiano.

Este caráter educacional da Sociologia é um dos elementos essenciais para se conhecer a realidade em que vivemos, pois, afinal, pra que serve a educação escolar? Conforme Theodor Adorno (1903-1969), para a adaptação ao mundo e também para a mudança. Ou seja, há sempre uma tensão neste processo educativo. Às vezes tende para um lado, outras para outro.

A Sociologia tem, portanto, um conjunto de conhecimentos e de práticas científicas que devem fazer parte do cabedal de todos os indivíduos para que possam pensar a sua vida e a sociedade em que vivem. Educar é transmitir conhecimentos e valores de uma sociedade. E se é importante para a Física demonstrar que a luz tem uma velocidade tal que jamais em nossa vida iremos chegar perto, mas que é importante para se conhecer outros tantos fenômenos no mundo (como os estudos de Einstein e a Teoria da Relatividade), se a Química demonstra que se você colocar a mão no fogo vai se queimar, e dependendo da temperatura você pode ser consumido, por que os alunos do Ensino Médio não teriam o direito à explicação dos fatos cotidianos das pessoas de tal forma que elas tenham isso como elementos fundamentais para as suas vidas? Isso é educação. E, este, o caráter educacional da disciplina.

Compreender estes três aspectos ou dimensões (científico, político, educacional) do ensino da Sociologia e a tensão que existe entre eles é importante para que a disciplina não seja transformada em algo extremamente científico (quase técnico, logo num ensino academicista), ou em aulas de politização (nos mais diferentes matizes, logo num ensino orientado ideologicamente), ou em aulas de educação genérica (como uma discussão moral e cívica, por exemplo).

COMO VIMOS NESTA AULA...

Podemos afirmar que os três objetivos gerais para o ensino da Sociologia – **1.** contribuição para a construção da cidadania por meio da formação dos cidadãos; **2.** preparação básica para o trabalho por meio do entendimento das novas formas de organização do trabalho e da produção em tempos de globalização, pela capacitação dos indivíduos para a leitura do mundo social do qual fazem parte; **3.** promoção de uma compreensão sociológica da realidade na qual estamos inseridos, especialmente pelo desenvolvimento do modo específico de pensar da imaginação e percepção sociológicas – constituem a preocupação fundamental que deve nortear o ensino da Sociologia e justificar a sua inclusão na grade curricular do Ensino Médio.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

Objetivo

Compreender os aspectos científico, político e educacional do ensino da Sociologia.

Proposta

- Organize-se em grupo;
- Escolham um plano de aula de um dos colegas do grupo ou mesmo um capítulo de um livro didático da disciplina;
- Escrevam um texto entre 1 e 2 páginas no qual o grupo explicita, a partir da leitura e da análise do plano de aula ou capítulo escolhido, a existência de seus aspectos científicos, políticos e educacionais e como o plano ou texto em foco aborda esses diferentes aspectos;
- Reelaborem a aula de Sociologia planejada ou o texto do capítulo escolhido de modo a que estes aspectos sejam trabalhados de forma integrada, ressaltando, por escrito e justificadamente, o caráter político, o caráter científico e o caráter educacional da nova aula planejada ou do novo texto proposto;
- Socializem com os colegas e promovam um debate.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *Lições da Aula*. São Paulo: Ática, 1994.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. *Lei nº 11.684*, de 2 de junho de 2008. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília, DF, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

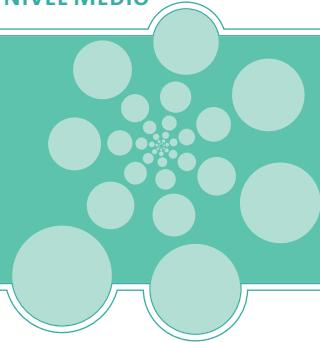
MILLS, Charles W. *A imaginação sociológica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

SANTOS, Mário Bispo dos. *A Sociologia no Ensino Médio* – o que pensam os professores da Rede Pública. Brasília: UnB, 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, 2002.



Estranhamento e desnaturalização

Nelson Dacio Tomazi



INICIANDO NOSSA CONVERSA

As OCN-Sociologia indicam uma disposição necessária – dois fundamentos, perspectivas, ou princípios epistemológicos – para o desenvolvimento do ensino da Sociologia no Ensino Médio: estranhamento e desnaturalização. Como é possível que haja ainda muita dúvida e controvérsia, vamos ampliar um pouco a discussão nesta aula levando em conta sugestões e a contribuição de outros que escreveram sobre a questão, visando articular um pouco mais o que já foi escrito nas OCNs.

PROPONDO OBJETIVOS

Ao final desta aula o(a) cursista deverá:

- ▶ Entender mais detalhadamente o que é estranhamento e desnaturalização.
- ▶ Saber como utilizar estes princípios para o desenvolvimento do ensino da Sociologia no ensino médio.

CONHECENDO SOBRE

Estranhamento

A palavra *estranhamento* vem do verbo *estranhar* que, conforme vários dicionários, significa o ato de estranhar no sentido de admiração, de espanto diante de algo que não se conhece ou não se espera; por achar *estranho* ao perceber diferente do que se conhece ou do que seria de se esperar que acontecesse daquela forma; por surpreender-se, assombrar-se em função do desconhecimento de algo que acontecia há muito tempo; por sentir-se incomodado e *ter sensação de incômodo* diante de um fato novo ou de uma nova realidade; por

não se conformar com alguma coisa ou com a situação em que se vive; *não se acomodar*; rejeitar.

Estranhar, portanto é *espantar-se*, é não achar normal, não se conformar, ter uma sensação de insatisfação perante fatos novos ou do desconhecimento de situações e de explicações que não se conhecia. Estranhamento é espanto, relutância, resistência. Estranhamento é uma sensação de incômodo, mas *agradável incômodo* – vontade de saber mais e entender tudo –, sendo, pois, uma forma superior de duvidar. Ferramenta essencial do ceticismo.

A ideia de *estranhamento* pode ser analisada do ponto de vista filosófico, estendendo-se às ciências como um todo. Assim, podemos partir do que está no livro I da Metafísica de Aristóteles. Numa tradução tradicional da palavra “*tháumatos*”, espanto, admiração, maravilhamento – pode-se encontrar a expressão no parágrafo em que Aristóteles fala do surgimento da Filosofia, retomando Platão, no Teeteto, quando Sócrates adverte Teeteto sobre uma *impressão de vertigem* que se tem quando se percebe que houve conhecimento de algo.

- Sócrates – *É a sensação que dizes ser a ciência?*
- Teeteto – *Sim.*
- Sócrates – *Na verdade, corres o perigo de teres dito algo nada banal sobre a ciência; ao contrário, é o mesmo que diz Protágoras. A fórmula dele é um pouco diferente, mas ele diz a mesma coisa. Afirma, com efeito, mais ou menos isto: ‘o homem é a medida de todas as coisas; para aquelas que são, medida do seu ser; para aquelas que não são, medida de seu não-ser’. Provavelmente leste isto?*

- Teeteto – *Li, e muitas vezes.*
- Sócrates – *Ele não quer dizer algo do tipo: tais como me aparecem sucessivamente as coisas, tais são para mim; tais como te aparecem, tais são para ti? Ora, tu és homem e eu também.*

PLATÃO. Teeteto. (Trad. Carlos Alberto Nunes). Belém: UFPA, 1973.

Foi, com efeito, pelo espanto que os homens, assim hoje como no começo, foram levados a filosofar, sendo primeiramente abalados pelas dificuldades mais óbvias, e progredindo em seguida pouco a pouco até resolverem problemas maiores: por exemplo, as mudanças da Lua, as do Sol e dos astros e a gênese do Universo. Ora, quem duvida e se espanta julga ignorar: por



isso, também quem ama os mitos é, de certa maneira, filósofo, porque o mito resulta do maravilhoso. Pelo que, se foi para fugir à ignorância que filosofaram, claro está que procuraram a ciência pelo desejo de conhecer e não em vista de qualquer utilidade.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. (Trad. Vincenzo Cocco). São Paulo: Abril Cultural, 1979. [Coleção Os Pensadores].

Deste modo, ao refletirmos sobre o que Aristóteles nos indica como *estranhamento*, e transpondo tal princípio para o campo das ciências sociais, observamos que os fenômenos sociais que acontecem em nosso cotidiano e dos quais participamos, quer queiramos ou não, aparecem como comuns e normais, sem necessidade de qualquer explicação, dado que *estamos acostumados* com eles, e muitas vezes nem os percebemos, mas se se quiser ir além disso, a fim de conhecê-los de fato, é necessário assumir a perspectiva de estranhá-los.

Assim, como o clima é um fenômeno que tem uma explicação científica, com muitas variáveis, sendo um objeto da Climatologia; ou o câncer, saindo do campo das explicações religiosas ou sobrenaturais, definido como uma doença pelo campo das ciências biomédicas, mesmo que não se tenha chegado a terapias totalmente exitosas para sua cura; ou do mesmo modo que os impérios da Antiguidade podem ser estudados pela História, os fatos, ações e relações sociais merecem ser compreendidos ou explicados pela Sociologia. Mas isso só é possível quando submetidos a um processo de estranhamento, ou seja, quando são problematizados.

Problematizar um fenômeno social é fazer perguntas com o objetivo de conhecê-los: “– *Por que isso ocorre?*” “– *Sempre foi assim?*” “– *É algo que só existe agora?*”. Por exemplo: quando hoje estamos frente à questão da violência, devemos perguntar: “– *Houve violência em todas as sociedades? Como era a violência na Antiguidade? Em que países há a violência que vemos no nosso cotidiano? Quais as razões para tais e quais tipos de violência? Há um só tipo de violência?*”.

É muito comum para nós estranharmos coisas diferentes e desconhecidas, estejam elas no nosso dia a dia ou mais distantes, mas é necessário desenvolver outro tipo de estranhamento, que é o movimento de espantar-se com aquilo que nos é familiar, pois o cotidiano obscurece e dilui a observação dos fatos sociais. Assim, este é o ato inicial que o(a)s professore(a)s devem aprender a desenvolver e devem ensinar a seus aluno(a)s. A consequência desta ação é não se acomodar ao estranho, pois este muitas vezes pode levar a uma resignação aos fatos.

Muitas vezes, as explicações que ouvimos em conversas nas esquinas, nas mesas de bares etc., ou mesmo nos meios de comunicação, a respeito de algum fato social, político ou econômico não levam em conta as possíveis explicações científicas a respeito dele. E elas são repetidas satisfazendo as pre-

ocupações imediatas dos indivíduos, mas isso não significa que elas possuem fundamento em alguma ciência.

Se alguém *não estranha* algo que lhe é familiar, é porque *resiste* a uma nova interpretação. Por isso a expressão “– *Nunca pensei nisso...*” é muito importante de ser destacada. Se você conseguir que o(a) estudante, nas suas aulas, chegue a esta conclusão sobre determinado assunto, então já conseguiu um primeiro passo muito importante para desenvolver o conhecimento além do senso comum.

Aqui, é interessante lembrar Gilberto Velho: “O que sempre *vemos e encontramos* pode ser familiar, mas não é necessariamente *conhecido*, e o que não *vemos e encontramos* pode ser exótico, mas, até certo ponto, *conhecido*”. (VELHO, 1978, p. 39)

Estranhar situações conhecidas, inclusive aquelas que fazem parte da experiência de vida do observador, é uma condição necessária às Ciências Sociais para ultrapassar – ir além – interpretações marcadas pelo senso comum e cumprir os objetivos de análise sistemática da realidade.

Um exemplo disso é o que faz Karl Marx quando analisa a mercadoria. Para ele a

mercadoria é, antes de tudo, um *objeto externo*, uma *coisa*, a qual, pelas suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. A natureza dessas necessidades, se elas se originam no estômago ou na fantasia, não altera nada na *coisa*. Aqui também não se trata de como a *coisa* satisfaz a necessidade humana, se imediatamente, como meio de subsistência, isto é, como objeto de consumo, ou se indiretamente, como meio de produção. (grifos nossos)

(MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. v. 1, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1984. p. 45.)

Mas isso que parece ser apenas uma coisa banal, que existe nas mais diversas formas, ou seja, os produtos que compramos e vendemos, é algo mais do que parece ser. Paulo Ghirardelli Jr., ao trabalhar a questão da didática e a filosofia, mas que serve muito bem para nós professores de Sociologia, esclarece um pouco mais isso:

Nada há de mais banal do que uma calça jeans, não é verdade? Entramos em uma loja e experimentamos a calça. Se serve, pegamos, se não serve, experimentamos outra. No entanto, muitas pessoas não fazem assim. Há pessoas que experimentam, olham no espelho e percebem que não cabem na calça. Não param um segundo para pensar em outra calça, porque outra calça não realçaria a parte do corpo que querem realçar ou esconder, e não pensam também em rearrumar a calça (como nossas avós sugeriram). A calça, até então um objeto (o que recebe a ação), adquire vida e se torna sujeito (o autor da ação) e, então, quem está comprando a calça se torna objeto na frente dela, pois ela ordena: “Saia daqui agora e vá para uma academia!”. Você obedece,



porque você não é mais sujeito, o sujeito é a coisa morta, a calça – um pedaço de pano! – que passa a lhe dar ordens. Uma calça mais exigente lhe ordena fazer uma “lipo”, e você cai nas mãos, não da academia, mas de uma sala de cirurgia. Cada calça, cada mercadoria, cria vida diante de nós. Marx denominou isso de fenômeno da reificação e do fetichismo. Reificação: quando nós, os vivos, nos portamos como coisas, o que é morto. Fetichismo: quando as coisas se portam como sujeitos de ação; o que é morto torna-se algo vivo, na medida em que começa a agir: passa a nos determinar. Ele disse que isso era uma das características dos nossos tempos modernos. Tirou da banalidade o que era um simples e completamente banal passeio por um shopping!

(GHIRARDELLI JR., Paulo. *A Filosofia e sua didática*. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2002/02/a3.htm>>).

Como se pode perceber, uma calça *jeans* é mais que uma simples coisa ou uma mercadoria.

Mediação

Procurando fazer uma ponte entre o *estranhamento* e a *desnaturalização*, pode-se afirmar que a vida em sociedade é dinâmica, está em constante transformação; constitui-se de uma multiplicidade de relações sociais que revelam as *mediações* e as contradições da realidade objetiva de um dado período histórico. É representada por um conjunto de ações que se caracterizam pela capacidade de alterar o curso dos acontecimentos e provocar transformações no processo histórico. Os saberes sociológicos são construídos a partir da sistematização teórica e da prática do processo social, e a ação concreta dos homens delimita o campo de análise sociológica; além disso, a dinâmica da vida social oferece as ferramentas fundamentais para a sistematização do conhecimento.

Se o objeto de análise da Sociologia tem como foco principal a vida social, e todos nós fazemos parte desse objeto – seres sociais em ação e, ao mesmo tempo, protagonistas da análise sociológica –, como manter o *distanciamento* necessário para a apreensão científica do real?

Uma das respostas a esse questionamento está na postura inicial de atuação das Ciências Sociais, que supõe a superação do senso comum em direção a uma análise científica da sociedade. É o estranhamento diante de situações já consagradas como óbvias, familiares, naturais que caracteriza e confere especificidade às Ciências Sociais. Estranhar o já conhecido, o tido como natural, possibilita que fenômenos aparentemente evidentes revelem dúvidas, contradições, desmandos e arbitrariedade em sua composição.

Esse processo de estranhamento, que é tarefa típica do pesquisador social, só é possível mediante o *distanciamento* do fenômeno social. Colocar-se a distância do fenômeno social – ainda que o mesmo faça parte da experiência de vida do pes-

quisador – é a possibilidade de *ultrapassar* os limites do senso comum, que supõe a naturalidade da cultura, e *inquietar-se* com questões rotineiras e consagradas pela normalidade.

É essa propriedade das Ciências Sociais – olhar para além da realidade imediata – que possibilita a dessacralização e desnaturalização dos fenômenos sociais, ao submetê-los a critérios científicos de análise: pois os fenômenos sociais não participam do sagrado – não são obras divinas –, nem da natureza – não são regidos por leis naturais: são *humanos*.

É contribuição da Sociologia para o nível médio propiciar aos jovens examinar situações que fazem parte do seu dia a dia, imbuídos de uma postura crítica e atitude investigativa. É sua tarefa dessacralizar os fenômenos sociais, mediante o compromisso de examinar a realidade para além de sua aparência imediata, “informada” pelas regras inconscientes da cultura e do senso comum. Despertar no aluno a sensibilidade para perceber o mundo à sua volta como resultado da atividade humana e, por isso mesmo, possível de ser modificado deve ser a tarefa de todo(a) professor(a).

Desnaturalização

É muito comum no nosso cotidiano ouvirmos a expressão: “– *Isso é natural*”. Essa expressão nos remete à ideia de algo que sempre foi, é ou será da mesma forma, imutável no tempo e no espaço. É por isso que também ouvimos expressões como: “– *É natural que exista a desigualdade social, pois afinal está na Bíblia que os pobres sempre existirão*”...

Com isso as pessoas não sabem, ou não pensam, que os fenômenos sociais não são naturais, mas gerados socialmente, portanto historicamente constituídos.

Por esse motivo, um papel central que o pensamento sociológico realiza é a *desnaturalização* das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sempre recorrente de se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política, etc., com argumentos naturalizadores. Primeiro, perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais.

Nesta perspectiva, Pierre Bourdieu afirma que a Sociologia nos ajuda no processo de rompimento com a *sociologia espontânea* ou com o *senso comum erudito*, com as *pré-noções* (apontadas por Durkheim) ou com as *ideologias* (apontadas por Marx). Com isso a Sociologia permite uma *desmistificação* das estruturas sociais, construindo uma consciência sociológica.

Para Bourdieu, o que incomoda na Sociologia é que:



[...] ela descobre o arbitrário, a contingência, ali onde as pessoas gostam de ver a necessidade ou a natureza (o dom, por exemplo, que, como se sabe desde o mito de Er de Platão, não é fácil conciliar com uma teoria da liberdade), e que descobre a necessidade, a coação social, ali onde se gostaria de ver a escolha, o livre-arbitrio. [...] Uma característica das realidades históricas é que sempre é possível estabelecer que as coisas poderiam ser diferentes, que são diferentes em outros lugares, em outras condições. O que se quer dizer é que, ao historicizar, a sociologia desnaturaliza, desfataliza (BOURDIEU, 1990, p. 27).

 **Dica:** Se você quiser conhecer o relato do mito de Er, pode encontrá-lo em:

Link: <<http://rotasfilosoficas.blogs.sapo.pt/970.html>>.

Assim, se tomarmos o conceito de classe social, podemos dizer que ele não se restringe à renda ou a elementos puramente econômicos, como muitos querem fazer crer, como num marxismo reducionista ou nas famosas “classificações mercadológicas” da sociedade: A, B, C, D e E. Sabemos que a classe social, além dos condicionantes vinculados às relações sociais de produção, também se transmite através da insegurança transmitida desde a infância, de pais para filhos, em famílias pobres, contrapondo-se ao estímulo da “coragem” e “iniciativa” dos que estão nos setores dominantes de nossa sociedade.

São muitos sinais invisíveis, assim como invisível é a desigualdade que a nossa percepção comum produz e reproduz continuamente. Esta desigualdade tornada invisível é “naturalizada”. É este fenômeno da naturalização que permite “legitimar” a desigualdade, como se ela fosse culpa dos próprios excluídos. É esta *ideologia que procura naturalizar os privilégios de classe ou de algum grupo*.

Assim, quando a desigualdade é considerada “natural”, pode-se perceber que há duas formas de cidadania – a dos de cima e a dos de baixo –, afirmando que existem direitos distintos entre os membros da sociedade, tal como acontecia na sociedade medieval, que tinha direitos e deveres diferenciados dependendo da origem de cada um. Neste sentido, é fundamental, no ensino da Sociologia, desnaturalizar os fenômenos sociais.

No fundo, desnaturalizar é *historicizar* as questões sociais que aparecem no nosso cotidiano e no dos nossos alunos. Vamos analisar outro tema muito difundido nas aulas de Sociologia: os direitos humanos. Estes aparecem nas falas de muitos indivíduos, principalmente daqueles que estão no poder, como uma fala naturalizadora assumida pela maioria das pessoas quando afirmam que os *Direitos Humanos são direitos naturais*, descartando a ideia de que eles são históricos e políticos. Como você pode ler em qualquer livro que trata dos direitos humanos, vai perceber que eles foram formulados por

indivíduos e grupos num determinado momento histórico e em determinados países, levando-se em conta as condições sociais e políticas de cada época.

Se afirmarmos os direitos humanos como históricos, reconhecemos como decorrência disso que nós, os humanos, membros de diversas sociedades, somos *autores* da história e, logo, o conteúdo destes direitos é construído pelo diálogo ou lutas, fruto da vontade de seus formuladores.

Ao contrário, se afirmarmos que estes direitos são *naturais*, fazemos o que fazem muitos economistas quando afirmam que o mercado é um ser natural. Quantas vezes ouvimos e lemos que o mercado está nervoso, que o mercado fez isso ou aquilo? Ora, quem afirma isso parte do pressuposto que as leis econômicas são naturais, como se fossem definidas pela natureza e não pela história, o que levaria a estudar tais fenômenos – e os próprios direitos humanos – no âmbito das ciências naturais, por exemplo, da Biologia. Assim, retiramos os direitos humanos e a economia da história e da sociedade humanas.

CONHECENDO MAIS SOBRE

Para ampliação do que foi estudado acima, indicamos alguns artigos que tratam de questões sobre o estranhamento e a desnaturalização.

a Sobre a questão do estranhamento e da desnaturalização entre os gregos, você pode ler o artigo abaixo 

- COSTA, Alexandre Araújo. *A formação da filosofia: entre sábios, sofistas e filósofos*.

Link: <http://www.arcos.adv.br/artigos/curso-de-filosofia-do-direito/ii-de-volta-as-origens-etica-e-direito-na-filosofia>

b Os três artigos abaixo discutem questões comuns em nossa sociedade: a deficiência, o preconceito racial e a violência nos jogos virtuais 

- SILVA, Luciene M. da. *O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência*.

Link: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a04v1133.pdf>

- PETIT, Sandra Haydée. *Rompendo o silêncio com o método sociopoético: a desnaturalização do preconceito racial na escola*.

Link: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0766.pdf>

- CABRAL, Fátima. *Violência, ideologia e estranhamento na era das imagens virtuais*.

Link: http://www.fclar.unesp.br/perspectivas/vol_26_cabral.pdf



COMO VIMOS NESTA AULA...

Aqui você conheceu um pouco mais sobre dois princípios fundamentais para todas as ciências, e em especial para a Sociologia: estranhamento e desnaturalização. Estes princípios são importantes para que você possa desenvolver uma atitude crítica e analítica dos fenômenos sociais, além de ser uma disposição importante para desenvolver com os seus alunos.

ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

- 1 Para os que pretendem desenvolver o olhar sobre os fenômenos sociais a partir das Ciências Sociais, é importante levar em conta o que nos diz Lucien Goldmann:

Sua tarefa essencial é chegar ao conhecimento mais vasto e mais adequado da realidade. Ora, precisamente a mencionada independência relativa do indivíduo em relação ao grupo permite-lhe, em certos casos, corrigir os limites duma visão por conhecimentos adequados, contrários a esta, mas perfeitamente compatíveis com outra visão real duma classe diferente, ou ainda ampliar os limites da consciência real de classe, numa dada época, pelas possibilidades gerais dessa classe no conjunto do período histórico.

Vinculado por sua existência a um domínio particular da vida total do grupo (o domínio do pensamento teórico), tomado pela pesquisa da verdade como fator moral supremo, reencontrando em seu trabalho as teorias mais diversas, cada uma contendo uma parte mais ou menos grande da verdade, e excedendo sobretudo em desvendar as fraquezas das teorias adversárias, o indivíduo pode, em casos sem dúvida excepcionais, dar um passo importante na direção da verdade objetiva, passo que vai além dos limites atuais do grupo a que pertence.

Mas, para lograr esse resultado, precisa satisfazer a um conjunto de condições. Devemos brevemente enumerar, em primeiro lugar, as mais evidentes:

1º) Não acreditar que nas ciências humanas as dificuldades de investigação, por serem grandes, sejam contudo na mesma ordem que as das ciências físico-químicas, tratando-se apenas da penetração e boa vontade. Permanecer consciente do fato de que, além das dificuldades comuns às ciências, enfrentará aqui dificuldades específicas provindas da interferência da luta de classes sobre a consciência dos homens, em geral, e sobre a sua própria, em particular. Interferência que logo de início há de descobrir em toda parte em que possa suspeitar da existência delas.

2º) Não hesitar em entrar em conflito com os preconceitos mais arraigados, a autoridades mais estabelecidas, as verdades aparentemente mais evidentes e, antes de tudo, não temer qualquer ortodoxia nem qualquer heresia; dois perigos que são ambos igualmente grandes.

3º) A ação do grupo sobre seu próprio pensamento e sobre o dos outros sendo permanente e contínua, não acreditar na suficiência da dúvida metódica prévia e única, que incide simplesmente sobre noções adquiridas e pré-noções conscientes. Sua primeira tarefa deve ser uma crítica rigorosa e sobretudo permanente e contínua de seus próprios resultados e dos avanços do seu próprio pensamento; atitude crítica que deve tornar-se uma disposição natural, uma segunda natureza para empregar a expressão de Pascal. Contra as pré-noções implícitas, não há arma eficaz que possa suprimi-las de uma vez por todas; trata-se de um combate difícil, a ser recomeçado todos os dias e que torna muito importantes os elementos fundamentais do método dialético nas ciências humanas.

4º) Para compreender e julgar todas as posições, a sua como a dos outros, convém reportá-las ao mesmo tempo à sua infraestrutura social, a fim de entender sua significação, e aos fatos que pretendem explicar ou descrever para depreender a parte da verdade que possam conter.

Acresce ainda que, quando tiver realizado suas tarefas na medida de suas possibilidades, sem falar daquelas comuns aos trabalhos científicos em geral (precisão, eliminação de qualquer consideração pessoal etc.), quando tiver exercido seu espírito crítico contra sua própria posição, tentando corrigi-la sempre que sua reflexão ou as críticas dos adversários lhe revelarem fraquezas ou deformações, quando tiver então adquirido a impressão de haver logrado inserir seu pensamento na vida social concreta, ele se encontrará na situação geral do homem de ciência, a de ter encontrado um conjunto de verdades aproximadas, a espera de que outros investigadores venham depois dele continuar e ultrapassar sua obra (GOLDMANN, 1986, p. 48).

Escreva o que você pensa sobre este texto e a relação possível com o estranhamento e a desnaturalização.

- 2 Leia o texto abaixo e responda à seguinte questão:

As representações que temos da realidade são elementos baseados no senso comum ou na atividade científica? Explique.

Carlo Ginsburg menciona o estranhamento e o distanciamento como mecanismos que permitem enxergar o real escondido pelas representações. No estranhamento, a arte ao distorcer a



imagem do real revela as relações reais escondidas pela imagem. A pompa do poder, os discursos políticos, a cobertura da mídia e sua pretensa isenção encobrem a falibilidade e a insegurança do humano no poder. A oratória e sua forma escondem a ausência de conteúdo ou um conteúdo que significa o oposto do que diz significar. A isenção da mídia encobre a distorção dos fatos, a manipulação da opinião. Isto nos leva a pensar porque exércitos de pessoas ontêm e hoje defendem bravamente interesses que não só não são os seus como são contra os seus. O melhor exemplo é dos cães de guarda do sistema, sempre tão explorados pelo próprio sistema: mais ou menos como o policial que dá a vida para proteger a propriedade do latifundiário. A ordem que ele pensa defender não é a sua ordem. A ordem que ele pensa defender é contra ele, seus filhos, seus pais, sua mulher e seus sonhos.

MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. Ensaios sobre ideologia, poder e dominação no estado contemporâneo. In: Panóptica, ano 1, n. 7, mar./abr. 2007. p. 180-192. [Nota nº 1]. Disponível em: <http://www.panoptica.org/marco_abril07pdf/ano1_n%5B1%5D.7_mar.-abr.2007_180-192.pdf>.

3) Como posso trabalhar com isso na sala de aula?

Você deve desenvolver este modo de olhar e observar esta disposição mental, isto é, estranhar e desnaturalizar fenômenos sociais. Se isso é um princípio das ciências, e da Sociologia em particular, ele deve ser ensinado e trabalhado com o(a)s aluno(a)s. É como uma disposição, um *modus vivendi*. Ele(a)s não nasceram sabendo isso, talvez alguns tenham uma curiosidade maior do que outros. Analise com ele(a)s as várias situações onde dizem “Isto é natural”. Aproveite para analisar o poema de Bertold Brecht, abaixo, pois é um recurso muito bom para se utilizar em sala de aula ao discutir esta questão.

Nada é impossível de mudar

Desconfiai do mais trivial,
na aparência do singelo.
E examinai, sobretudo,
o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
Nunca digam: Isso é natural !
Pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural.

Nunca digam: Isso é natural !

Afim de que nada passe por ser imutável !

(Tradução livre e adaptação do texto do coro inicial da peça de teatro “A exceção e a regra”, de Bertolt Brecht.) Prólogo de A exceção e a regra. In: Teatro Completo. v. 4. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

GOLDMANN, Lucien. Ciências humanas e filosofia. *O que é Sociologia?* 10. ed. São Paulo: DIFEL, 1968.

PESSANHA, José Américo Motta. “Introdução” ao v. *Os Pré-Socráticos*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. [Os Pensadores].

_____.Platão e as Ideias. In: REZENDE, Antônio (Org.). *Curso de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed./SEAF, 1989.

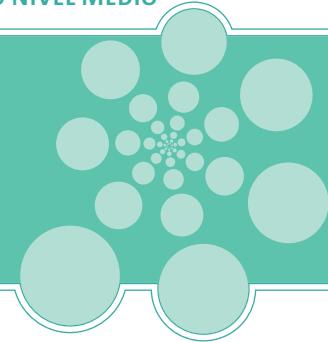
QUADROS DE MAGALHÃES, José Luiz. Ensaios sobre ideologia, poder e dominação no estado contemporâneo. *Panóptica*, ano 1, n. 7, mar./abr. 2007. p. 180-192. [Nota n. 1]. Disponível em: <http://www.panoptica.org/marco_abril07pdf/ano1_n%5B1%5D.7_mar.-abr.2007_180-192.pdf>; Acesso em: 20 set. 2009.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. *A aventura sociológica*. Objetividade, paixão, improviso e métodos na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 36-46.



A imaginação e a apercepção sociológicas

Flávio M. S. Sarandy



INICIANDO NOSSA CONVERSA

Caro(a) cursista,

Que tipo de aprendizagem a Sociologia propicia aos alunos do ensino médio? O que, de fato, esperamos de nossos alunos?

Acreditamos que responder a estas perguntas é fundamental para evitarmos tornar a aula de Sociologia um mero inventário de conceitos e informações biográficas de autores sem nenhum sentido para o jovem aluno do ensino médio.

O que você pensa disso? O ensino da disciplina se justificaria somente pelos seus conteúdos, tomados em si mesmos?

O que proporemos a você, nesta e nas aulas que seguem, é que há muito mais a considerar com o ensino de Sociologia na escola média, e que a aventura de estudar e aprender Sociologia pode – e deve – ser muito mais significativa aos nossos alunos do que somente serem informados do conhecimento acumulado pelas Ciências Sociais.

Na verdade, o saber científico acumulado tem um importante papel a desempenhar neste ensino. Mas de modo algum é um fim em si mesmo. O ensino da Sociologia é relevante exatamente porque pode revelar aos nossos alunos as intrincadas relações nas quais está inserido e como essa pertença exerce um profundo efeito sobre sua identidade, suas expectativas de vida, sua visão de mundo. Em poucas palavras, sobre quem ele é e qual o lugar que ocupa na estrutura social. Mas este conhecimento não será apreendido por meio da mera informação ao aluno – e de sua memorização –, ao contrário, apenas se realizará realmente se houver a aprendizagem de um tipo especial de raciocínio, uma verdadeira mudança de atitude cognitiva por parte do aluno. Somente assim saber científico acumulado passará a ter sentido para o aluno e ele poderá, de fato, pensar com o conhecimento das Ciências Sociais, compreender melhor o mundo em que vive e intervir nele.

Espera-se que ao final desta aula você esteja munido de instrumentos teóricos de forma a ser capaz de articular essas reflexões ao elaborar suas aulas e de responder à pergunta inicial de nossa conversa: que tipo de aprendizagem pretendemos propiciar aos alunos do ensino médio com a disciplina Sociologia?

PROPOONDO OBJETIVOS

Falando de modo mais objetivo, o que se pretende nesta etapa do curso é:

- ▶ Compreender o ensino de Sociologia no nível médio a partir da aprendizagem que ela deve propiciar.
- ▶ Compreender a especificidade da disciplina Sociologia no ensino médio.
- ▶ Compreender as noções de imaginação sociológica e apercepção sociológica como bases para o ensino da Sociologia no ensino médio.
- ▶ Refletir sobre o papel, o lugar na matriz curricular e a importância da Sociologia como disciplina do ensino médio a partir de seus fundamentos teórico-metodológicos.

CONHECENDO SOBRE

A imaginação e a apercepção sociológicas

O sociólogo norte-americano Charles Wright Mills (1916-1962) escreveu, em 1959, em *A imaginação sociológica*, que a principal tarefa intelectual e política do cientista social era, à época, deixar claros os elementos da indiferença e da inquietação reinantes. Para Mills, ameaças a valores estimados numa dada coletividade levariam à experiência de uma crise, vivida em plano individual. Entretanto, a ausência de consciência desses valores comumente aceitos levaria à indiferença. Mas, ainda que indivíduos não tivessem consciência sobre os valores aos quais aderiram poderiam experimentar o aguçado sentimento de inquietação ante as ameaças a esses valores. Nossa época, afirmou Mills, seria uma época de indiferença e inquietação. E é contra a indiferença e a inquietação, ante a afirmação de ou as ameaças a valores, que atuará a Sociologia. Num exercí-



cio de reflexão que permitiria a tomada de consciência sobre a nossa condição, ao mesmo tempo que sobre a condição dos homens de nosso tempo (um exercício constante, para Mills), a Sociologia nos permitiria compreender nossa própria existência relacionada à sociedade da qual participamos.

- Para saber mais sobre o sociólogo norte-americano Charles Wright Mills, você pode visitar o site da Wikipédia, onde encontrará links para interessantes páginas na web:

Link: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Charles_Wright_Mills>.

- Também fica a sugestão de leitura do livro *A imaginação sociológica*. Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.
se não em sua totalidade, ao menos o seu apêndice, “Do artesanato intelectual”, que deve estar no centro de uma reflexão sobre as razões do ensino da disciplina.

Para Mills, a base do conhecimento sociológico é a crítica, porém entendida não como simples negação, mas como imaginação, como a razão e a criatividade em ação. O exercício de compreender relações e “identificar ligações entre uma grande variedade de ambientes de pequena escala”, como ele mesmo define a imaginação sociológica. Desenvolvê-la em nossos alunos seria desenvolver a capacidade de enxergar relações entre as suas vidas particulares e as questões públicas, a biografia e a história, o indivíduo e a sociedade. E, como os horizontes de suas vidas, suas possibilidades objetivas de ação estão limitadas ou condicionadas pela estrutura social.

A crítica de que fala Mills se realizaria exatamente no momento em que as “adesões primárias”, de que nos fala Pierre Bourdieu (1930-2002), em sua célebre Aula Inaugural no Collège de France, em *Lições da Aula* (1994), fossem percebidas agora exatamente pelo que são: adesões a instituições e a valores, nunca naturais, nunca partes de uma realidade sem sujeito, porém como inerentes à história. Nas palavras de Bourdieu, se

os que tem algo a ver com a ordem estabelecida, seja lá o que for, não gostam nem um pouco da Sociologia, é porque ela introduz uma liberdade em relação à adesão primária que faz com que a própria conformidade assuma um ar de heresia ou de ironia.

O professor de Sociologia não seria, neste sentido, nem um árbitro imparcial da realidade humana, nem alguém que fala senão a partir de uma posição que permite conhecer. Sua fala se dá a partir da posição da ciência, e é a partir dela que ele realiza a crítica ao estabelecido como verdade dada, como conhecimento construído, posição que ao revelar-se aos seus próprios alunos, permite-lhes que assumam, eles próprios, a condição de sujeitos do conhecimento e históricos. Trata-se,

portanto, de *propiciar a aprendizagem da imaginação sociológica pela experiência de imaginação sociológica*. É aí que as condições da crítica se farão presentes.

1 Atividade

Objetivo

Conhecer e refletir melhor sobre as ideias de Wright Mills a respeito do que ele chamou “imaginação sociológica”.

Proposta

- Leia o comentário sobre o livro *A imaginação sociológica*, de Wright Mills, na página

Link: <<http://sociodialy.blogspot.com/2007/06/imaginao-sociolgica-uma-leitura-de-c.html>>.

Verifique também:

Link: <<http://cadernosociologia.blogspot.com/2008/08/o-que-sociologia.html>>.

► Após ler o texto indicado, escreva outro de, no máximo 2 páginas, com análise de um aspecto de sua experiência individual e suas relações com o contexto social mais amplo. Você pode escolher qualquer aspecto, a partir de sua própria experiência ou da de outras pessoas, desde que sua perspectiva, ponto de partida para esta escolha, seja a da sua experiência biográfica cotidiana que pode estar relacionada a qualquer setor da sua vida individual, como, por exemplo, trabalho, família, experiência de escolarização, vida religiosa, vida associativa. Ou buscar algo experimentado como mais íntimo ou subjetivo, da ordem dos sentimentos que experimentamos, como o medo de morrer, os sentimentos envolvidos na relação de amor, a experiência criativa artística, a amizade etc.

► Depois de eleger qual aspecto da vida será refletido, tente identificar de que modo sua experiência individual neste aspecto está relacionada à organização da sociedade e à história, isto é, de que modo e em que sentido a estrutura social e o contexto histórico atuariam como condicionantes ou limites à experiência individual, ao mesmo tempo em que a experiência do vivido se constitui como significados que atribuímos e articulamos às nossas inserção e participação na vida social.

► Para a boa realização desta atividade, recorra a pelo menos um autor relevante da área, articulando as ideias deste às suas próprias reflexões.



► Apresente o resultado de sua reflexão por escrito.

➔ **Obs.:** A atividade pode ser realizada em grupo.

A imaginação sociológica é exatamente o tipo de aprendizagem que pretendemos desenvolver em nossos alunos com o ensino de Sociologia. Vamos aprofundar um pouco mais a discussão. Antes de estabelecermos os objetivos para a disciplina, deveremos dimensionar a importância da Sociologia como disciplina do nível médio, o que significa perguntar sobre seu sentido, o que poderia nos ajudar a compreender o que ela tem de específico que não encontramos nas disciplinas de História, Geografia ou Filosofia; enfim, perguntar qual sua especificidade em relação às demais disciplinas.

Essa pergunta não é de fácil resposta, e todo pesquisador da área de Ciências Humanas sabe que as fronteiras entre as suas diversas áreas são bastante tênues. E acrescenta-se a isso o fato de que transformar os saberes científicos em saberes escolares implica em um grau de diferenciação e criação de identidades entre as diversas disciplinas.

A História e a Geografia, provavelmente devido à longa tradição no meio escolar, estão bem estabelecidas, possuem um discurso construído sobre a realidade, aceito e amplamente disponível para todos os professores. A Sociologia conta com este desafio, qual seja, construir um saber organizado de modo a ser viável sua introdução no ensino médio. É importante ressaltar que as ciências possuem fronteiras criadas, antes de tudo por divisões políticas internas e, em se tratando de ensino médio, é preciso recriar essas diferenças e afirmar uma identidade para a Sociologia se desejamos sua presença neste segmento de ensino.

Mas isto não responde à questão proposta: o que marca a especificidade da Sociologia e torna importante sua introdução nos meios escolares? Algumas tentativas de resposta têm sido formuladas. O filósofo e sociólogo Gilson Teixeira Leite (Jornal A Gazeta, em 11/12/2000) afirmou que:

Se é imprescindível dominar a informática e todas as novas tecnologias para uma colocação qualificada no mercado de trabalho, também se faz necessário, no universo educacional, problematizar a vida do próprio aluno, sua existência real num mundo real, com suas implicações nos diversos campos da vida: ético-moral, sociopolítico, religioso, cultural e econômico. [...] Desmistificando ideologias e apurando o pensamento crítico das novas gerações, poderemos continuar sonhando, e construindo, um país, não de iguais, mas justo para mulheres e homens que apenas querem viver.

Isto nos remete à contribuição que a Sociologia pode dar para o desenvolvimento do pensamento crítico, não porque teria um conteúdo imprescindível – não devemos pensar de modo messiânico na Sociologia. Nem o pensamento crítico se

desenvolve devido à aprendizagem de algum tipo especial de conteúdo. Como o autor bem expressou, a Sociologia tem a contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, ao lado de outras disciplinas, pois promove o contato do aluno com sua realidade, e podemos acrescentar, bem como o confronto com realidades distantes e culturalmente diferentes. É justamente nesse movimento de distanciamento do olhar sobre nossa própria realidade e de aproximação sobre realidades outras que desenvolvemos uma compreensão de outro nível e crítica.

A cientista política Marta Zorral e Silva (Gazeta Mercantil, 11/12/2000), numa interessante reflexão sobre as mudanças no mundo contemporâneo – no campo das tecnologias, nas relações de trabalho e nas relações culturais –, afirma que a informação tornou-se elemento estratégico para o mundo globalizado devido “aos impactos dos processos que têm sido denominados de globalização”. E ainda observa que

A informação em si é um dado bruto. [...] o ato de transformar a informação em conhecimento não é uma tarefa simples. Exige capacidade de processamento da mesma. Significa [...] saber o que pode ser feito com os “tijolos de saberes” que o sistema de ensino fornece. [...] isto implica em capacidade de raciocínio, de questionamento, do confronto de outras fontes e experiências, enfim, habilidades que se adquire ao ser treinado a ver os mesmos panoramas a partir de diferentes perspectivas. Essa é a habilidade que se adquire por excelência com o estudo das ciências humanas e, em especial, com a Filosofia e a Sociologia. É da essência destes campos de conhecimento a tarefa de desenvolver o pensamento, sem nenhuma utilidade ou objetivo prático. A preocupação maior está em educar o olhar e processar tanto informações como saberes já produzidos.

Diante dos desafios de nosso tempo ela questiona a nossa capacidade de desenvolvermos o gerenciamento da informação para que possamos ter competitividade no mercado global. Mas lembra que a maioria dos países do leste asiático superaram suas condições e tornaram-se competitivos. Entre os vários fatores que permitiram esse avanço, Marta Zorral afirma que se destaca a educação: “Todos construíram sólidos alicerces fundados na boa educação pública estendida à maioria da população”. Mas a educação deve conter esse aspecto de permitir o confronto de diferentes perspectivas, e que é, por excelência, o que faz a Sociologia.

Mais uma vez se faz sentir aqui o eco do pensamento de Wright Mills, quando afirma que o homem moderno corre o risco de perder o controle de seu próprio destino. Num mundo de excesso de informação e carência de discernimento, como já observado por outros, a Sociologia permitiria ao aluno dotar de sentido sua experiência à medida que comprehende sua inserção na teia das relações sociais.

O conhecimento sociológico certamente beneficiará nosso educando na medida em que lhe permitirá uma análise mais



acurada da realidade que o cerca e na qual está inserido. Mais que isto, a Sociologia constitui contribuição decisiva para a formação da pessoa humana, já que critica o individualismo e demonstra nossa dependência em relação ao todo, isto é, da sociedade a que pertencemos. Como nos lembra a socióloga Cristina Costa (1997):

O conhecimento sociológico é mais profundo e amplo do que a simples formação técnica – representa uma tomada de consciência de aspectos importantes da ação humana e da realidade na qual se manifesta. Adquirir uma visão sociológica do mundo ultrapassa a simples profissionalização, pois, nos mais diversos campos do comportamento humano, o conhecimento sociológico pode levar a um maior comprometimento e responsabilidade para com a sociedade em que se vive.

CONHECENDO MAIS SOBRE

A questão a ser levantada aqui é se é possível uma aprendizagem significativa da percepção sociológica por um ensino somente expositivo de conceitos e teorias. Cremos que não. E nos valemos do argumento de que a aprendizagem *de formas de pensamento* somente são efetivas se os alunos têm contato direto com especialistas da área em questão. O papel do especialista torna-se muito importante neste caso, a não ser que o objetivo seja a transmissão pura e simples de conteúdos conceituais. E a experiência tem demonstrado que o trabalho com a Sociologia no nível médio de ensino causa grande “impacto” na mente dos alunos, o que faz com que a matéria precise de tempo para ser bem trabalhada e “digerida”.

A discussão iniciada anteriormente abre-nos um campo interessante de reflexão que merece ser explorado; as respostas sobre a justificativa, a importância e a especificidade da Sociologia referem-se tanto a uma abordagem especial – que nenhuma outra disciplina promoveria – quanto aos conteúdos de nossa ciência – seu quadro teórico-conceitual. Estaria o sentido do ensino de Sociologia na construção de um plano curricular? É tecendo um elenco de conceitos ou temáticas que estaremos delimitando o campo da disciplina nos currículos do ensino médio? Temos dado muita ênfase ao velho debate acerca do ensino conceitual ou temático que não faz mais que tornar o professor de Sociologia um arquiteto de planos de curso, empobrecendo a possibilidade da Sociologia na escola na mesma medida em que a aproxima dos conhecimentos já instituídos, que fornecem retratos de um mundo estático e a falsa identidade do saber com a noção corrente de verdade.

Creio ser interessante nos voltarmos exclusivamente, neste momento, para a abordagem específica da Sociologia ou das ciências sociais sobre a realidade humana como meio de tor-

narmos ainda mais precisa sua distinção em relação às demais disciplinas do nível médio e, a partir disto, explicitarmos sua importância e sua identidade. Para isto, quero começar dando um exemplo tirado de outra área.

Qual a especificidade da Educação Musical que lhe garante significado como disciplina escolar em meio a outras disciplinas estéticas? Professores da área de Educação Musical já fizeram esta pergunta, e a que conclusão chegaram? Que a música não tem sua importância por desenvolver, dizendo de um modo geral, a sensibilidade estética dos alunos. Ora, desenvolver a sensibilidade é algo que pode ser feito pelas Artes Plásticas, pela Dança e pela Literatura, para ficar em alguns exemplos. A sensibilidade é desenvolvida, em graus diferentes, por diversos saberes, inclusive por outras não ligadas diretamente às artes. Mas a Música guarda uma especificidade que está relacionada ao desenvolvimento da sensibilidade auditiva. E nisso ela se difere de qualquer outra. Este exemplo é interessante porque nos serve de analogia. A História e a Geografia também produzem conhecimentos sobre o mundo social. E dizer que seus olhares são distintos do olhar sociológico já virou lugar comum. Que é que tem o olhar sociológico que é diferente do olhar dessas outras disciplinas?

2 Atividade

Objetivo

Compreender o sentido do que Mills chamou de imaginação sociológica através de um exemplo autobiográfico.

Proposta

- Leia o artigo *Ciências Sociais*: na ótica do intelectual militante, de Florestan Fernandes, que você encontra em:
Link: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141994000300011&script=sci_arttext>.

Escreva um texto curto, entre 1 e 2 páginas, identificando no artigo a imaginação sociológica em ação na análise do autor sobre sua trajetória intelectual e trechos que demonstrem o tipo de raciocínio sociológico que esperamos seja realizado por nossos alunos do ensino médio.

Obs.: A atividade deve ser realizada individualmente.

Uma pista para responder a isto está numa importante reflexão do antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (1928-2006),



no texto *O trabalho do antropólogo*: olhar, ouvir, escrever (1998), no qual afirma que o olhar, o ouvir e o escrever são atos cognitivos, mas que se revestem de um caráter especial enquanto constitutivos do conhecimento antropológico e sociológico. O autor nos lembra que o olhar e o ouvir são disciplinados pela teoria e possuem uma intencionalidade, isto é, são dirigidos pela nossa formação em ciências sociais e, portanto, são selectivos. Nas palavras do autor, “esse esquema conceitual [nossa teoria social] – disciplinadamente aprendido durante o nosso itinerário acadêmico, daí o termo disciplina para as matérias que estudamos –, funciona como um prisma por meio do qual a realidade observada sofre um processo de refração”.

Ora, se ocorre esta domesticação do nosso olhar, do nosso ouvir e do nosso escrever pela formação disciplinada em ciências sociais, podemos afirmar que o contato dos jovens educandos com essas teorias, ainda que formatadas pela didática necessária ao nível médio de ensino, 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 que fornece seu sentido no ensino médio, não conteúdos em si mesmos.

O antropólogo Louis Dumont (1911-1998), na obra *Homo Hierarchicus* (1997), relata um acontecimento que ele acredita demonstrar a importância desse tipo de conhecimento. Diz Dumont:

Permitam-me aqui uma anedota que apresenta um exemplo surpreendente de apercepção sociológica. Mais ou menos no final da preparação para o Certificado de Etnologia, um condiscípulo que não se destinava à Etnologia contou-me que lhe sucedera uma coisa estranha. Ele me disse mais ou menos o seguinte: outro dia, num ônibus, percebi de repente que não olhava para os meus companheiros de viagem como de costume; alguma coisa havia mudado em minha relação com eles, em minha maneira de me situar com relação a eles. Não havia mais “eu e os outros”; eu era um deles. Durante um longo momento me perguntei pela razão dessa transformação curiosa e repentina. De repente ela me surgiu: era o ensinamento de Mauss”. Conclui Dumont: O indivíduo de ontem sentia-se social, percebera sua personalidade como ligada à linguagem, às atitudes, aos gestos, cuja imagem era devolvida pelos vizinhos. Eis o aspecto humano essencial de um ensino de Etnologia.

Podemos acrescentar: eis o sentido do ensino de Sociologia. Mais que desvelar os chamados “problemas sociais”, ou de ensinar um elenco sem fim de conceitos, o desenvolvimento da apercepção sociológica a que se refere Dumont é de fundamental importância. Para este autor, a Sociologia atua contra a mentalidade individualista do homem moderno. Foi com o advento da modernidade e a formação das sociedades capitalistas que a ideologia individualista se constituiu em ideologia

hegemônica, fornecendo a base para as representações ainda vigentes sobre o indivíduo, as relações ou interações humanas ou a política. Somente com o devido distanciamento de nossa própria sociedade, e por meio de um olhar comparativo, podemos perceber que nossa visão de mundo é mais uma entre tantas outras igualmente legítimas, resultantes do fato de que outros homens, de distintos lugares e tempos, organizam-se e vivem de maneiras diferentes da nossa. Tanto quanto essa apercepção nos permite, num duplo movimento, compreender nossa própria realidade pela descoberta inusitada de aspectos e relações antes insuspeitas. E assim chegamos à compreensão do quanto há de dependência onde vemos liberdade, do quanto há de diferença onde pensamos homogeneidade, e do quanto há de hierarquia quando insistimos em ver igualdade. Talvez aí esteja a grandeza do estudo e ensino da Sociologia: rasgar os véus das representações sociais e compreendê-las sob uma nova ótica, elas próprias como produtos sociais.

Compreendemos que as reflexões de Dumont sobre o individualismo no mundo moderno guardam muitas conexões com as reflexões de Mills sobre as inquietações que nos afligem. Mas, observe-se, para Dumont existem muitas imprecisões e dificuldades nos usos do termo indivíduo. Segundo ele, um indivíduo poderia ser tomado em dois sentidos, como “o agente empírico, presente em toda sociedade, que é, nesse particular, a matéria-prima principal de toda Sociologia, ou o ser de razão, o sujeito normativo das instituições; isto é próprio de nós, como testemunham os valores de igualdade e de liberdade, é uma representação ideacional e ideal que possuímos”. Para o antropólogo, o individualismo, em sentido sociológico, impede que percebamos como nosso destino está irremediavelmente ligado a um destino comum. Como se nossa sociedade – como todas as sociedades de herança moderna e ocidental – pusesse o acento no indivíduo e não na sociedade; de fato, para ele, nós pensamos *a partir* da categoria “indivíduo”, e a própria dicotomia indivíduo-sociedade seria falsa, já que os termos, são inseparáveis.

Note que, conforme explica Dumont, se pesamos a partir da categoria indivíduo e mobilizamos noções profundamente individualistas, como “projeto de vida”, “direitos e garantias individuais”, “personalidade” etc., isso não quer dizer que agimos desconectados da sociedade global na qual nos inserimos. Por isso que para Dumont o individualismo é uma ideologia, um sistema de ideias-valor, como ele denomina, mas ainda assim uma visão invertida da realidade. Porque mesmo em sociedades igualitárias (ou que se paутem pelas ideias-valor “igualdade” e “liberdade”), ainda não deixamos de ser seres sociais e profundamente dependentes da estrutura social, da história e da cultura. E é exatamente isto que o ensino de Ciências Sociais deve permitir compreender.

A apercepção sociológica de que trata Dumont não é uma habilidade inata, porém desenvolvida quando estimulamos



nossos alunos ao estranhamento e à desnaturalização dos fenômenos sociais, como vistos na aula anterior. Vejamos em suas próprias palavras:

Essa apercepção sociológica não é fácil de ser comunicada a um livre cidadão do Estado moderno que não a conhecesse. A ideia que fazemos da sociedade permanece sendo artificial enquanto, como a palavra convida a interpretar, a tomemos como uma espécie de associação em que o indivíduo totalmente constituído se empenhasse de forma voluntária num objetivo determinado, como que por uma espécie de contrato. Pensem sobretudo na criança lentamente levada à humanidade pela educação familiar, pela aprendizagem da linguagem e da moral, pelo ensino que a faz participar do patrimônio comum – compreendidos aí, entre nós, elementos que a humanidade inteira ignorava há menos de um século. Onde estaria a humanidade desse homem, onde sua inteligência, sem esse adestramento, uma criação, para falar mais propriamente, que toda sociedade compartilha de algum modo com seus membros, que seriam seus agentes concretos? Essa verdade está tão longe dos olhos que, talvez, fosse necessário remeter nossos contemporâneos, mesmo os instruídos, às histórias de meninos-lobos para que refletissem que a consciência individual provém do adestramento social [...] A apercepção sociológica do homem pode produzir-se espontaneamente na sociedade moderna em certas experiências: no exército, no partido político e em toda coletividade fortemente unida, e sobre tudo na viagem, que nos permite – um pouco como a pesquisa etnológica – apreender nos outros a modelagem pela sociedade de traços que não vemos, ou quando tomamos por “pessoais”, em nós. No plano do ensino essa apercepção deveria ser o bê-á-bá da *Sociologia*, mas já aludi ao fato de que a *Sociologia*, enquanto estudo apenas da sociedade moderna, frequentemente faz dela uma questão de economia. Não se pode aqui deixar de sublinhar os méritos da Etnologia como disciplina *sociológica*. Não se concebe, em nossos dias, um trabalho, e mesmo um ensino etnológico, que não provoque a apercepção em questão. O encanto, eu diria quase a fascinação, que Marcel Mauss exercia sobre a maior parte de seus alunos e ouvintes devia-se, antes de tudo, a esse aspecto de seu ensino.

Em que pese a longa transcrição, nosso intuito é argumentar que a aprendizagem da apercepção sociológica, tanto quanto do que Mills denominou por imaginação sociológica, deve ser entendida exatamente assim: trata-se de uma aprendizagem, legítima e necessária, pois que parte do patrimônio cultural humano; aprendizagem que não é fruto tão somente do conhecimento cognitivo de teorias sociais, pois se dá por meio do olhar e do ouvir como bem descreveu Roberto Cardoso de Oliveira, mas não de um olhar e um ouvir quaisquer, porém educados de um modo todo especial, como nos lembra Marta Zorzal. Um olhar e um ouvir disciplinados pelo quadro teórico-conceitual e pela experiência em campo. No entanto,

não podemos esperar muita “experiência de campo” no ensino médio, nem é nosso objetivo formar sociólogos ao fim dessa etapa do ensino escolar. Aqui, trata-se de promover o contato cognitivo do aluno com o pensar sociológico ainda que, na medida do possível, por meio da organização de algumas possibilidades de experiência com pesquisa. Tanto quanto se deve utilizar outros recursos que permitam a mediação do conhecimento das Ciências Sociais e que desenvolvam em nossos alunos a imaginação sociológica, sua compreensão sobre as relações sociais nas quais estão inseridos como sujeitos históricos.

A questão metodológica fundamental é: seja qual for o conteúdo, ele será sempre um meio para se atingir o fim: o desenvolvimento da perspectiva e da imaginação sociológicas. Mais que discorrer sobre uma série de conceitos, a disciplina pode contribuir para a formação humana na medida em que proporcione a problematização da realidade próxima dos educandos a partir de diferentes perspectivas, bem como pelo confronto com realidades culturalmente distantes. Trata-se de uma apropriação, por parte dos educandos, de um *modo de pensar* distinto sobre a realidade humana, não pela aprendizagem de uma teoria, mas pelo contato com diversas teorias e com a pesquisa sociológica, seus métodos e seus resultados. Nesse sentido, o objetivo do ensino de Sociologia como, aliás, o de qualquer ciência, é proporcionar a aprendizagem do modo próprio de pensar de uma área do saber aliada à compreensão de sua historicidade e do caráter provisório do conhecimento – expressões da dinâmica e complexidade da vida.

No caso da Sociologia, isso pode ser conseguido por meio de uma tomada de consciência sobre como a nossa personalidade está relacionada à linguagem, aos gestos, às atitudes, aos valores, à nossa posição na estrutura social – nas palavras de Dumont: para que o indivíduo de ontem torne-se social, não mais *ele e os outros*, mas *ele em meio aos outros*. E isso por meio da aproximação da metodologia de pesquisa à metodologia de ensino, bem como por ações pedagógicas que busquem desvelar e discutir narrativas sociais, sejam elas científicas, literárias e outras, suas implicações, seus dilemas, o que falam da heterogeneidade cultural e da estrutura social. Ensinar Sociologia é, antes de tudo, desenvolver uma nova postura cognitiva no indivíduo.

Pode-se mesmo argumentar que tais competências também podem ser desenvolvidas pelas disciplinas de História e Geografia, mas este é um argumento que não se sustenta. Senão vejamos, a História e a Geografia podem tratar as questões referentes à crítica social e à diversidade cultural, mas de um modo secundário ou periférico; outras vezes numa perspectiva descritiva. Não se trata de objetivos principais de suas propostas. Além do que, tradicionalmente essas disciplinas têm-se voltado para “conteúdos” exigidos principalmente pela instituição do vestibular. Por fim, existe uma distância muito grande entre as discussões temáticas – reforma agrá-



ria, exclusão social, mudança social, sexualidade, democracia, consumismo, representação política, família, direitos humanos, sindicato, gênero, violência, etc. – e o desenvolvimento de modos de pensar.

Seria impossível, no entanto, codificar as reações de espanto e curiosidade ou as mudanças sutis de percepção e linguagem produzidas nos jovens que já tiveram o privilégio do contato com a ciência social. Menos no trato com as teorias sociais e mais na postura dos alunos diante da vida em sociedade; menos no discurso informado por conceitos sociológicos – às vezes bem complexos –, mas nos olhares de quem se encontra em face de um enigma é que se pode aferir quão importante se torna para os alunos a descoberta sobre como nossa vida é perpassada por forças nem sempre visíveis – por nossa simples pertença a um grupo social. E não a um grupo social qualquer, mas a *esse grupo*, com sua identidade, posição na estrutura social, símbolos e recursos de poder. Quando o aluno comprehende que os cheiros, os gestos, as gírias, as tensões e conflitos, as lágrimas e alegrias, enfim, o drama concreto dos seus pares é, em grande medida, resultante de uma configuração específica de seu mundo, então a Sociologia cumpriu sua finalidade pedagógica. No fim das contas, é a cidadania e a democracia de nosso país que saem ganhando.

COMO VIMOS NESTA AULA...

O ensino de Sociologia no ensino médio tem por objetivo fazer com que o aluno consiga organizar o pensamento e mudar seu olhar sobre as questões cotidianas ou gerais. Esperamos, com esses pensamentos, contribuir para a construção da compreensão acerca da importância e das finalidades de nossa disciplina no ensino médio. O sentido e a especificidade do ensino sociológico é o de desenvolver uma nova atitude cognitiva em nossos alunos.

Os objetivos do ensino de Sociologia no ensino médio seriam justamente desenvolver a imaginação sociológica, que permite que nossos alunos comprehendam o processo histórico em suas relações com a biografia individual, e a percepção sociológica, que permite que o aluno perceba-se como integrante de um processo histórico e parte de um destino comum.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

Assista ao documentário “Justiça”, de Maria Augusta Ramos, e elabore um simples esquema de aula na qual o filme seria ponto de partida para a construção, por parte dos alunos do ensino médio, do que nesta aula apresentamos como sendo a imaginação e apercepção sociológicas. Observe que o documentário nos permite uma grave reflexão sobre como a identidade “criminoso” pode ser discursivamente construída por valores, crenças e procedimentos institucionalizados e como o processo jurídico elabora a verdade acerca dos fatos de um delito – no documentário em questão, esta construção pode ser acompanhada à medida que as audiências de um acusado se desenrolam. A questão que você deve responder é: como um documentário como este pode ser utilizado em aulas, na escola média, de modo a produzir nos alunos apercepção de mecanismos socialmente construídos? E, como resultado, deve apresentar um esquema simples para uma ou mais aulas que resolve(m) o problema apresentado.

- **Justiça.**

Dir.: Maria Augusta Ramos. 107 min. (Brasil, 2004).

Justiça, documentário da cineasta Maria Augusta Ramos, pousa a câmera onde muitos brasileiros jamais puseram os pés – um Tribunal de Justiça no Rio de Janeiro, acompanhando o cotidiano de alguns personagens, na linha do “cinema reflexivo”. Há os que trabalham ali diariamente (defensores públicos, juízes, promotores) e os que estão de passagem (réus). A câmera é utilizada como um instrumento que enxerga o teatro social, as estruturas de poder – ou seja, aquilo que, em geral, nos é invisível. O desenho da sala, os corredores do fórum, a disposição das pessoas, o discurso, os códigos, as posturas – todos os detalhes visuais e sonoros ganham relevância. Em geral, nosso olhar é formado pela visão do cinema americano, os ‘filmes de tribunal’. ‘Justiça’, sob esse aspecto, é um choque de realidade. Sinopse completa em:

Link: <http://www.justicaofilme.com.br/synopsis.php>



REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *Lições da Aula*. São Paulo: Ática, 1994.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. *Lei nº 11.684*, de 2 de junho de 2008. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 1996. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais*. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, DF, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

COSTA, Cristina. *Sociologia – introdução à ciência da sociedade*. São Paulo: Moderna, 1997.

DUMONT, Louis. *Homo hierarchicus* – o sistema das castas e suas implicações. São Paulo: EdUSP, 1997.

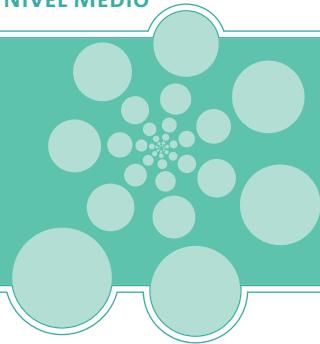
MILLS, Charles W. *A imaginação sociológica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: _____. *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 1998. p. 17-35.



Vestibular X Mercado de Trabalho X Preparação para a Cidadania

Mário Bispo dos Santos



INICIANDO NOSSA CONVERSA



Foto: José Cruz

Plenário do Senado Federal discutindo e aprovando o projeto da Câmara Federal que incluiu a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nas séries do Ensino Médio. [8 de maio de 2008].

Caro(a) cursista,

A imagem nos mostra, no dia 8 de maio de 2008, o plenário do Senado Federal discutindo e aprovando o projeto da Câmara Federal que incluiu a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio.

No plenário do Senado e na mídia houve diversas manifestações favoráveis ao projeto:

“As duas disciplinas permitem à juventude acessar todas as matérias do conhecimento, permite que se formem conceitos, caráter moral e que as pessoas tenham uma visão humanista. Fizemos um acordo e votamos por unanimidade. Hoje fizemos um grande benefício à juventude brasileira”.

Ideli Salvatti – Senadora por Santa Catarina.

Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/Agencia/verNoticia.aspx?codNoticia=74618&>>.

“Foi uma grande vitória para todos nós, sociólogos e professores de Sociologia e Filosofia e dirigentes sindicais de professores que defendem a qualificação do Ensino Médio e uma elevação da consciência de nossa juventude. Registraramos presenças de dirigentes sindicais de professores de MG, do SindiUte, da Apeoesp, dos professores do DF, do Fórum Sul Brasileiro de Filosofia

e Ensino, uma delegação expressiva da CNTE, além do Sindicato dos Sociólogos de SP”.

Disponível em: <<http://filosofia.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=81>>.

“Em geral, os jovens têm um cotidiano corrido, com poucas pausas para refletir sobre os valores que orientam suas condutas e escolhas. No caso particular da Sociologia, talvez uma maiores contribuições para o jovem de hoje, mergulhado numa sociedade tão individualista, seja lembrá-lo de quanto dependemos uns dos outros. A Sociologia oferece um instrumental teórico que auxilia os alunos em problemas concretos.”

Bianca Medeiros – Centro de Pesquisa e Documentação História Contemporânea – FGV.

Disponível em: <http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2008/05/23/a_filosofia_a_sociologia_classicas_serao_sempre_atuais_diz_professor-437690961.asp> Acesso em: 26 ago. 2010.

“O Brasil é um país onde as pessoas têm um nível de informação muito baixo. Um nível mais profundo e amplo de debate e discussão não é garantido no ensino. A Sociologia é uma forma de contribuição de conhecimento. Ela pode tirar a sociedade de uma indigência cultural que a escola está contribuindo, e muito, para que seja mantida”.

Amaury Cesar Moraes – Professor da Faculdade de Educação – USP.

Disponível em: <<http://aprendiz.uol.com.br/content/jejophured.mmp>>.

Embora essa modificação no ensino não possa ser medida em números, a diretora diz que os alunos se tornam mais capazes de agir sobre os problemas da sua comunidade. As aulas de Sociologia e Filosofia também ajudam, segundo a diretora, na compreensão de outros conteúdos, como o de História e Geopolítica. “Vemos garotos que conseguem se tornar líderes comunitários ou resolver conflitos nos bairros”.

Penha Júlia – Diretora de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

In: Jornal do Brasil – segunda-feira, 2 de junho de 2008

Esses são pontos de vista de diversos atores: sindicalistas, políticos, especialistas e gestores. Com quais desses argumentos concorda? Para você, professor do Ensino Médio, qual a contribuição da Sociologia na formação dos jovens? E os seus alunos? O que pensam sobre a Sociologia em suas vidas? Em algum momento eles já o defrontaram com questões do tipo: ‘Pra que serve a Sociologia?’, ‘O que faz um sociólogo?’, ‘Sociologia cai no vestibular?’.



PROPONDO OBJETIVOS

Nesta aula você terá oportunidade de refletir e se posicionar acerca de 3 perspectivas sobre o papel da Sociologia na vida de seus alunos:

- ▶ Preparação para o vestibular.
- ▶ Preparação para o mercado de trabalho.
- ▶ Formação para a cidadania.

CONHECENDO SOBRE

Sociologia e a preparação para o vestibular

*Universidade Federal de Uberlândia
Vestibular – Julho de 1998*

Primeira fase

De acordo com a distinção que Durkheim faz entre o fato social normal e o patológico, podemos afirmar que

- I – as formas sociais mais gerais constituem o estado normal da vida social.
- II – o fato social é patológico, quando impede o progresso social.
- III – a excepcionalidade da forma social revela seu caráter patológico.
- IV – o fato social é normal, quando corresponde às condições de existência da sociedade.

- A) I, III e IV estão corretas.
- B) II, III e IV estão corretas.
- C) I, II e III estão corretas.
- D) II e III estão corretas.
- E) Todas as afirmativas estão corretas.

Segunda fase

Considere a seguinte citação.

É evidente que, tecnicamente, o grande Estado moderno é absolutamente dependente de uma base burocrática. Quanto maior é o Estado e principalmente quanto mais é, ou tende a ser, uma grande potência, tanto mais incondicionalmente isso ocorre.

WEBER, Max. *Ensaios de Sociologia*. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 1982. p. 246.

Responda:

A) De acordo com a Sociologia de Max Weber, explique a diferença entre poder e dominação.

B) Cite os três tipos puros de dominação legítima e explique cada um deles.

Disponível em: <<http://www.ingresso.ufu.br/copev/arquivoDeProvas/default.asp?ma=julho1998&f=2&d=Sociologia>>.

Possivelmente, a leitura da citação na página anterior possa ter causado alguma surpresa. Como assim, Sociologia no vestibular numa época, década de 90, na qual, na maioria dos Estados, a disciplina mal constava dos currículos das escolas?

Mas, você lembra que na aula sobre a história do ensino da disciplina nós vimos que aquela época foi marcada por diversas lutas em torno da sua consolidação no Ensino Médio? Naquele contexto, em alguns lugares, uma das estratégias utilizadas estava relacionada à inclusão da Sociologia nos vestibulares.

Ressalta-se que, no caso citado, já havia um dispositivo legal na Constituição do Estado de Minas Gerais que garantia a oferta da Sociologia nas escolas públicas. Essa garantia era uma condição necessária, porém, insuficiente para inclusão no vestibular da referida universidade. Ainda havia uma segunda condição de natureza acadêmica relacionada à discussão sobre o perfil do futuro aluno desejado pela instituição. O que ele deveria saber? Que habilidades deveria dominar?

Conforme Guimarães, em 2004 a UFU promoveu um fórum avaliativo de seu vestibular, no qual tais questões foram debatidas. E as respostas foram unâimes: o aluno deveria ter uma formação ética, social, reflexiva, a capacidade ligada diretamente ao campo das humanidades, independentemente do curso pretendido. Então os conteúdos dessa área deveriam estar representados no vestibular. Foi assim que, em 1997, a UFU realizou seu primeiro vestibular com as disciplinas: Sociologia, Filosofia e Literatura.

De acordo com a autora, com essa mudança as escolas particulares da região, que antes ignoravam a Constituição Mineira, acabaram incluindo a Sociologia em seus currículos, inclusive com uma carga superior à das escolas públicas. Ou seja, inclusão no vestibular ajudou a universalizar a disciplina no ensino médio, naquela região.

Em outras unidades da Federação aconteceram movimentos com uma dinâmica semelhante, como no caso do Distrito Federal, onde, desde 1987, a Sociologia já constava do currículo da rede pública, porém da parte diversificada, apenas na 3ª série, com duas aulas semanais. A partir de 2000, ela passou a constar da base comum, com duas aulas semanais ministradas em todos os anos do Ensino Médio.



Em 2003, realizou-se, na Universidade de Brasília (UnB), o Ciclo de Palestras sobre a visibilidade da Filosofia e da Sociologia no Programa de Avaliação Seriada (PAS) e no Vestibular da UnB. Durante o evento, os professores de escolas públicas e privadas (algumas ofereciam as disciplinas) demonstraram que nos processos da instituição era clara a preocupação dos elaboradores das provas em provocar a reflexão do candidato sobre sua condição de cidadão, sobre os fundamentos existenciais, culturais, sociais, políticos que orientam suas decisões e condutas.

Conforme o relatório desse encontro, em diversas questões o candidato se defrontava com a necessidade de avaliar itens relativos a temas sociais contemporâneos, utilizando para tanto não rara vez, o aporte da Antropologia, da Ciência Política, da Sociologia e da Filosofia. Sendo assim, por que não oficializar tais temáticas e cobrar Filosofia e Ciências Sociais nos processos seletivos da Universidade?¹⁰

Depois de vários debates, em 2006 a Filosofia e a Sociologia passaram a fazer parte dos objetos de avaliação do PAS. E, em 2009 elas começaram a ser cobradas no vestibular tradicional.

Como consequência, de modo semelhante ao processo de Uberlândia, as escolas particulares incluiram nos seus currículos as referidas disciplinas, a maioria nas três séries – antes, portanto, da determinação contida na Resolução CNE/CEB nº 4/2006, de 16 de agosto de 2006, citada em aula anterior.

Cabe ressaltar um fato interessante sobre o vestibular da UnB: conforme o edital do vestibular 2009, os conteúdos de Sociologia e das demais disciplinas são aqueles relacionados com as Orientações Educacionais Complementares aos PCNs, conhecidas como PCN+ e com as OCNs – Orientações Curriculares Nacionais, que você estudou numa anterior.

Caro(a) cursista, você saberia informar se nos processos seletivos das universidades federais, estaduais, públicas ou particulares de seu Estado, em algum grau, há cobrança de conhecimentos relacionados às Ciências Sociais?

Provavelmente a sua resposta seja negativa. Não obstante as experiências relatadas, ainda é reduzido o número de instituições que exigem conhecimentos de Sociologia em seus vestibulares.

Anteriormente, vimos que pelo menos duas condições contribuíram para a consecução das experiências apontadas: a presença da Sociologia nos currículos das escolas da região e a provocação do debate no interior das próprias universidades sobre seus processos seletivos. Condições que ainda não estavam dadas na maioria dos Estados.



Atividade no ambiente virtual

Cabe salientar que, talvez, a inclusão da disciplina nos vestibulares ainda não seja consenso entre os próprios professores de Sociologia. Caro professor, qual seu posicionamento? No ambiente virtual, debata sobre essa questão com seus colegas.

Mas será que a contribuição da Sociologia na preparação para os vestibulares, somente ocorre quando ela consta enquanto disciplina nesses processos seletivos?

Talvez se você analisar as provas de Geografia, História, Literatura dos vestibulares de algumas universidades, constatará pelos menos duas tendências, como verificaram os professores do Distrito Federal em relação aos exames da UnB:

- ▶ As provas das disciplinas História e Geografia utilizando conceitos originalmente sistematizados no âmbito das Ciências Sociais, tais como: classes sociais, poder, cultura, grupo social, mobilidade, status e prestígio social.
- ▶ As provas de disciplinas como Literatura, Artes, História, dentre outras, tratando de temáticas contemporâneas como diversidade cultural, diferenças de gênero, de cor, participação política e movimentos sociais. Temáticas inclusivas que ganharam uma maior reflexividade social com a difusão dos estudos da Sociologia, da Antropologia e da Ciência Política.

Numa pesquisa sobre as representações sociais sobre o papel da Sociologia no Ensino Médio constatou-se que, para um grupo de professores, uma das contribuições da disciplina na formação da cidadania está relacionada à preparação do aluno para o vestibular, mesmo de modo indireto.

¹⁰ Disponível em: <<http://www.gie.cespe.unb.br/mod/forum/discuss.php?d=587>>.



Elá contribuiria no desenvolvimento de habilidades cada vez mais exigidas nesses exames, como, por exemplo, interpretar e produzir textos.

Uma proposta seria integrar a Sociologia com a Filosofia, História, mas também com Português. Aí você bota o aluno para ler, entender um texto. A Sociologia seria também para o aluno aprender a ler, concentrar. E, indiretamente, estaria ajudando o aluno em outras matérias e no vestibular.¹¹

Conforme os professores, a Sociologia também auxilia o aluno na compreensão de conceitos utilizados nas outras disciplinas da área de Ciências Humanas.

Ela explica, de uma forma simples, a diferença entre capitalismo, socialismo e comunismo, que os alunos não sabem. A Sociologia é muito útil para detalhar questões.¹²

Cabe notar a tendência dos vestibulares em abordarem temáticas interdisciplinares, como aquelas relacionadas a diferenças de gênero, uso indevido de drogas, diversidade cultural, questão ambiental, dentre outras. Geralmente, as disciplinas tradicionais focam os aspectos específicos, disciplinares dessas questões, por exemplo a dimensão histórica, geográfica, biológica da questão ambiental.

No caso das Ciências Sociais, por estarem mais preocupadas com o humano em sociedade, elas se propõem construir relações. Nessa perspectiva, seriam analisados os mitos e as concepções concernentes à relação humano-natureza, bem como a ação humana no contexto da industrialização e todos os seus efeitos perversos e perniciosos, sejam eles físicos, químicos, biológicos, tecnológicos. Assim, os estudos de Sociologia promovem a capacidade do aluno articular diversos temas que abarcam várias disciplinas.

Cabe salientar que essa característica da Sociologia, também presente na Filosofia e nas Artes, requer outro tipo de preparação para os vestibulares daquelas instituições nas quais essas disciplinas são cobradas.

O vestibular da UnB é reconhecido pela sua ênfase interdisciplinar. Porém, com a inclusão da Filosofia, Sociologia, Artes Cênicas, Música e Artes Visuais, essa ênfase foi posta em outro patamar, para além da justaposição de disciplinas em torno de um tema. O que está modificando a percepção sobre o perfil do candidato com mais chances de ingressar na universidade. A seguir, comentários de candidatos sobre o 2º vestibular 2009, no qual a prova de ciências exatas, bem como a prova de ciências humanas, tiveram o Cinema como tema central.

11 SANTOS, Mário. *A Sociologia do Ensino Médio: o que pensam os professores da rede pública de ensino do Distrito Federal*. Brasília, UnB, 2002. [Dissertação de Mestrado].

12 *Idem* nota 2.

Essa prova foi feita para Comunicação;;;;
Cultura de Massa, Indústria Cultural, Adorno, Fotografia, Propaganda....
Sabia q a ia ser útil um dia.....kkkkkkkkkkkkkkkk

Não foi dessa vez, mas, de agora em diante o jeito é ler mais, assistir peça teatral, filme cult e ainda discutir o que assistir com a namorada, com mãe, com os vizinhos, com quem aparecer no pedaço.

Acho q a do Platão é errada, pq ele diz que o mundo das ideias tem q ser real, e o mundo em q vivemos é copia imperfeita, sendo o cinema reprodução do mundo em q vivemos, então o cinema seria a copia da copia, então como ele pode dar acesso direto ao mundo das ideias... Dai pus errado..nem sei se viajei

Marquei errado também. Acho que o cinema representa muito mais o mundo sensível do que o da ideia. E a prova falou isso o tempo...“o cinema é usado como forma de difundir uma ideologia bla bla... o cinema traz um falsa realidade”

Aquela do canto gregoriano tava certa???

hauhuauha..q povo sem noção..isso q dá falta de leitura hein

O tema não poderia ser mais lindo *-*

Concordo. Quando li Charlie Chaplin no gabarito eu abri um sorriso enorme e o fiscal ficou olhando com cara de “WTF?” pra mim

Eles falaram do Pedro Almodóvar, John Williams, Woody Allen
-

→ **Obs.:** Comentários retirados da rede social Orkut. Comunidade: Vestibulandos/Vestibular UnB. Disponível em:

Link: <<http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs.aspx?cmm=576202&tid=5346818719673651048>>.

Sociologia e a preparação para o mercado de trabalho

Caro(a) cursista,

Talvez uma das contribuições mais importantes nas aulas de Sociologia, em termos de preparação para o mercado de trabalho, seja propiciar aos alunos uma discussão sobre as mudanças pelas quais passa hoje o mundo do trabalho.



Tais mudanças pautaram, inclusive, as reformas educacionais nos anos 90. Em função de tais reformas, houve um separação radical entre Ensino Médio e Ensino Técnico em 1997, que mesmo flexibilizada em 2004, ainda hoje repercute e molda essas modalidades de ensino.

Na época, o Ministério da Educação, em favor da reforma argumentava que visava atender aos novos contextos gerados pelas mudanças decorrentes da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual o conhecimento tem um lugar central nos processos de desenvolvimento econômico, organização do trabalho e das relações sociais.

Análises dos documentos referentes à reforma mostram o discurso oficial girando em torno de palavras-chave como: relacionar, aplicar, pontes, aplicações, contextualização, experiência, tecnologias, práticas.¹³

Nessa perspectiva, as disciplinas são organizadas em 3 áreas de conhecimentos enfaticamente relacionadas às tecnologias: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza e matemática e ciências humanas e suas tecnologias, área na qual estaria inserida a Sociologia.

Nesse sentido, caberia à Sociologia contribuir para a *compreensão das transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigido, gerados por mudanças na ordem econômica*.

A orientação é de que os conteúdos sejam abordados no contexto do trabalho. Assim, “estudos sobre a sociedade e o indivíduo podem ser contextualizados nas questões que dizem respeito:

- ▶ à organização, à gestão, ao trabalho em equipe, à liderança, e
- ▶ ao contexto de produção de serviços tais como relações públicas, administração, publicidade.”¹⁴

A Sociologia então é vista exercendo um papel analítico importante dentro do quadro das mudanças profundas ocorridas nas relações sociais e nos valores. Os conhecimentos derivados das pesquisas dessa ciência possibilitam ao educando se situar nesse novo quadro social, como também

“permitem que outros profissionais procurem alternativas de intervenção frente aos problemas sociais oriundos desta nova ordem política, econômica e social. Enfim, a Sociologia, ao mesmo tempo em que realiza um esforço para entender a realidade social, também subsidia outros agentes sociais na solução dos problemas.”¹⁵

13 *Idem* nota 2.

14 BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Bases legais*. Brasília, Ministério da Educação, 2000. p. 80.

15 *Idem* nota 5, p. 37.

Essa política educacional, para alguns estudiosos, fundamenta-se em pressupostos equivocados.

Primeiro equívoco: as referidas mudanças na forma de organização e gestão do trabalho no sistema capitalista não são fenômenos sociais únicos. Ao contrário, desde sua gênese essa forma de produção é marcada por constantes transformações em sua base técnica. Elas constituem tentativas de soluções para a contradição estrutural do capitalismo entre o caráter coletivo da produção e o caráter privado da apropriação. Essa situação provoca a tendência decrescente da taxa de lucro e as crises de acumulação. Por isso, para Antunes¹⁶, a denominada crise do fordismo nada mais é do que a expressão fenomênica dessa contradição.

O atual processo de mudança seria então uma resposta à crise de acumulação de capital iniciada na década de 70 e que teve seu apogeu no início da década de 80. Conforme Frigotto¹⁷, a forma fordista de organização do trabalho com base mecânica e eletromagnética, caracterizada por um conjunto de máquinas fixas, com rigidez de programação de sequencia e movimentos padronizados e em grande escala, tornou-se um entrave para a ampliação do processo de reprodução do capital. As mudanças sob essa base técnica teriam custos altos devido a sua natureza um tanto inflexível, por isso, faz-se necessária a sua superação.

Segundo equívoco: na verdade essa transformação assumiu diferentes feições no primeiro mundo, de tal forma que, conforme Antunes¹⁸, em alguns países como Itália, Alemanha, Estados Unidos e Suécia, o fordismo ainda convive com outros processos produtivos (neofordismo, neotaylorismo, fordismo) e em alguns casos, como no Japão, ele foi substituído pelo toyotismo. No Brasil, onde, conforme Silva, o próprio fordismo teve um desenvolvimento limitado, a nova base técnica de produção encontra dificuldades em se estabelecer.¹⁹ Alguns estudos mostram que, mesmo nas empresas de tecnologia de ponta, há somente a introdução de algumas técnicas diferenciadas, contudo sem integração e ainda com base numa rígida divisão do trabalho.²⁰

Enfim, a mudança produtiva ainda seria incipiente no Brasil, contudo, em torno dela, formou-se um discurso no que se refere à organização de empresas, gestão de pessoal, educação

16 ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2000. p. 30-31.

17 FRIGOTTO, Guadêncio. *Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática*. In: NEOLIBERALISMO, *qualidade total e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 61.

18 ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 15-16.

19 SILVA, Elizabeth. *Refazendo a fábrica fordista? Tecnologia e relações industriais no Brasil no final da década de 1980*. In: HIRATA, Helena (Org.). *Sobre o modelo japonês*. São Paulo: EdUSP, p. 219.

20 Ver dois estudos publicados também em: HIRATA, Helena (Org.). *Sobre o modelo japonês*. São Paulo: EdUSP. FLEURY, Afonso. *Novas tecnologias, capacitação tecnológica e processo de trabalho: comparações entre o modelo japonês e o brasileiro*. SALERNO, Mário. *Modelo japonês, trabalho brasileiro*.



básica e profissional. Esse discurso criou ou ressignificou conceitos como: qualidade total, formação flexível e polivalente, empregabilidade, policognição, competitividade, competência, habilidade, sociedade do conhecimento, dentre outros.

De acordo com Frigotto²¹, tais conceitos se concretizam em programas e métodos que visam otimizar tempo, energia e espaço, isto é, visam aumentar a produtividade: programas de reengenharia, descentralização produtiva, terceirização; e propostas educacionais que objetivam a formação de um novo trabalhador com capacidade de abstração, criatividade e responsabilidade.

Para os críticos, trata-se de um discurso que assume um caráter ideológico ao individualizar as soluções para os problemas sociais. Sob sua ótica, o desemprego é um problema do trabalhador que não se adaptou ao perfil exigido pela nova forma de organização do trabalho, isto é, um trabalhador que não possui criatividade, visão de conjunto, capacidade de liderança, de abstração, domínio de conhecimentos científicos que fundamentam a produção.

Sob essa lógica, caberia ao trabalhador, individualmente, buscar uma melhoria da sua qualificação e, assim, aumentar sua capacidade de encontrar empregos, isto é, sua empregabilidade, visto que, hoje, não há mais postos fixos e definitivos no mercado de trabalho.²²

Ademais, conforme Dejours, nos mais diversos países difunde-se a ideia de que vivemos em plena guerra econômica. Uma guerra por mercados, onde a principal arma é a competitividade. Uma guerra que justifica a utilização no mundo do trabalho de métodos que ampliam a exclusão.

[...] Métodos cruéis contra nossos concidadãos, a fim de excluir os que não estão aptos a combater nessa guerra (os velhos que perderam a agilidade, os jovens mal preparados, os vacilantes...): estes são demitidos da empresa, ao passo que dos outros, dos que estão aptos para o combate, exigem-se desempenhos sempre superiores em termos de produtividade, de disponibilidade, de disciplina e de abnegação. Somente sobreviveremos, dizem-nos, se nos superarmos e nos tornarmos ainda mais eficazes que nossos concorrentes.²³

Estaríamos pois, diante de um discurso liberal que naturaliza as relações sociais, individualiza as questões sociais e enfatiza a educação como promotora da competitividade. Um discurso que centra, no indivíduo, a responsabilidade pela sua posição social, empregado ou desempregado, competente ou incompetente.

Sendo assim, caberia à Sociologia revelar o processo de desnaturalização desse discurso. Ressalta-se que é um discur-

so contraditório, pois que propõe uma educação que forme trabalhadores criativos, críticos, participativos ao mesmo tempo adaptados, dóceis e submissos à lógica da empresa.

Caro(a) professor(a), provavelmente muitos de seus alunos já vivenciem nos estágios, empregos e subempregos fenômenos como: terceirização, precarização, automatização de rotinas, informatização, contratação temporária.

Nesse sentido, assinale, abaixo quais conteúdos você aborda ou já abordou em sala de aula relacionados à Sociologia do Trabalho:

- () Novos modelos de gestão do trabalho
- () Taylorismo-fordismo e modelo japonês (toyotismo)
- () Mudanças no perfil do trabalhador
- () A precarização das relações de trabalho: fim de direitos trabalhistas, contrato temporário
- () Terceirização, trabalho em casa, desemprego estrutural
- () Enfraquecimento das organizações sindicais
- () Solidariedade *versus* Competitividade entre trabalhadores
- () Profissões e mercado de trabalho



Atividade no ambiente virtual

Caro(a) cursista, a desnaturalização apontada pelos conteúdos indicados, parece fazer com que a Sociologia assuma um caráter mais político. O que você pensa sobre essa questão?

Antes de responder, seria importante uma nova retomada das aulas dessa unidade. Procure articular uma relação entre o caráter da Sociologia, pedagógico, político, técnico, e a preparação para o mercado de trabalho. Após, poste no ambiente virtual sua posição frente às visões sobre a preparação para o mercado de trabalho.

Caro(a) professor(a), não obstante seu posicionamento diante das visões apontadas, numa perspectiva ou outra, a preparação para o mercado de trabalho requer o desenvolvimento da capacidade do seu aluno de interpretar, ler e produzir textos em sentido amplo, no qual incluímos, também, gráficos, imagens, sons e vídeos. Nessa direção as aulas de Sociologia podem oferecer importante contribuição, pois, nelas, é essencial a leitura e interpretação de textos teóricos, jornalísticos, músicas, filmes, charges, a escrita de resumos, dissertações, o tratamento de dados e sua expressão em gráficos e tabelas.

21 *Idem* nota 8.

22 *Idem* nota 2.

23 DEJOURS, Christophe. *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 14.



Ademais, como mencionado, a Sociologia auxilia o aluno a compreender melhor os conteúdos das outras disciplinas da área de Ciências Humanas, como ao contextualizá-los e relacioná-los com o todo. Nessa perspectiva, por exemplo, as noções de tempo e de espaço são compreendidas para além do campo disciplinar da Geografia e da História.

Ler, interpretar e produzir textos, tratar dados presentes em gráficos e tabelas, fazer relações entre diferentes áreas do conhecimento são capacidades que a Sociologia possibilita a de desenvolver e que preparam o aluno para diferentes setores do mercado de trabalho, especialmente o setor de comércio e serviços.

Para o Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, o setor representa aproximadamente 60% do PIB brasileiro, com mais de 945 mil empresas e 15,8 milhões de empregos. Entre as vinte maiores empresas do Brasil, doze são empresas do setor terciário. E em relação às micro e pequenas, mais de 97% do total são prestadoras de serviços.²⁴

Sociologia e a preparação para a cidadania

*Liberdade – essa palavra,
Que o sonho humano alimenta:
Que não há ninguém que explique,
E ninguém que não entenda!*

Cecília Meireles

Caro(a) cursista,
Cidadania – provavelmente uma das palavras mais difundidas no âmbito do ensino de Sociologia. Uma pesquisa constatou que os professores da disciplina compartilham sempre uma mesma ideia do seu papel no Ensino Médio: formar cidadãos conscientes.²⁵

Todavia, ao contrário do que a poetisa nos diz acerca da liberdade, há diversas concepções e explicações sobre o conceito de cidadania e sobre a função da Sociologia no processo de seu desenvolvimento.

O debate sistemático a respeito do conceito de cidadania nós faremos no próximo módulo, na disciplina Participação política e cidadania. Agora, queremos conversar com você sobre a possível contribuição da Sociologia, no processo de formação.

Saiba que a pesquisa em questão, observou que a ideia de formação para a cidadania é eixo central do que Willem Doise denomina campo comum das representações sociais. Todavia, os professores compartilham essa ideia a partir de diferentes

24 Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistacontabeis/anterior/artigos/villn02/o_simples_nacional_e_sua_relacao_com_as_prestadoras_de_servicos.pdf>.

25 *Idem* nota 2.

óticas e lugares que influenciam e modelam diferentes concepções de ensino da disciplina.

Para Pierre Bourdieu, nos processos de tomada de decisão os sujeitos usam uma espécie de mapa mental, a partir do qual, como numa cidade, eles podem se dirigir a um mesmo ponto, porém utilizando caminhos diferenciados em razão de suas inserções sociais: classe, cor, idade, sexo, local de moradia, tipo de trabalho, dentre outras variáveis.

As tomadas de posição diferentes, mesmo antagônicas, somente se constituem como tais com relação aos objetos de disputa comuns.²⁶

Os dados da pesquisa²⁷ revelaram dois tipos de posicionamento relacionados com variáveis como formação e local de trabalho.

Para um grupo, a Sociologia contribui para formar o cidadão consciente na medida em que possibilita ao educando compreender as relações sociais.

A Sociologia ajuda o aluno a fazer várias leituras. Ela seria um instrumento de reflexão para ele. Para ele, ela seria um instrumental de análise, de observação das várias relações sociais. Perceber a realidade social que eles vivem. Compreender melhor as relações sociais.

Portanto, para esse grupo, a Sociologia é **instrumento de compreensão**. Ela não prediz, organiza, direciona este ou aquele projeto relativo à realidade social do educando. Ela fornece o instrumental para a reflexão sistematizada acerca dessa realidade.

Eu dou os instrumentos para que você identifique, por exemplo, quais os tipos de governo, de lideranças, na visão de Weber. O que seria um governo entre aspas tipicamente carismático? Você acha que isso é correto? Então, beleza! Opte por ele. Se você não acha, faça outras opções. A Sociologia ajuda você poder optar.

Por sua vez, constatou-se que, para outro grupo, a Sociologia ajuda na formação do cidadão na medida em que possibilita a conscientização do aluno acerca da necessidade de sua intervenção na realidade, tendo em vista a melhoria das relações sociais.

A Sociologia além de observar e explicar os fenômenos, ela consegue também dar solução. Ela é uma teoria, é um embasamento, é uma análise crítica para melhorar suas relações sociais.

26 DOISE, Willem; CLÉMENCE, Alain; LORENZI-CIOLDI, Fábio. *Représentions sociales et analyses des données*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1992. p. 7 – Préface de Pierre Bourdieu.

27 *Idem* nota 2.



Para esse grupo, a Sociologia seria então um *instrumento de ação*.

A Sociologia permite a consciência crítica, que permite a coragem para atuar. A gente se sente com maior poder de argumentação para resolver as coisas, para barganhar, para negociar, para tentar encontrar soluções humanas.

É possível relacionar essas posições com duas diferentes concepções de Sociologia, dos conteúdos sociológicos e da sua abordagem.

Eis os discursos do primeiro grupo

Aprendi na universidade que a Sociologia é a ciência da sociedade. Eu tenho um conceito clássico de ciência e, em princípio, não dá para abrir mão de que ciência se define a partir de um objeto.

Ela traz, em si, todo um arcabouço teórico. Ela vem através das suas teorias, através dos seus conhecimentos teóricos, através dos seus conceitos que são mais ou menos estáveis, mais ou menos definidos, analisar os fenômenos que ocorrem na sociedade.

Eis os discursos do segundo grupo

Quando você tem uma teoria, você não tem uma teoria realizada por alguém sozinho. Ele vai levar o nome, talvez. Karl Marx, em minha opinião, só compilou, organizou, tomou pra si algo que era muito maior, que devia ser de muito mais pessoas naquela época.

A Sociologia, além de observar e explicar os fenômenos, consegue também dar solução. Olha você vive isso por isso. Na sua rua há um buraco, falta esgoto, porque você está desorganizado socialmente. Que tal fazer uma associação de moradores?

Quando existiu um movimento gay no século XIX, ou um movimento ecológico? Marx, quando escreveu O capital, não existia Carrefour, rede de bancos, etc.

Atividade no ambiente virtual



Caro(a) cursista, com qual dos grupos tem mais afinidade? Para você, a Sociologia é instrumento de compreensão da ou intervenção na realidade?

Caro(a) professor(a), ainda que pese sua posição diante das visões acima, os sujeitos citam a presença das mesmas capacidades desenvolvidas com o apoio da Sociologia que também ajudam no sentido de preparar o jovem para o vestibular, para sua inserção no mercado de trabalho. A Sociologia contribui em diferentes aspectos de um mesmo processo: a formação plena do educando.

CONHECENDO MAIS SOBRE

Sociologia no Vestibular

É interessante conhecer as provas dos vestibulares nos quais a Sociologia está presente. Eis os endereços virtuais de algumas dessas universidades

- Universidade de Brasília
Link: www.cespe.unb.br
- Universidade Federal de Uberlândia
Link: www.ingresso.ufu.br/copev/arquivoDeProvas
- Universidade Estadual de Londrina
Link: <http://www.cops.uel.br/>

Mercado de trabalho

Na aula foram citadas as mudanças no mundo do trabalho, a 3^a revolução técnico-industrial, novo modo de produção do conhecimento. **Anthony Giddens** tem dedicado obras sobre as consequências dessas mudanças no nosso cotidiano, no trabalho, nas relações afetivas e na própria Sociologia, como

- Consequências da modernidade. (Editora da Unesp)
- A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. (Editora da Unesp)

Outro autor importante é **Manuel Castells** e sua trilogia, "A Era da Informação – Economia, Sociedade e Cultura". (Editora Paz e Terra)

- Volume 1 – **A Sociedade em Rede**
- Volume 2 – **O poder da identidade**
- Volume 3 – **Fim de milênio**



COMO VIMOS NESTA AULA...

Essa ambiciosa trilogia de Castells foi comparada, por Anthony Giddens, à obra de Max Weber.

Preparação para a cidadania

O conceito de cidadania será trabalhado no próximo módulo. Para tanto, é importante a leitura de análises de experiências envolvendo a Sociologia e cidadania

- SANTOS, Mário. *A Sociologia do Ensino Médio: o que pensam os professores da rede pública de ensino do Distrito Federal*. Brasília: UnB, 2002. Dissertação de Mestrado.
- RÊSES, Erlando. *E com a palavra: os alunos – Estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino Médio*. Brasília: UnB, 2004. Dissertação de Mestrado.
- RODRIGUES, Shirley. *Cidadania e espaço público a partir da escola: resgate, recriação ou abandono?* Brasília: UnB, 2007. Dissertação de Mestrado.

Os estudos de Sociologia ajudam o jovem a desenvolver a capacidade de ler, interpretar e escrever textos diversos, como também na articulação de diversas áreas de conhecimento e disciplinas.

Tais capacidades são fundamentais na preparação para o vestibular, na inserção no mercado de trabalho e na formação do cidadão, aspectos, na realidade, de um mesmo processo.

ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

A preparação para o vestibular, o mercado de trabalho, a cidadania constituem a concretização das possibilidades e processos que a Sociologia realiza: como estranhamento e desnaturalização, imaginação e apercepção sociológicas. E estão relacionados com o caráter político, científico e pedagógico da Sociologia.

Vimos também possíveis conteúdos sociológicos envolvidos nestes processos.

- 1 No quadro abaixo cite os conteúdos, ou seja, os conceitos, as teorias, os temas e os métodos de pesquisa das Ciências Sociais que seriam prioritários nesse sentido: cruzando o caráter da Sociologia com seu papel no ensino médio.

Sugestão de conteúdos			
Caráter	Vestibular	Mercado de trabalho	Cidadania
Acadêmico			
Político			
Pedagógico			



Debate no ambiente virtual

Na leitura das OCNs vimos que também não foi possível ainda construir consenso em torno dos próprios conteúdos de Sociologia. Porém, a intenção do Ministério da Educação é que no novo ENEM, com sua proposta de um vestibular unificado para as universidades federais, a Sociologia esteja presente, a partir de 2010. E então, quais conteúdos, para você, deveriam ser exigidos nessa avaliação? Com base no quadro debata com os colegas os conteúdos que julgam deveriam constar do ENEM.

2 Em nossa sociedade, a adolescência, como fase de transição, é marcada por crises, angústias, incertezas. Será que a Sociologia poderia ajudar os jovens a compreender melhor essa fase de suas vidas? Que tal pensarmos sobre isso? Assim o faremos em dois momentos.

1º Debatendo letras de músicas do nosso pop rock:

Tempo Perdido

Todos os dias quando acordo
Não tenho mais
O tempo que passou
Mas tenho muito tempo
Temos todo o tempo do mundo...
[...]
Tão Jovens! Tão Jovens!...

Composição: Renato Russo

Educação Sentimental II

A vida que me ensinaram como uma vida normal
Tinha trabalho, dinheiro, família, filhos e tal
Era tudo tão perfeito se tudo fosse só isso
Mas isso é menos do que tudo,
É menos do que eu preciso...
[...]
Agora você vai embora
E eu não sei o que fazer
Ninguém me explicou na escola
Ninguém vai me responder
Composição: Leoni / Paula Toller / Herbert Vianna

- Se você quiser ler toda a letra de “Tempo Perdido” pode encontrá-la em:

Link: <http://letras.terra.com.br/legiao-urbana/22489/>, e se quiser ouvi-la, acesse <<http://www.youtube.com/watch?v=ee6rDLESe1c>>

- Se você quiser ler toda a letra de “Educação sentimental II” pode encontrar em:

Link: <http://vagalume.uol.com.br/kid-abelha/educacao-sentimental-ii.html>, e se quiser ouvi-la, acesse <<http://www.youtube.com/watch?v=qJFKtNWVNJE>>

2º Após o debate, peça a cada aluno(a) que escreva, numa frase, um conteúdo que ele considere de Sociologia que possa ajudar os jovens das duas músicas na compreensão e, talvez, superação de suas angústias. Fixe as frases em mural. Com a colaboração dos alunos, identifique os conteúdos repetidos e selecione os 10 mais importantes.



Atividade no ambiente virtual

Relate essa experiência no ambiente virtual.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000. p. 30-31.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Bases legais. Brasília: Ministério da Educação, 2000. p. 80.

DEJOURS, Christophe. *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 14.

DOISE, Willem; CLÉMENCE, Alain; LORENZI-CIOLDI, Fábio. *Représentações sociales et analyses des données*. Grenoble, France: Presses Universitaires de Grenoble, 1992. p. 7. [Préface de Pierre Bourdieu].

SILVA, Elizabeth. Refazendo a fábrica fordista? Tecnologia e relações industriais no Brasil no final da década de 1980. In: HIRATA, Helena (Org.) *Sobre o modelo japonês*. São Paulo: EdUSP, 1993. p. 219.

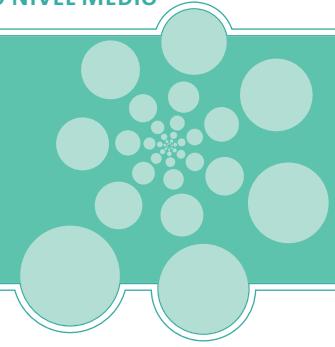
SENADO Federal: <<http://www.senado.gov.br/Agencia/verNoticia.aspx?codNoticia=74618&>>. Acesso em: 18 ago. 2010.

MINISTÉRIO do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior: <http://w3.ufsm.br/revistacontabeis/anterior/artigos/vl1n02/o_simples_nacional_e_sua_relacao_com_as_prestadoras_de_servicos.pdf>



Livros didáticos

Flávio M. S. Sarandy



INICIANDO NOSSA CONVERSA

Caro(a) cursista,

Quando pensamos em livros didáticos, ou manuais didáticos, normalmente não sentimos o mesmo tipo de entusiasmo com relação às produções científicas consideradas importantes. De fato, há muita resistência em compreendermos manuais como produções intelectuais relevantes.

É justo que continuemos a identificar tais publicações como “menores”? Qual o lugar que elas ocupam nos sistema de produção do conhecimento científico? E que papel têm desempenhado quanto ao ensino de Sociologia no Ensino Médio? Como têm sido utilizados e como poderiam ser utilizados os livros didáticos de Sociologia voltados ao ensino médio?

Nesta aula, estas e outras perguntas serão objeto de reflexão. Inicialmente, observemos que os manuais têm sido vistos como próprios da dimensão da prática, e sua elaboração e escrita parte dos afazeres meramente cotidianos da atividade acadêmica profissional. De modo algum são considerados como produção intelectual com algum significado teórico relevante ou produção legítima da atividade acadêmica. Constituem o esforço necessário, até mesmo útil, da comunidade científica, que não promove nenhum ganho acadêmico e profissional para quem a ele se dedica.

Porém, os manuais didáticos não podem ser compreendidos como da ordem do puramente pedagógico, mas como produtos da prática científica institucionalizada, o que se contrapõe à visão estilizada. Por esta outra visão, os livros não possuem somente uma intenção didática, mas deveriam ser tomados como sistematizações do que é consensual (ou está próximo disso ou funciona como um acordo tácito e provisório, porém aceito) em um dado campo científico. Veremos, nesta aula, que os livros didáticos são mais que simplesmente materiais de apoio ao ensino.

Ao final, você será convidado a refletir sobre os livros didáticos de Sociologia, existentes no mercado brasileiro, voltados ao ensino médio.

PROPOONDO OBJETIVOS

Falando de modo mais objetivo, o que se pretende nesta etapa do curso é:

- ▶ Compreender a complexidade da própria definição de didático.
- ▶ Compreender que os manuais ou livros didáticos são produções legítimas de conhecimento, logo mecanismo de reprodução do campo científico.
- ▶ Refletir sobre os livros didáticos de Sociologia e sobre seu uso como ferramenta do ensino da disciplina.

CONHECENDO SOBRE

Os livros didáticos para a disciplina Sociologia

Inicialmente precisamos delimitar o que é um manual ou livro didático e, para tanto, recorreremos à resenha que Antônio Augusto Gomes Batista (2000) realizou dos estudos sobre “livros didáticos”. Ele observa que o livro didático é objeto de pouco prestígio social, que pouca atenção tem recebido, tanto na área da educação quanto em outras, como Sociologia e História do livro brasileiro. Ainda que tenha havido intensa pesquisa sobre a “ideologia do livro didático” durante as décadas de 1970 e 1980, a produção atual parece assistemática e fragmentada, reservada aos estudos da área de metodologia de ensino. E mesmo com a renovação do interesse na década de 1990, especialmente a partir dos estudos de sociologia e história da leitura no Brasil, o livro didático permaneceria como uma “fonte interessante”, mas não como objeto legítimo de pesquisa. (BATISTA, 2000, p. 530)



Problematizando a noção de “didático”

Não somente o desprestígio social interessa a Batista, mas também as características que delimitam o objeto, um manual didático, que são bastante problemáticas. Desse modo, o autor afirma que

Trata-se de um livro efêmero, que se desatualiza com muita velocidade. Raramente é relido; pouco se retorna a ele para buscar dados ou informações e, por isso, poucas vezes é conservado nas prateleiras de bibliotecas pessoais ou de instituições; com pequena autonomia em relação ao contexto da sala de aula e à sucessão de graus, ciclos, bimestres e unidades escolares, sua utilização está indissoluvelmente ligada aos intervalos escolares, sua utilização e à ocupação dos papéis de professor e aluno. Voltado para o mercado escolar, destina-se a um público em geral infantil; é produzido em grandes tiragens, em encadernações, na maior parte das vezes, de pouca qualidade, deteriora-se rapidamente e boa parte de sua circulação se realiza fora do espaço das grandes livrarias e bibliotecas. Não são poucos, portanto, os indicadores do desprestígio social dos livros didáticos. Livro “menor” dentre os “maiores”, de “autores” e não de “escritores”, objeto de interesse de “colecionadores” mas não de “bibliófilos”, manipulado por “usuários” mas não por “leitores”, o pressuposto parece ser o de que seu desprestígio, por contaminação, desprestigia também aqueles que dele se ocupam, os pesquisadores neles incluídos.

(BATISTA, 2000, p. 529)

A conceituação de “livro didático” não fornece, à primeira vista, muitas dificuldades, afinal eles seriam os livros ou impressos utilizados pela escola, no âmbito do ensino de uma disciplina, normalmente organizado segundo um programa de estudos estabelecidos em currículo – oficial ou não –, normalmente adquiridos no início do período letivo e utilizados por alunos e professores à medida que avança o ano escolar; por fim, se buscarmos definições de um dicionário qualquer seguramente encontraremos para o vocábulo “manual” algo como “compêndio” ou “livro escolar”, sendo que compêndio também significa uma síntese doutrinária, e para a palavra “didático” algo como “relativo à escola ou ao ensino”. Assim, um manual didático seria, segundo essas informações, um livro escolar que realiza uma síntese do que há de principal e de mais atual num determinado campo, voltado para a formação numa disciplina específica.

Entretanto, tal categoria omite inúmeros problemas: a categoria “livro didático” ou “manual didático” estaria associada a inúmeros objetos portadores dos impressos que circulam e são manipulados pela escola para sua atividade-fim. Isso porque os “didáticos” apresentam-se nas mais variadas formas – não necessariamente como livros –, nem sempre enquanto impressos editoriais – muitas vezes são materiais compilados ou produzidos pelos próprios professores numa espécie

de “impressa escolar”, na forma de apostilas, por exemplo –, por vezes tais “didáticos” nem mesmo são impressos – como os e-books, blogs ou os softwares educativos –; nem sempre foram considerados destinados à escola – como a literatura ficcional, os impressos jornalísticos ou a produção manuscrita, mesmo de antes do surgimento da imprensa, e, como uma última objeção à simplicidade que normalmente dispensamos à categoria dos didáticos, podemos perguntar se didáticos são objetos “empregados” na escola ou a ela “destinados”?

Batista estabelece algumas “áreas” em que se poderia problematizar a categoria: os suportes materiais dos denominados didáticos, o processo de reprodução, o processo de produção e o modo de apropriação por parte de leitores. Quanto a esse último aspecto recorre a Alain Chopin (*Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation, 1992) que, a partir de pesquisa sobre a produção editorial francesa destinada à escola, elabora quatro categorias classificatórias sobre o objeto em questão:

- ▶ os *manuais*, um objeto material que apresenta ao aluno um programa de formação,
- ▶ as *edições clássicas*, que agrupa textos integrais ou excertos de obras consideradas clássicas, porém destinadas ao uso escolar e, não raro, comentadas,
- ▶ as *obras de referência*, antologias, atlas, dicionários, compêndios de matérias, documentos iconográficos ou históricos, diários ou reunião de cartas, encyclopédias e tratados,
- ▶ as *obras paraescolares*, que seriam os nossos paradidáticos ou obras que teriam a função de complementar o processo de ensino-aprendizagem.

O lugar da produção didática na atividade científica e acadêmica

Entretanto, a categoria dos “didáticos”, no Brasil, possuiu diversos sentidos ao longo de décadas devido justamente às transformações nas funções de textos, impressos e outros suportes materiais destinados ou efetivamente utilizados em contexto escolar. E a despeito do pequeno valor social dado ao livro didático perante outros tipos de produção textual, isso não justificaria a pouca atenção que lhe é dispensada, pois, conforme vários estudos, os livros didáticos – seja em que suporte os consideremos – têm sido bem mais que mediadores entre alunos e saberes e práticas institucionalizadas, ou mesmo mediadores entre alunos e professores no contexto de sala de aula, já que também têm se revelado como a principal fonte de *formação do professor*. Daí a necessidade de se conhecer melhor esse objeto “variável” e de difícil apreensão que cons-



titui o principal instrumento de escolarização e letramento de grande parte da sociedade brasileira, além de principal referência para um expressivo número de docentes.

Mas qual a relação dos didáticos, em particular os livros assim considerados, com a produção do conhecimento científico? A este respeito Thomas Kuhn (1922-1996), no livro *A estrutura das revoluções científicas* (2001), apresentou ideias interessantes. Para o historiador da ciência, a ciência se define em grande medida pelas narrativas apresentadas em seus manuais didáticos: narrativas sobre sua história e origem (com o relato dos feitos de seus maiores heróis), além de teorias, conceitos e métodos apresentados com valor de verdade, a despeito da intensa competição da qual saíram vitoriosos. A história da luta entre paradigmas²⁸ distintos, os embates entre teorias contraditórias, a reconfiguração das comunidades científicas – as questões que se colocam ou que são consideradas merecedoras de atenção por parte da comunidade, bem como as técnicas de que se utilizam para produzirem a verdade etc. –, essa história é ocultada nos manuais científicos.

É fato que Thomas Kuhn se refere principalmente às ciências naturais ou físicas e os manuais dos quais trata são os destinados à formação científica – os utilizados no ensino superior, portanto, não os *handbooks* –, porém não se pode negar a generalização de suas afirmações. E ainda que nem todas as suas ideias sejam válidas para se pensar a Ciência Social, o que o próprio Kuhn não somente explicita como discute²⁹, poderíamos exagerar sua ideia original na seguinte afirmação: o processo de construção e institucionalização de uma ciência se dá, em boa medida, pelo processo de sua inserção no sistema escolar oficial e pela produção dos seus manuais de caráter pedagógico.

Para Thomas Kuhn (2001, p. 175), os manuais são “veículos pedagógicos destinados a perpetuar a ciência normal³⁰”. Não são apenas fonte de informações sobre os progressos de uma dada ciência: são, antes de tudo, exemplos da consolidação de uma prática científica, a elaboração da identidade de um campo de saber; portanto, os manuais didáticos fornecem aos praticantes de uma ciência os contornos básicos, seu paradigma ou, como prefiro, sua “ideologia de fundo”. São nesses manuais

28 Para Thomas Kuhn, um paradigma é um “modelo” ou “padrão”, mas não como em seu uso cotidiano, mas se aproximando de um “precedente jurídico” ou um conjunto de princípios e realizações exemplares que permitem a determinação dos problemas fundamentais – e suas soluções legítimas, “exemplares” –, a aplicação do conhecimento estabelecido e a articulação das teorias. O paradigma fornece ao cientista um conjunto de teorias, técnicas, problemas e suas soluções previstas ou previsíveis, como “uma promessa” de resolução dos problemas tidos por relevantes, porque a própria escolha dos problemas tidos por relevantes ao trabalho científico cotidiano e “normal” já estaria dada pelo paradigma. Em resumo, paradigmas são as realizações científicas acabadas e exemplares.

29 Para uma análise mais detida das ideias de Thomas Kuhn a respeito das Ciências Sociais, ver capítulos XI, “A resolução de revoluções”, e XII, “O progresso através de revoluções”, respectivamente páginas 183-200 e 201-216. Sobre a aplicação da noção de paradigma do autor para se pensar as Ciências Sociais e as dificuldades decorrentes disso, ver Roberto Cardoso de Oliveira, “O trabalho do antropólogo”. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 1998, especialmente capítulos 3 e 7, e Melo (1999), páginas 183 a 186.

30 Ciência normal “significa a pesquisa firmemente baseada em uma ou mais realizações cien-

científicos que estão inscritas e relatadas as realizações atuais da ciência, mais que em qualquer outro documento, pois eles (2001, p. 29-30)

[...] expõem o corpo da teoria aceita, ilustram muitas (ou todas) as suas aplicações com observações e experiências exemplares. Uma vez que tais livros se tornaram populares no começo do século XIX (e mesmo mais recentemente, como no caso das ciências amadurecidas há pouco), muitos dos clássicos famosos da ciência desempenham uma função similar.

A despeito das controvérsias de suas ideias, como a própria noção de paradigma e sua aplicabilidade ao caso das Ciências Sociais, ainda permanece válida a noção de exemplaridade dos manuais que significativamente, mesmo após os trabalhos de Kuhn, permanecem como objetos menos nobres da atividade científica.

O lugar da produção didática na formação do professor

Ocorre que a formação acadêmica a um só tempo está alicerçada no professor, no treino e no manual. Então, se aceitarmos um lugar central do manual na formação acadêmica, por que esses mesmos manuais são tidos por produções pouco relevantes?

A explicação do aparente paradoxo pode ser encontrada se considerarmos a formação profissional como um aspecto essencial da vida da comunidade científica, de sua reprodução, e daí compreenderemos que a formação de novos pesquisadores, não sem razão, é considerada como secundária. Justamente por ser atividade essencial, de reprodução da prática profissional e da própria comunidade científica, as atividades de ensino são vistas como atividades-apêndices; o foco de todo o processo é a atividade científica “propriamente dita”, a pesquisa e a publicação. Que dizer da formação de novos professores? Neste sentido, pensar o ensino da própria disciplina seria questão interna, atividade necessária, porém secundária, e que não deveria ocupar grande espaço nos fóruns de debate e nos periódicos científicos, e os livros didáticos encontram semelhante sorte.

Ora, essa visão é o que podemos denominar de nossa ideologia científica, justamente porque ela oculta a atividade “real” e cotidiana, e o fato de o ensino ser (1) a parte mais volumosa do trabalho da maioria dos cientistas – ou acadêmicos –, o

tíficas passadas”, isto é, em um paradigma (Kuhn, 2001, p. 29), tal como uma atividade de resolução de quebra-cabeças. Num raciocínio circular que lhe rendeu muitas críticas, a ciência normal é a pesquisa fundada num paradigma, e um paradigma é aquilo que uma comunidade de cientistas compartilha. Sobre as ideias de paradigma e ciência normal, ver Kuhn (2001), especialmente capítulos 1 a 3. Para uma reflexão sobre as ideias de Kuhn, ver Roberto Cardoso de Oliveira, “O trabalho do antropólogo”, Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 1998, e Melo (1999). Sobre a resposta de Kuhn aos críticos, ver “Posfácio”, na mesma edição de seu livro.



que lhe toma mais tempo, na maioria dos casos; e (2) por ser atividade essencial não apenas para a própria prática científica, dado seu caráter de reprodução dos paradigmas, porém como atividade essencial da prática científica, considerando-se suas relações com a elaboração e a sistematização do conhecimento, dos problemas e dos padrões dessa mesma prática, pois (Kuhn, 2001, p. 71-72)

Os cientistas nunca aprendem conceitos, leis e teorias de uma forma abstrata e isoladamente. Em lugar disso, esses instrumentos intelectuais são, desde o início, encontrados numa unidade histórica e pedagogicamente anterior, onde são apresentados juntamente com suas aplicações e através delas. Uma nova teoria é sempre anunciada juntamente com suas aplicações a uma determinada gama concreta de fenômenos naturais; sem elas não poderia nem mesmo candidatar-se à aceitação científica. Depois de aceita, essas aplicações (ou mesmo outras) acompanharão a teoria nos manuais onde os futuros cientistas aprenderão seu ofício. As aplicações não estão lá simplesmente como um adorno ou mesmo como documentação. Ao contrário, o processo de aprendizado de uma teoria depende do estudo das aplicações, incluindo-se aí a prática na resolução de problemas, seja com lápis e papel, seja com instrumentos num laboratório. Se, por exemplo, o estudioso da dinâmica newtoniana descobrir o significado de termos como “força”, “massa”, “espaço” e “tempo”, será menos porque utilizou as definições incompletas (embora algumas vezes úteis) do seu manual, do que por ter observado e participado da aplicação desses conceitos à resolução de problemas.

A aprendizagem ou a formação científica se dá principalmente por meio de “modelos exemplares”, e nisso o que ocorre nas ciências naturais não se distingue muito do que vemos nas ciências sociais. Daí a importância das “aplicações” das teorias nos manuais destinados à formação dos físicos, por exemplo, ou das intermináveis discussões metodológicas com base nos clássicos, no que tange às ciências sociais. As aplicações não são provas dos conceitos apresentados, mas o modo próprio de se aprendê-las. Do mesmo modo, nas ciências sociais, aprendemos a teoria social, a produção dos clássicos, enfim, por meio não somente de definições bem acabadas, porém através da leitura dos livros fundamentais, das obras dos fundadores e das possíveis aplicações de seus conceitos e teorias a novos aspectos da realidade social, das monografias e pesquisas consideradas bem-sucedidas e importantes, justamente por seu caráter exemplar.

No caso das Ciências Sociais, como sugere Melo (1999, p. 194), os cientistas

[...] compõem um grupo de profissionais dedicados, em grande medida, ao ensino. [...] A clientela dos programas de pós-graduação é, por sua vez, também formada por professores ou candidatos a esse posto de trabalho nas universidades brasileiras. [...]

A pós-graduação constitui, em grande medida, o ápice de uma hierarquia institucional devotada à formação de professores. Parece muito plausível, portanto, supor que esta literatura, presente nos cursos que frequentaram e nas dissertações que escreveram, continuará sendo usada pelo futuro professor. Vale concluir, portanto, que o sistema de ensino vem consagrando um repertório de interpretações sobre a sociedade brasileira [...].

Repertório, naturalmente, legitimado por uma série de ritos e processos típicos da formação acadêmica, tanto quanto pelos manuais que orientarão os professores em sua carreira docente, ou no início de sua carreira docente; é razoável admitirmos que essa dinâmica vale igualmente para a docência superior como para a docência no ensino médio, onde os manuais produzem, se não um consenso específico em torno de questões teóricas, ao menos um sentido de integração disciplinar e um “discurso exemplar”, assimilável ao professor iniciante. A “jurisdição bibliográfica”, isto é, o controle do que é aceito como leitura autorizada, como sugere Melo (1999), também se reproduz nos livros didáticos, nos quais professores da educação básica baseiam-se para orientarem seus programas, talvez não como orientação positiva, limitando suas aulas ao livro, porém como referência de um corpo de conhecimentos e leituras com os quais dialogar.

Neste sentido, espera-se que cursos de Licenciaturas em Ciências Sociais reservem, mais do que encontramos hoje, um espaço específico para se refletir sobre a produção e o uso de livros, materiais e recursos didáticos como atividade crucial para a formação dos futuros professores.

O livro didático e o professor de Sociologia do ensino médio

Paulo Meksenas e Benjamin Lago, autores de dois manuais de Sociologia, para tomarmos apenas dois exemplos, indicam seus respectivos livros didáticos não somente aos alunos do ensino médio. Meksenas afirma que

[o manual] é dirigido, portanto, aos alunos [...], embora contenha propostas e indicações didático-metodológicas de utilidade para o próprio professor da matéria e licenciandos de Ciências Sociais que se preparam para o magistério (MEKSENAS, 1990, p. 11) (grifos nossos)

E também encontramos em Lago:

Este trabalho foi preparado objetivando-se vários tipos de públicos: iniciantes em Sociologia, como os alunos do 2º grau [...], alunos do 3º grau que jamais a estudaram antes, o público em geral e mesmo quem já tem conhecimentos na área [...]. (LAGO, 1996, p. 9)



A despeito dos manuais de Sociologia serem pouco mobilizados pelos planos de curso dos professores do Ensino Médio, como identificou Takagi (2007), percebe-se a intenção ampla dos manuais, não destinados somente à função didática no trabalho com alunos de Ensino Médio, o que já é indicação suficiente da função formativa sugerida anteriormente. Como recursos para a formação do próprio professor da disciplina, os manuais fornecem a orientação a seguir para a construção de um programa de curso e, não raro, os conteúdos a serem ministrados. Neste último caso, isso se deve não a uma “formação teórica precária”, porém ao papel integrador que os manuais exercem sobre um campo disciplinar fragmentado, como é o das Ciências Sociais.

Uma leitura crítica dos livros didáticos de Sociologia para o ensino médio brasileiro

Mas o que pensar dos manuais didáticos de Sociologia para o Ensino Médio? Se cumprem essa função formativa dos professores da disciplina, o que se tem aprendido a partir deles? Qual a visão acerca da própria Sociologia que encontramos nesses manuais? Vimos a relevância dos manuais para a produção científica e para a formação acadêmica, mas que papel têm desempenhado quanto ao ensino da Sociologia no Ensino Médio?

Vejamos, a Sociologia, nos livros didáticos, é compreendida duplamente:

► como chave para a compreensão da sociedade de um modo geral, e da sociedade brasileira em particular, portanto como “ferramenta teórica” que permite o desvendamento do real na medida em que é apreendida pelo aluno,

ou

► como instrumento de intervenção, uma espécie de “fermento do povo”, que pode fornecer subsídios e estímulo à ação transformadora. De modo bastante amplo, a Sociologia é pensada em termos de suas possíveis contribuições, ainda que estas não sejam colocadas de forma explícita e operacionalizadas em termos de objetivos pedagógicos específicos e textualmente explicitados. Em outros termos, em geral não há uma justificação clara ou objetivos específicos de aprendizagem para os conteúdos tratados nos manuais.

Para a quase totalidade dos livros didáticos existentes, não há um consenso estabelecido entre os autores sobre quais objetivos devem ser alcançados pelos professores de Sociologia no Ensino Médio. O que é compreensível, dadas as escassas reflexões atuais neste sentido no campo das Ci-

ências Sociais – bem como o esquecimento das reflexões da época dos primeiros manuais, que, talvez, pudessem ser aproveitadas. A um só tempo esse fato é demonstrativo e efeito da distância em que a comunidade de cientistas sociais se mantém dos problemas *relativos ao ensino* de sua disciplina no Ensino Médio, quadro que apenas nos últimos anos veio sendo alterado.

Naturalmente isso não significa inexistência de objetivos, mas tão somente que eles estão implícitos nas obras ou que são gerais. Significa, portanto, que estes objetivos são insuficientemente precisos para permitirem melhor clareza sobre o lugar que a Sociologia deveria – ou poderia – ocupar num projeto curricular na educação básica; e que, quando explicitados, são de difícil operacionalização pedagógica ou muito amplos e gerais.

Nos manuais, as relações que são pensadas entre conteúdos e o que se pretende com eles em termos de aprendizagem individual, isto é, que tipo de aprendizagem tal ou qual conteúdo específico de uma determinada área – como um assunto, um tema, um conceito, uma unidade bimestral ou um capítulo – se destina a produzir nos indivíduos de determinada faixa etária ou segmento de ensino.

A preocupação com a aprendizagem, em termos de compreensão de um aspecto do real, não importando se essas aprendizagens se referem à compreensão de um fenômeno natural, ainda que cotidianamente presente em nossas vidas, como o eletromagnetismo, o efeito estufa ou as mudanças climáticas, ou se tal aprendizagem diz respeito a um fenômeno social e histórico, como a emergência de regimes totalitários ou a relação do Estado com os movimentos sociais no século XX, é praticamente inexistente. O fato é que os objetivos disciplinares em geral são definidos em termos da compreensão – instrumental ou não – com a qual serão dotados os estudantes dessas disciplinas.

A Sociologia não apresenta esse tipo de esforço de sistematização. Ao contrário, o que os manuais didáticos mais conhecidos demonstram é que os objetivos declarados ou implícitos para a disciplina são referentes a uma espécie de função do próprio conhecimento ou que deveriam ser gerais para todas as disciplinas escolares. Como se em si mesma, ou por si mesma, a disciplina possuísse uma função ou um efeito de impacto social abrangente.

Nos manuais pode-se observar a definição de uma missão para a disciplina, tida invariavelmente como promotora de cidadania, de uma consciência crítica – e de autonomia – ou da formação do agente de transformação da sociedade capitalista. Se nas primeiras décadas do século XX as ciências sociais foram pensadas como fundamentais no desvendamento do Brasil e na orientação do Estado brasileiro, conforme Meucci (2000) e Giglio (1999), hoje parecem não ter perdido essa vocação, porém, comparativamente, ela é apresentada de modo muito mais acanhado e bem menos pre-



tensioso que nos manuais do passado. Permanece a ideia de missão pela “conscientização” da “massa estudantil” – que vê nos indivíduos não atores e sujeitos, porém objetos da ação do conhecimento, este, sim, competente e autorizado a dirigir os indivíduos, e operado por uma elite de iniciados. O que se depreende dos manuais é a exaltação da importância da Sociologia como disciplina do nível médio, uma importância atribuída justamente em função de seu papel previsto, sua missão de explicar o Brasil e, num mesmo movimento, apontar os rumos de desenvolvimento tidos por melhores e mais justos.

Mas tal explicação assume um caráter muito especial, já que empreendida por uma *ciência* específica, autorizada a explicar a realidade social. É justamente o recurso à científicidade da Sociologia que pretende garantir um espaço legítimo para a disciplina nos currículos escolares, algo para o que convergem os manuais e as representações dos professores, de acordo com Santos (2003). A não reprodução dos modelos da graduação poderia desacreditar o trabalho docente como aquele que ainda se pautaria por padrões não científicos ou pré-científicos, como no de um ensino da disciplina a partir do senso comum e dos “debates sobre atualidades”.

Devido a isso, a opção é pela apresentação dos conceitos e teorias, não para construir a visão da disciplina como um corpo homogêneo de conhecimentos, ao contrário, justamente ressaltando-se a sua diversidade. Aqui é interessante a aproximação entre a análise dos livros didáticos e os resultados encontrados por Santos (2003) em sua investigação: a ênfase dada aos conceitos pelos professores estudados por ele (os formados na área) se deve, em parte, ao temor dos cientistas sociais pela banalização da aula de Sociologia como mera discussão de “temas atuais”, o que é afim à construção de uma identidade como sociólogo, antes que professor.

No caso dos manuais, há um processo semelhante, mas também uma tentativa em se evitar a visão da Sociologia como um corpo de conhecimento bem estabelecido, tal qual uma “ciência positiva”. Há que se considerar que, apesar das discussões acerca da científicidade do campo serem inerentes às Ciências Sociais, esta postura ganha novo significado se considerarmos o momento de reinserção da Sociologia como disciplina do Ensino Médio; um tempo, portanto, em que é necessário estabelecer-se frente aos atores do campo educacional e aos estudantes com uma certa relevância para a disciplina, no caso, pelo seu poder explicativo da realidade, para fornecer-lhe um *status legitimador* por meio do recurso à sua científicidade.

A despeito do caráter científico que se atribui à disciplina, no entanto, pode-se dizer que o ensino de Sociologia no Ensino Médio, em sua “vocação” como ciência ou política, está mais próxima à política, a julgar pelas justificativas normalmente oferecidas. A denúncia das condições socioeconômicas do Brasil ou da sociedade capitalista, se não afirma ou

sugere uma ação, ao menos implica a negação da condição denunciada, como algo a ser superado, o que leva a um sentimento do atraso brasileiro e a uma intenção civilizadora da disciplina, não muito distante do que lhe fora atribuída pelos primeiros manuais de Sociologia. Porém, a “política”, no caso, dependeria do conhecimento científico seguro. Faz-se uma associação, portanto, entre ciência, desenvolvimento da consciência crítica, cidadania, participação social e superação do capitalismo.

O sentido missionário ou civilizador está presente nos manuais quando preveem que a simples denúncia das contradições capitalistas ou do autoritarismo político brasileiro é capaz de promover no aluno a energia suficiente e direcioná-la às transformações sociais. Nem seria necessário dizer que tal visão pressupõe um objetivo a alcançar que vai muito além de aprendizagens individuais (do ponto de vista pedagógico), mas que se relaciona às mudanças previstas e pensadas como legítimas e justas. No entanto, a simples articulação, em nível de discurso, daquilo considerado criticável na sociedade brasileira – e, portanto, destinado à ação transformadora do aluno, agora transmutado em agente de mudanças –, não é condição suficiente para que tal mudança ocorra.

De um ponto de vista estrutural (conceitos ensinados, abordagens teóricas, áreas das Ciências Sociais consideradas, organização dos capítulos ou unidades e tratamento didático-pedagógico), os manuais se aproximam em grau significativo. Parece correto afirmar, portanto, que os manuais, em sua maioria, orientam-se por uma visão bem semelhante sobre o que ensinar em Sociologia na escola média e com quais finalidades, isto é, quais os conteúdos que importam para a aprendizagem do aluno. Mas, apesar das escolhas semelhantes quanto a este aspecto, os resultados dos livros são bem diferentes, pois que tais conteúdos recebem tratamentos diferenciados.

Não há uma divergência fundamental que permita dividir os livros por paradigmas, matrizes teóricas ou escolas do pensamento sociológico, nem poderíamos distingui-los segundo as áreas das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política); porém, é certo que nenhum deles discute a noção de *habitus*, de Pierre Bourdieu, a de troca/ reciprocidade, de Marcel Mauss, ou a de processo civilizador, de Norbert Elias, para ficarmos em alguns simples exemplos.

O que nós temos, em geral, é uma “leitura autorizada” de alguns conceitos dos autores tidos por clássicos pela comunidade dos cientistas sociais brasileiros, das noções mais ou menos consensuais, e o tratamento de algumas temáticas também consideradas como fundamentais ou mais significativas. Note-se que alguns conceitos possuem uma “ordem de apresentação mais ou menos consensual” e um “uso com finalidade semelhante”, o que implica numa hierarquização dos próprios autores das Ciências Sociais, muito coerente com a aprendizagem universitária.



Para uma análise mais detalhada de alguns livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio, disponíveis no mercado editorial brasileiro, sugerimos a leitura dos trabalhos de Sarandy (2004) e Takagi (2007).

CONHECENDO MAIS SOBRE

A partir deste ponto, você está convidado a refletir sobre as possibilidades de trabalho com os livros didáticos de nossa disciplina. A discussão que fará a seguir terá o objetivo de levá-lo(a) a pensar sobre os manuais a partir do ponto de vista da prática de ensino da disciplina.

Características e possibilidades de uso do livro didático de Sociologia para o ensino médio

Uma questão que merece atenção, no que diz respeito aos livros didáticos da disciplina, é a da adequação de linguagem e utilização de estratégias didáticas mediadoras da aprendizagem. O que percebemos, em geral, é a ausência de atenção ao fato de que um texto que se pretende didático precisa inicialmente responder à pergunta: “Qual o leitor deste texto?”. Conforme Takagi (2007, p. 192),

[...] O aluno é o público privilegiado dos livros didáticos. [...]. Entretanto, nós podemos discutir duas questões: há o público para o qual o livro se dirige na concepção de seu autor e há o público real; no primeiro caso, temos a imagem construída pelos livros sobre os alunos, como pessoas que só precisam de conhecimento para serem despertadas para a “sede do saber”, e, no segundo, temos grupos de jovens que podem não estar tão interessados em estudar Sociologia ou qualquer outra disciplina porque não se sentem motivados a fazê-lo.

Segundo Takagi, os autores de manuais didáticos, quando focalizam o primeiro grupo de alunos, tendem a privilegiar os conceitos e teorias, e quando têm em mente os alunos reais, buscam estratégias de aproximação. O fato de “o texto ter um leitor” parece não figurar nas preocupações de todos, ainda que se possa identificar um esforço no sentido do uso de uma linguagem mais acessível, o que pode ser prejudicado por textos muito longos (por vezes capítulos inteiros sem qualquer descanso de leitura ou sugestão de atividade).

Quanto às questões, atividades avaliativas e formativas propostas, há diferenças nos manuais disponíveis hoje, alguns não propiciam debates, em geral propõem perguntas bastante

simples, exigindo somente recorte de textos para as respostas, sem que sejam trabalhadas relações entre as aprendizagens e a realidade social dos alunos.

Seria desejável que textos que se pretendem didáticos articulassem atividades e exercícios que mobilizassem os alunos para a aplicação dos conteúdos estudados na resolução de problemas, em sentido amplo, seja para o esforço de explicação e compreensão de fenômenos sociais, seja para a análise crítica do próprio conhecimento teórico utilizado. As atividades, que preferencialmente devem ser diversificadas e motivadoras, podem incluir inúmeros procedimentos e materiais, constituindo atividades de pesquisa, leitura e análise de textos da imprensa diária e também da literatura ficcional, e ainda outros procedimentos em que se utilize o cinema, a fotografia, os recursos oferecidos pela internet, como blogs, dentre outros. Uma discussão detalhada sobre este ponto será vista na aula sobre recursos didáticos.

Outro problema também presente nos didáticos de Sociologia é o que diz respeito ao uso de imagens que, quando não completamente ausentes, em geral são ilustrativas dos textos nos quais são inseridas, e não fontes de produção de conhecimento; por vezes as imagens nem mesmo dialogam com os textos, ou aparecem completamente desconectadas. É importante que o professor da disciplina faça referências às imagens presentes, estimulando nos alunos a leitura comprehensiva das mesmas como conteúdo disciplinar.

Existem algumas exceções do que foi dito acima. A mais notável é o livro *Sociologia para o Ensino Médio* (2007), de Nelson Dácio Tomazi, no qual encontramos, talvez pela primeira vez para este tipo de produção editorial no Brasil, um forte esforço para a elaboração de um livro didático que supere os limites e problemas apontados anteriormente. Naturalmente que uma análise mais substancial desse, como de outros livros didáticos de Sociologia que têm surgido no mercado editorial brasileiro, somente será possível a partir de novas pesquisas, em especial que avaliem o impacto dessas produções sobre professores e alunos do Ensino Médio.

COMO VIMOS NESTA AULA...

Os livros didáticos integram um sistema bem estruturado de produção e reprodução do campo científico e têm sido importantes tanto para a formação do futuro pesquisador quanto para a formação dos professores, ainda que pouco utilizados como fonte direta em seus planos de ensino. Esse papel formativo deve-se, entre outras razões, porque os didáticos permitem a reprodução dos modelos, valores, atitudes, códigos e linguagem do campo científico. É essa “imagem da



ciência”, essa ideologia da prática científica, que os manuais didáticos carregam, compreendidos a um só tempo enquanto instrumentos pedagógicos e produção científica.

Do ponto de vista pedagógico, os manuais didáticos de Sociologia existentes expressam a falta de tradição, nas Ciências Sociais, de pesquisas e reflexões sobre o ensino da própria disciplina, e, do ponto de vista do conteúdo, a Sociologia que é apresentada pelos manuais do Ensino Médio não difere tanto dos currículos universitários e da agenda acadêmica. Esses manuais, em geral, se caracterizam por:

- ▶ uma perspectiva da disciplina, isto é, a inclusão da história das ciências sociais como conteúdo significativo para o ensino da Sociologia no Ensino Médio – isso significa um recurso constante e recorrente aos autores e ao que os autores têm discutido numa espécie de “história das ideias”, com linguagem com alto nível de abstração e exemplos meramente ilustrativos;
- ▶ a afirmação da cientificidade da Sociologia, fazendo de correr daí a sua relevância para o Ensino Médio;
- ▶ uma forte ênfase conceitual e em sua contextualização, ou nos sutis debates teórico-metodológicos, com grande quantidade de citações, às vezes apenas menções aos nomes e às obras dos autores tidos por fundamentais;
- ▶ um discurso fortemente valorativo, isto é, carregado de valores éticos e políticos específicos, logo de julgamentos de valor em que parece importar menos a definição da aprendizagem que se pretende favorecer que a reprodução de ideologias determinadas;
- ▶ a fixação de objetivos amplos e sociais para a disciplina como o “desenvolvimento da cidadania”, o “desenvolvimento da consciência crítica” ou a “contribuição para uma ação transformadora da realidade social”, isto é, a atribuição de um sentido interventor para o ensino de Sociologia no Ensino Médio;
- ▶ a relevância dada aos três autores considerados clássicos nas Ciências Sociais: Marx, Durkheim e Weber, especialmente nas ideias de fato social, ação social e classe social;
- ▶ a reprodução dos temas típicos do debate acadêmico e do ambiente universitário das Ciências Sociais com uso de linguagem acadêmica e apresentação de questões distantes do universo do aluno, consistindo em reprodução do ensino universitário;

▶ a pouca atenção aos aspectos propriamente didáticos, em especial no que se refere à adequação de linguagem, às estratégias de mediação da aprendizagem do conhecimento e às questões e atividades propostas.

ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

1 A partir da atividade relacionada a sugestão de conteúdos, na página 93, planeje uma aula, com base nos capítulos analisados dos livros didáticos escolhidos, prevendo seus usos pelos alunos, tanto de recortes dos textos dos capítulos analisados quanto das atividades sugeridas por eles, se existirem. Reflita sobre as possibilidades, limites e dificuldades encontradas e socialize suas descobertas com seus colegas. Esta atividade pode ser realizada por grupos de alunos.

2 A partir da atividade anterior, escreva um texto didático sobre o mesmo assunto. Justifique suas opções quanto aos conteúdos e sua abordagem teórica e didática, em especial no que diz respeito a:

- objetivo de aprendizagem do material desenvolvido;
- relevância dos conteúdos;
- adequação de linguagem;
- diálogo com o universo do aluno;
- atividades propostas.

Socialize sua produção com seus colegas. Esta atividade pode ser realizada por grupos de alunos.

3 Organizem-se em grupos e escolham dois livros didáticos conforme preferência e acesso de cada grupo. Analisem e comparem dois capítulos, desses manuais, que tratem dos mesmos conteúdos (autores, fenômenos, teorias ou conceitos) e verifiquem como cada manual aborda o mesmo conteúdo, em especial quanto aos seguintes aspectos:

- Os conceitos e teorias apresentados estão corretos e são exemplificados e mobilizados para a compreensão da realidade social?
- Os dados apresentados em quadros e gráficos, se existentes, estão corretos, atualizados e referenciados?
- As relações interdisciplinares estabelecidas, se existentes, são coerentes?



- A linguagem utilizada é adequada ao aluno do Ensino Médio?
- O texto do manual dialoga com o universo do aluno do Ensino Médio?
- Há relação entre as imagens utilizadas e os conteúdos aos quais se referem?
- Existe relação entre as atividades propostas e o conteúdo trabalhado?
- Os enunciados são claros quanto aos objetivos e aos procedimentos que serão utilizados na realização das atividades sugeridas?
- O texto sugere alguma vinculação político-partidária?
- Observa-se ausência de preconceitos?
- O livro atende à norma padrão da língua portuguesa?

Socializem com seus colegas as descobertas.



REFERÊNCIAS

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: ALB: Fapesp: Mercado de Letras, 2000. p. 529-575.

GIGLIO, Adriano. *A Sociologia na Escola Secundária: uma questão das Ciências Sociais no Brasil – Anos 40 e 50*. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1999. [Dissertação – Orientador: Luiz Werneck Vianna].

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LAGO, Benjamin Marcos. *Curso de Sociologia e Política*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MEKSENAS, Paulo. *Sociologia*. 2. ed. 5. reimp. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

MELO, Manuel Palácios. *Quem explica o Brasil*. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 1999.

MEUCCI, Simone. *A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*. Campinas, SP: IFCH-Unicamp, março 2000. [Dissertação – Orientador: Otávio Ianni].

SANTOS, Mário Bispo dos. *A Sociologia no Ensino Médio – o que pensam os professores da Rede Pública*. Brasília: ICS-UnB, junho 2002. [Dissertação – Orientador: Carlos Benedito Martins].

SARANDY, Flávio M. S. *A Sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de Sociologia para o ensino médio no Brasil*. Rio de Janeiro: IFCH-UFRJ, outubro 2004. [Dissertação – Orientadora: Gláucia Villas Bôas].

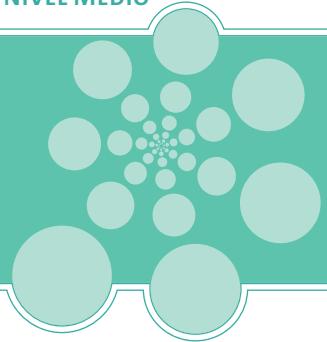
TAKAGI, Cassiana T. Tedesco. *Ensinar Sociologia: análise dos recursos de ensino na escola média*. São Paulo: IFCH-USP, 2007. [Dissertação – Orientador: Amaury César Moraes].

TOMAZI, Nelson Dácio. *Sociologia para o ensino médio*. São Paulo: Atual, 2007.



Recursos didáticos

Flávio M. S. Sarandy



INICIANDO NOSSA CONVERSA

Caro(a) cursista,

O que permite que falemos em recursos didáticos? O que atribui a algo a característica de “didático”? Por exemplo, o que torna um texto didático? Ou o termo didático é um adjetivo sem qualquer implicação importante, uma espécie de palavra-chave que magicamente legitima usos, práticas, materiais? Teriam os recursos didáticos a finalidade de tornar a aula de Sociologia mais interessante ou algo mais? Afinal, quais os recursos didáticos à disposição dos professores de Sociologia?

Questões como estas estarão percorrendo toda esta aula. Afinal, sabemos que uma aula não se reduz ao “cuspe e giz”, para usarmos do discurso clichê. Mas frequentemente esquecemos que nossa aula existe em função de objetivos e de alunos.

A tendência para a reprodução academicista no Ensino Médio é quase irresistível, e os recursos didáticos, quando bem compreendidos, bem planejados e bem empregados, podem, para além da simples motivação, constituir verdadeiro antídoto para um ensino distante da realidade de nossos alunos, e para que eles possam, de fato, desenvolver as formas do raciocínio sociológico a partir da análise e da compreensão dos fatos de seu próprio cotidiano e do que ocorre em sua sociedade.

PROPONDO OBJETIVOS

Falando de modo mais objetivo, o que se pretende nesta etapa do curso é:

- Refletir sobre a reprodução do ensino acadêmico e universitário no ensino de Sociologia no Ensino Médio;
- Compreender os conteúdos conceituais como meios para o objetivo do ensino de Sociologia.

- Identificar diferentes possibilidades para a prática do ensino de Sociologia a partir de distintos recursos didáticos.
- Analisar aspectos e cuidados relativos à elaboração e ao uso de recursos didáticos no ensino de Sociologia.
- Experimentar a criação de seus próprios recursos didáticos.

CONHECENDO SOBRE

Recursos didáticos para o ensino de Sociologia

Inicialmente observe que, aqui, não distinguiremos rigorosamente estratégias e recursos didáticos, pois refletiremos sobre técnicas, procedimentos, estratégias, materiais e até mesmo conteúdos como meios, portanto recursos em sentido lato, para o alcance dos objetivos da disciplina. Assim, tomemos o próprio conteúdo conceitual, as teorias sociológicas, como recursos didáticos, em sentido mais amplo, como dito.

Se o objetivo do ensino de Sociologia é o de propiciar um tipo especial de aprendizagem, desenvolvendo a imaginação sociológica, como vimos em outra aula, então o conhecimento produzido no âmbito das Ciências Sociais deve ser compreendido como ferramenta a instrumentalizar o aluno para um tipo específico de raciocínio. Um meio, portanto, não o fim. E por isso afirmamos que a aprendizagem dos conteúdos conceituais é de fundamental importância. Mas a aprendizagem destes não pode ser compreendida como dissociada da compreensão dos sentidos que conceitos e teorias carregam.

Em tempo: não estamos sugerindo um “ensino tecnicista”, pragmático ou de acomodação às estruturas sociais. Se a educação pode ser, também, um processo emancipador é porque permite a ação deliberada a partir da capacidade de produzir sentidos, compreensão e explicações sobre a realidade huma-



na e social; neste sentido que o conhecimento das Ciências Sociais, aliado à capacidade de imaginação sociológica, no sentido visto em aulas anteriores como a liberdade de recriar possibilidades transformativas a partir da (re)criação de novos sentidos para a realidade social, torna-se um instrumento do processo emancipatório.

Ora, aprender um conceito é apreender-lhe o significado e os sentidos, compreender sua inserção na história, sua fortuna crítica e a “experiência articulada” perante constrições sociais de que ele é resultante, como nos diz Raymond Williams³¹ (1921-1988), tanto como ser capaz de mobilizá-lo na análise de fenômenos sociais, isto é, pensar com o conceito e sobre ele. É neste sentido que tomamos os conteúdos conceituais como meios (para reservarmos a palavra recurso) para o ensino de Sociologia.

Uma reflexão importante quanto a este ponto, de interesse direto à prática de ensino disciplinar, porém não diretamente relacionada à análise dos recursos didáticos em sentido estrito, é a distinção entre temas, conceitos e teorias que encontramos nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2008), na seção sobre Conhecimento de Sociologia, onde podemos ler:

[...] pode-se verificar que pelo menos três tipos de recortes são reiterados nas propostas construídas para o ensino de Sociologia no nível médio [...] São eles: *conceitos, temas e teorias*. A tendência é os professores, os livros e as propostas apresentarem esses recortes separadamente, quando não optam por trabalhar somente com um deles. O que se propõe aqui para a reflexão dos professores é que esses recortes podem ser tomados como mutuamente referentes, isto é, rigorosamente seria impossível trabalhar com um recorte sem se referir aos outros [...] Ao se tomar um *conceito* – recorte conceitual –, este tanto faz parte da aplicação de um tema quanto tem uma significação específica de acordo com uma teoria, do contrário os conceitos sociológicos seriam apenas um glossário sem sentido, pelo menos para alunos do ensino médio. Um *tema* não pode ser tratado sem o recurso a conceitos e a teorias sociológicas, senão se banaliza, vira senso comum, conversa de batequim. Do mesmo modo, as *teorias* são compostas por conceitos e ganham concretude quando aplicadas a um tema ou objeto da Sociologia, mas a teoria *a seco* só produz, para esses alunos, desinteresse. Entende-se também que esses recortes se referem às três dimensões necessárias a que deve atender o ensino de Sociologia: uma *explicativa* ou *compreensiva* – teorias; uma *linguística* ou *discursiva* – conceitos; e uma *empírica* ou *concreta* – temas.

³¹ Ver WILLIAMS, Cultura, Paz e Terra, 1992; *Palavras-chave. Um vocabulário de Cultura e Sociedade*, Boitempo, 2007; também podem ser consultados, do mesmo autor, *The Long Revolution*, 1961 [primeira edição] e *Marxismo y Literatura*, disponível em <<http://www.scribd.com/doc/13406274/Raymond-Williams-Marxismo-y-literatura>>.

Aqui abrimos espaço para esta reflexão pois nosso intuito é esclarecer que o ensino de Sociologia na escola média não pode prescindir da análise temática, tanto quanto do estudo de conceitos e teorias produzidas pelas Ciências Sociais, com risco de a disciplina perder em significado e sentido para os alunos do Ensino Médio. Temas, conceitos e teorias devem ser compreendidos como recortes que se referenciam mutuamente, a partir dos quais o ensino da disciplina deve ser organizado; e devem ser tomados tanto como conteúdos disciplinares, logo objetos do ensino de Sociologia no ensino médio, quanto como meios para o alcance dos objetivos da disciplina; objetivos que, por sua vez, estão relacionados às mudanças cognitivas expressas nos termos estranhamento, desnaturalização e imaginação e apercepção sociológicas.

Ainda acompanhando as OCNs, encontramos um alerta que nos lembra que o ensino de Sociologia na escola média não é – e não pode ser – o mesmo que se faz na universidade. Ora, a tendência que se observa, em especial dos que tiveram uma formação em Ciências Sociais, é exatamente reproduzir o mesmo ensino que receberam na formação em nível superior (algo que muito lentamente vem se alterando a partir do investimento maior nas licenciaturas). E isto é o que se deve evitar com o máximo rigor justamente por se tratar de uma tendência que ganha ainda mais força num contexto de distanciamento, em parte indiferença, pelo ensino da disciplina no ensino médio; poderíamos refletir, trata-se de um *habitus*, para falarmos com Bourdieu, já que a reprodução dos mesmos códigos de comportamento, linguagem e valores atenderia à necessidade de acumulação de capital simbólico e de lutas por posições e *status* no campo intelectual, e no campo particular das Ciências Sociais. Mas as razões por que reproduzimos de boa vontade comportamentos e valores próprios ao universo acadêmico não é objeto desta aula, então passemos adiante.

Dessa reprodução de modelos decorre reconhecemos as dificuldades, por exemplo, de professores de Sociologia no ensino médio em fazerem uso de uma linguagem mais próxima ao universo do aluno desse segmento de ensino, tanto na fala quanto na escrita. Não sugerimos que a linguagem deva ser “simplificada” e que os conceitos devam ser renomeados para evitar “dificuldades” para os alunos. Nada disso.

Acompanhamos aqui o que disse Wright Mills (1975), em *A imaginação sociológica*,

[...] uma prosa empolada e polissilábica não predomina nas Ciências Sociais. Os que a empregam julgam, creio eu, estar imitando a ‘ciência física’, e não tem consciência de que tal prosa não é totalmente necessária [...] Acredito que essa falta de inteligibilidade fácil habitualmente nada tem a ver com a complexidade do assunto, nem com a profundidade do pensamento. Relaciona-se quase totalmente com certas confusões do autor sobre seu *status*.



Mills observa que, em muitos círculos acadêmicos, escrever simples e inteligível é correr o risco de ser tomado por “simples jornalista” (crítica lamentavelmente atual em nosso meio), e sugere que, ao escrevermos nossos textos acadêmicos (o que vale também, talvez até mais, para nossos textos com intenção didática), nos perguntemos:

- ▶ Qual a complexidade real de nosso assunto, que talvez não nos permita escrever de modo mais claro?;
- ▶ Para quem escrevemos? e, finalmente,
- ▶ Que *status* estou pretendendo ao escrever sobre meu assunto?

Ao que parece, temos sempre em mente uma resposta, ainda que não consciente, à terceira pergunta, o que nem sempre ocorre quanto às demais.

1 Atividade

Objetivo

refletir sobre a linguagem apropriada ao ensino de Sociologia no Ensino Médio, em especial a linguagem escrita utilizada em diferentes materiais impressos tomados como recursos didáticos.

Proposta

- ▶ Leia o post abaixo, publicado no blog “Problemas Filosóficos”, do Professor de Filosofia Alexandre Machado:

“Honestidade Intelectual

John Searle, em uma entrevista para *Reason*, diz:

Com Derrida, você dificilmente pode lê-lo mal, pois ele é muito obscuro. Toda vez que você diz “Ele disse isso e aquilo”, ele sempre diz “Você me entendeu mal”. Se você tentar formular a interpretação correta, então isso não é tão fácil. Eu, uma vez, disse isso a Michel Foucault, que era mais hostil a Derrida que eu, e Foucault disse que Derrida praticava o método do *obscuratisme terroriste* (obscurantismo terrorista). Falávamos francês, e eu disse: “Que diabos você quer dizer com isso?”. E ele disse: “Ele escreve tão obscuramente que você não pode dizer o que ele está dizendo. Essa é a parte obscurantista. E quando então você o critica, ele pode sempre dizer: ‘Você não me entendeu; você é um idiota.’ Essa é a parte terrorista.” E eu gostei disso. Eu então

escrevi um artigo sobre Derrida. Perguntei a Michel se estava bem se eu citasse essa passagem, e ele disse que sim.

Se Searle está certo ou não sobre Derrida, não quero discutir. Não tenho mesmo como fazer isso, pois não conheço os textos de Derrida para saber se ele realmente faz o que Searle o acusa de fazer. Mas uma coisa me parece certa: há muita gente que, na academia (as instituições de ensino superior), faz aquilo que Searle acusa Derrida de fazer. Pior que isso. Não é muito difícil encontrar (e já encontrei, infelizmente) alguém que, frente a um pedido de um argumento ou justificação para alguma afirmação nada óbvia, ou de um esclarecimento, de explicação do significado de alguns termos ambíguos usados em uma discussão, acuse a gente de estar tendo má-vontade. Essa reação é errada, é claro, porque imuniza da crítica aquele que assim reage. É como aquele que acusa o crítico da psicanálise de ter resistência psicológica a ela. Essa é uma atitude flagrantemente desonesta, imoral. É um sinal de covardia intelectual.”

Disponível em: <<http://problemasfilosoficos.blogspot.com/2009/05/honestidade-intelectual.html>>. Acesso em 29 maio 2009.

- ▶ Escolha 3 (três) passagens de livros didáticos ou recortes de textos dos clássicos normalmente utilizados em sala de aula, na disciplina no Ensino Médio;

- ▶ Escreva um pequeno texto, entre 1 e 2 páginas, no qual você exerce a reescrita dos trechos selecionados, tendo em vista um único objetivo: a inteligibilidade das explicações para alunos do Ensino Médio. Cuidado, naturalmente, para não distorcer, cometer incorreções, nem simplificar excessivamente os textos originais.

⇒ Obs.: A atividade deve ser realizada individualmente.

Na ânsia de sermos legitimamente reconhecidos no círculo acadêmico frequentemente esquecemos que a escola média, por vezes, exige de nós outros compromissos e outros códigos. E aqui se faz ainda mais importante uma cuidadosa reflexão sobre outro elemento fundamental, entendido também como recurso mediador do conhecimento, que é a pesquisa.

Porque não encerram as finalidades do ensino de Sociologia, os recortes temático, conceitual e teórico podem e devem ser apoiados pela pesquisa. Esta deve estar presente nos três recortes, ou seja, ela pode ser um componente muito importante para a aprendizagem dos alunos. Assim, partindo de conceitos, de temas ou de teorias, e articulando-os, a pesquisa pode ser um instrumento importante para o desenvolvimento da compreensão e para explicação dos fenômenos sociais na atividade escolar. Como instrumento pedagógico, a pesquisa



pode ser compreendida como um recurso didático especial, por meio do qual os alunos exercitam a imaginação sociológica.

Recorrendo mais uma vez às OCNs, encontramos que

Aqui também deve haver certo cuidado. Há uma prática comum de mandar os alunos pesquisarem qualquer coisa e de qualquer modo, ou seja, se o tema em discussão é o desemprego, por exemplo, diz-se para os alunos procurarem desempregados e perguntarem a eles por que estão desempregados, o que acham disso e quem é o culpado por essa situação. Ora, o resultado dessa ‘pesquisa’ será normalmente um conjunto de ideias soltas, de senso comum, explicações individualistas e, ademais, sem nenhuma perspectiva social para se entender seu resultado.

Ora, é fundamental que o professor organize o trabalho de pesquisa junto com os alunos. Trabalhar com pesquisa, como um recurso especial para o ensino de Sociologia, exige certos cuidados relativos ao planejamento das atividades envolvidas e à preparação dos alunos. Isso significa que o docente deverá orientar os alunos quanto ao recorte do objeto e a clareza sobre os objetivos da pesquisa, bem como orientá-los quanto à elaboração de hipóteses e decisões sobre procedimentos e técnicas. Deverá, portanto, dedicar algumas aulas ao estudo sobre a atividade de pesquisa e ao planejamento da pesquisa em questão junto com seus alunos. O cuidado metodológico, inclusive, deve se voltar sobre a compreensão, por parte dos alunos, quanto às questões metodológicas envolvidas, elas próprias conteúdos disciplinares, evitando-se um nível de exigência e de profundidade idêntico à formação em nível superior.

Observe, caro(a) cursista, que não estamos advogando aqui a realização de pesquisas científicas tal como fazem os cientistas sociais. O ensino de Sociologia no Ensino Médio não tem por finalidade formar novos sociólogos nem se espera de alunos dessa etapa escolar a produção de conhecimentos novos. Trata-se de adequar, de modo razoável, os procedimentos e técnicas de investigação e análise para a elaboração de conhecimentos e a problematização da vida social, de modo a permitir que os alunos desenvolvam as atitudes cognitivas já descritas como constituindo os objetivos do ensino da disciplina: a imaginação e a apercepção sociológicas.

A pesquisa de que falamos aqui é atividade pedagógica, organizada com a finalidade de mediar a aprendizagem no âmbito da disciplina. As pesquisas desenvolvidas por alunos do Ensino Médio não terão, necessariamente, valor científico, nem seus resultados serão passíveis de generalização; no entanto, as pesquisas terão caráter científico e finalidade pedagógica. Além dos alunos experimentarem de formaativa a investigação e a análise de fenômenos sociais, por meio de procedimentos similares aos das pesquisas de âmbito científico-acadêmico, serão desafiados em seus valores e em suas crenças, pelos problemas e dados encontrados, bem como es-

timulados aos saudáveis hábitos da crítica, da suspeita sobre as explicações hegemônicas e da análise criteriosa.

A pesquisa pode ser realizada precedendo aulas temáticas, conceituais e teóricas ou após as mesmas. Tanto para a elaboração do conhecimento a partir da problematização dos dados recolhidos quanto para a verificação das explicações produzidas no âmbito das Ciências Sociais. E podem ser realizadas sem qualquer “ida ao campo”, como no caso de pesquisa que se faça a partir de informações recolhidas de materiais publicados, de entrevistas realizadas com pessoas próximas, utilização de dados de fontes secundárias de um modo geral e aplicação de procedimentos estatísticos básicos, quando for o caso. Tanto quanto pode ser utilizado o “trabalho de campo”, com experiências com diversos graus de imersão. Para conhecer interessantes sugestões sobre a realização de pesquisa na disciplina Sociologia, leia o *Anexo do Manual do Professor*, em Tomazi. (2007, p. 57-63)

2 Atividade

Objetivo

Compreender, por meio de um exercício, a utilização da estratégia da pesquisa enquanto “recurso” para o alcance dos objetivos de aprendizagem da disciplina Sociologia no Ensino Médio.

Proposta

- Pesquise em artigos de revistas acadêmicas, livros ou mesmo na internet sobre o uso da pesquisa no Ensino Médio, e leia nas OCNs a parte que trata do assunto.
- Elabore uma atividade de pesquisa a ser desenvolvida com alunos do Ensino Médio, da disciplina de Sociologia, com um plano mínimo das aulas necessárias, desde a preparação para a atividade até a exposição dos resultados da análise, pelos alunos.

Obs.: A atividade deve ser realizada em grupo.

CONHECENDO MAIS SOBRE

Existem diversos recursos didáticos que constituem interessantes possibilidades de trabalho prático com o ensino de



Sociologia no Ensino Médio. Vejamos alguns deles, acompanhando de perto o que nos sugerem as OCNs.

A forma mais conhecida e praticada de ensino é a aula expositiva, o que recentemente tem produzido críticas, sobretudo por parte dos que defendem um “ensino ativo”. A aula expositiva tem seu lugar ainda, não como preleção do mestre, contínua, que ao fim recebe os comentários, as dúvidas, as questões. A aula expositiva de que falamos aqui é um diálogo. Aliás, todo o trabalho – e a esperança – do professor é transformá-la num diálogo, não pretendendo que seja o esclarecimento absoluto do tema do dia, mas o levantamento de alguns pontos e a apresentação de algumas questões que incentivem os alunos a perguntar, a duvidar e confrontar perspectivas. A aula expositiva enquanto recurso para o ensino é – ou deveria ser – a oportunidade de o professor demonstrar o raciocínio sociológico pela própria exposição feita, o que, por sua vez, exige que a exposição seja inteligível ao aluno. A aula, no sentido mais usual da palavra, pode lançar mão, ainda, de outras estratégias e outros recursos, como o seminário, o estudo dirigido de texto, a apresentação e análise de vídeos, a dramatização, a oficina, o debate, o júri simulado, a leitura de textos, a visita a museus, bibliotecas, centros culturais, parques etc., além de estudos do meio, leitura de jornais e discussão das notícias, assembleia de classe, série e escola, conselho de escola, etc.

Deve-se evitar, quanto a estes recursos, qualquer estreiteza conceitual ou rotinização das práticas, de forma a tornar o emprego destes recursos reais experiências intelectuais por parte dos alunos, ou seja, tais recursos e estratégias devem ser empregadas tendo-se em vista o desenvolvimento das atitudes cognitivas almejadas pelo ensino de Sociologia, o estranhamento, a desnaturalização, a imaginação sociológica.

Outros recursos são as diferentes expressões da literatura de ficção, a música, o cinema, a fotografia, os cartuns, tiras e charges, os jornais diários, as pinturas (além dos mais tradicionais, como livros didáticos), cada qual com cuidados e exigências específicas quanto ao uso. De modo geral, estes os recursos que podem servir como motivadores para a aula, ilustrações de outros conteúdos, “suportes materiais” para determinados conteúdos, recursos adicionais de uma atividade ou mesmo como fontes prioritárias de conhecimento. Podem ser selecionados e utilizados pelo professor em aula ou indicadas para pesquisa dos alunos, tanto como podem ser produzidos pelos próprios alunos, como exercício de produção de conhecimento e não somente “apresentação de trabalhos”. Aqui estaria, por exemplo, a diferença entre uma apresentação de pesquisa ilustrada por fotografias e a produção de fotografias, por parte dos alunos, como linguagem por meio da qual refletirão, apoiados em conhecimento sociológico, sobre a vida social.

O trabalho de (re)construção de narrativas é outra estratégia que aqui compreendemos como recurso, em sentido amplo. O discurso científico das Ciências Sociais, enquanto reconstrução da realidade social, pode ser tomado como uma

narrativa ao lado de outras, presentes em romances, no cinema etc. Trabalhar com as narrativas sobre a realidade social é criar um espaço de liberdade criativa, porém controlado, porque informado por conceitos e teorias sociológicas, nos quais os alunos são estimulados a recriar as narrativas a partir de linguagens distintas, como produzir um conto a partir do estudo do discurso científico acerca de determinado fenômeno social, ou produzir as suas próprias narrativas como resultantes do estudo teórico e da análise investigativa de fenômenos sociais. Este tipo de atividade pode ser bastante estimulante e propiciar condições de liberar a imaginação dos alunos para pensarem com os conceitos e teorias, e não restritos a eles ou, o que seria ainda menos desejável, sem referência a eles.

3 Atividade

Objetivo

Refletir sobre as possibilidades de utilização de um recurso didático.

Proposta

- Pesquise em artigos de revistas acadêmicas, livros ou mesmo na internet sobre os recursos didáticos expostos aqui.
- Escolha um sobre o qual trabalhar, dentre os discutidos nesta aula.
- Escolha feita, elabore um texto exemplificando a utilização do recurso para uma aula de Sociologia com seus alunos do Ensino Médio.

Obs.: A atividade pode ser realizada em grupo.

Existem, ainda, outros recursos que vêm sendo menos utilizados e que estão relacionados às inovações tecnológicas, como o uso de animações visuais, games e blogs. Tomemos o caso destes últimos. Eles podem ser utilizados tanto como fonte de leitura e pesquisa constante quanto como instrumento de elaboração do conhecimento e produção de debates por parte dos próprios alunos, orientados pelo professor. Algumas experiências em que professores organizam blogs que os alunos devem manter com entradas semanais, seja por meio de artigos de opinião, fóruns ou algo mais similar a um diário, avaliado de forma contínua pelo docente, também têm sido utilizadas. Recursos talvez ainda menos utilizados no campo



das Ciências Sociais são os jogos computadorizados e os polêmicos RPGs. Para todos estes, valem as mesmas observações do parágrafo anterior.

COMO VIMOS NESTA AULA...

Nesta aula aprendemos que o ensino de Sociologia na escola média – como deveria ser em qualquer etapa educacional – deve ser pautado não somente pela definição de conteúdos a serem aprendidos pelos alunos, mas também pela construção sistemática das estratégias e dos recursos didáticos necessários ao alcance dos objetivos propostos para cada aula. Recursos didáticos, tanto como os próprios conteúdos conceituais, devem ser compreendidos como meios para o desenvolvimento das atitudes cognitivas almejadas pelo ensino de Sociologia no Ensino Médio, consubstanciadas nos termos estranhamento, desnaturalização, apercepção sociológica e imaginação sociológica.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *Lições da Aula*. São Paulo: Ática, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília, DF, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MILLS, Charles W. *A imaginação sociológica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

Reproduza as preocupações e reflexões discutidas nesta aula, acerca dos recursos didáticos e os cuidados com seu uso, por meio da criação de qualquer recurso e linguagem que considerar apropriada. O objetivo desta atividade é compreender as dificuldades práticas para a produção própria de recursos didáticos – e talvez também as dificuldades de um aluno no ensino médio. Vale imaginar-se no lugar de seu aluno. Um exemplo para ajudar na compreensão da atividade proposta aqui: você pode escrever um conto ou uma crônica, criar uma imagem a partir de fotografias e/ou pinturas (ou realizar uma fotomontagem), elaborar uma charge ou uma tirinha, ou até mesmo produzir um pequeno vídeo ou animação, caso tenha condições. Sua criatividade é o limite, mas observe que o que produzir deve, necessariamente, expressar a discussão proposta nesta aula. A atividade pode ser realizada em grupo e deverá ser socializada para todos os colegas.



Para concluir o Módulo I

Caro(a) cursista,

Chegamos ao final do Módulo I e ainda resta uma última atividade para poder fechar esta parte do curso procurando, de alguma forma, integrar todos os conteúdos até agora vistos.

Leia todo o texto das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Conhecimentos de Sociologia* (disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. p. 99-133) e respondas às seguintes questões 

- 1** Como pode ser feita a relação entre os pressupostos metodológicos – teorias, conceitos e temas – com a história da Sociologia no Ensino Médio no Brasil, questão desenvolvida na Unidade 1 da 3^a disciplina?
- 2** Qual a relação entre estranhamento e desnaturalização e os pressupostos metodológicos – teorias, conceitos e temas?
- 3** Qual a relação entre imaginação e apercepção sociológicas com os pressupostos metodológicos – teorias, conceitos e temas?
- 4** Qual a relação existente entre estes pressupostos metodológicos – teorias, conceitos e temas – e os livros e recursos didáticos que você utiliza no cotidiano da sala de aula?
- 5** Como você utiliza em sua prática docente estes três pressupostos teóricos? Você utiliza pesquisa em sua prática docente? Se sim ou se não, por quê? Que limites e possibilidades a pesquisa poderia ter para o desenvolvimento do ensino de Sociologia na escola média?
- 6** Tendo realizado as atividades sobre memória de formação docente, memória da prática docente a aquelas outras relativas à história do ensino de Sociologia no Brasil, faça uma pequena dissertação avaliando a importância dessas atividades para sua formação.

Os autores.

