



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

GERALDA DE PAULA ZAGANINI

**INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NAS AULAS DE
SOCIOLOGIA ACERCA DA MULHER NEGRA E DO
RACISMO NO BRASIL**

GERALDA DE PAULA ZAGANINI

**INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NAS AULAS DE
SOCIOLOGIA ACERCA DA MULHER NEGRA E DO
RACISMO NO BRASIL**

Trabalho apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional de Sociologia (PROFSOCIO), do Departamento de Ciências Sociais, do Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH), da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Sociologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Angélica Lyra de Araújo

Londrina-Pr.
2020

Inserir ficha catalográfica

A ficha catalográfica é elaborada pelo próprio autor.
Orientações em:

<http://www.uel.br/bc/ficha/>

GERALDA DE PAULA ZAGANINI

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NAS AULAS DE SOCIOLOGIA ACERCA DA MULHER NEGRA E DO RACISMO NO BRASIL

Trabalho apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional de Sociologia (PROFSOCIO), do Departamento de Ciências Sociais, do Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH), da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Sociologia.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof^a. Dr^a. Angélica Lyra de Araújo
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Dr^a. Ileizi Luciana Fiorelli Silva
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Dr^a. Margarida de Cássia Campos
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Dr^a. Angela Maria de Sousa Lima
1^a Suplente - Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Dr^a. Prof^a. Dr^a. Adriana Regina de Jesus
2^a Suplente - Universidade Estadual de Londrina

Londrina, ____ de ____ de ____.

AGRADECIMENTOS

Aos *meus pais*, meus primeiros professores, minha mãe *Marilda Rosa Zaganini* que já me ensinava antes mesmo de eu nascer, seu útero foi minha primeira escola e meu pai *Caetano Zaganini* que me ensinou o amor pela busca do conhecimento, sempre valorizando a educação.

Especialmente ao meu irmão *Caetano Zaganini Filho*, inspiração, apoio e guia nos percursos intelectuais dessa vida.

Ao meu esposo *Ricardo Manchini Pereira*, companheiro na vida, no amor e na profissão.

Ao meu cunhado *Wilson Aparecido Paschoal*, pelas conversas amigas e incentivos para conclusão deste trabalho.

A minha família, *Adriana, Cristiane, Rafael, Karla, Matheus, Luiz Caetano, Sueli, José, Thais e Benjamim*, pelo amor, carinho, incentivo e compreensão quanto minhas ausências.

Às queridas *Anita, Greta e Amora* pela companhia nas horas de escrita.

À Professora *Angélica Lyra de Araújo*, minha orientadora e amiga de todas as horas, que me acompanhou e conduziu nessa trajetória acadêmica.

À professora *Angela Maria de Sousa Lima*, pelo apoio e dedicação decisivos à minha busca e realização de aperfeiçoamento docente.

À professora *Ileizi Luciana Fiorelli Silva*, por sua luta nacional pela promoção do ensino de Sociologia e aperfeiçoamento dos professores da disciplina na educação básica.

À professora *Adriana de Fátima Ferreira*, pela atenção amistosa.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, *Cláudia Siqueira Baltar, Marcia Rejania Lemos de Souza, Renata Schlumberger Schevisbiski e Ronaldo Baltar*, pela dedicação à capacitação dos professores de Sociologia da educação básica.

Aos *amigos* de longa data e aos novos da turma de mestrando.

A *CAPES*, pelo fomento.

Aos *estudantes e direção* do Colégio Estadual Dario Vellozo.

CARTA A MÃE ÁFRICA

“ [...] No mural vedem uma democracia racial
E os pretos, os negros, afrodescendentes...
Passaram a ser obedientes, afro-convenientes.
Nos jornais, entrevistas nas revistas
Alguns de nós, quando expõem seus pontos de vista
Tentam ser pacíficos, cordiais, amorosos
E eu penso como os dias tem sido dolorosos
E rancorosos, maldosos muitos são,
Quando falamos numa mínima reparação:
-Ações afirmativas, inclusão, cotas?!
-O opressor ameaça recalçar as botas.
Nos mergulharam numa grande confusão
Racismo não existe e sim uma social exclusão
Mas sei fazer bem a diferenciação
Sofro pela cor, o patrão e o padrão
E a miscigenação, tema polêmico no gueto
Relação do branco, do índio com preto
Fator que atrasou ainda mais a autoestima:
-Tem cabelo liso, mas olha o nariz da menina
O espelho na favela após a novela é o divã
Onde o parceiro sonha em ser galã
Onde a garota viaja [...]
Quer ser atriz em vez de meretriz
Onde a lágrima corre como num chafariz
Quem diz! Que este povo foi um dia unido
E que um plano o trouxe para um lugar desconhecido
Hoje amado (Ah! muito amado.), são mais de quinhentos anos
Criamos nossos laços, reescrevemos sonhos
Mãe! Sou fruto do seu sangue, das suas entranhas
O sistema me marcou, mas não me arrebanha
O predador errou quando pensou que o amor estanca
Amo e sou amado no exílio por uma mãe branca
A carne mais barata do mercado é a negra,
A carne mais marcada pelo Estado é a negra
A carne mais barata do mercado é a negra,
A carne mais marcada pelo Estado é a negra”.

Composição: Genival Oliveira Gonçalves (2006).

ZAGANINI, Geralda de Paula. **Intervenção pedagógica nas aulas de Sociologia acerca da mulher negra e do racismo no Brasil**. 2020. 136 p. [Monografia]. Trabalho de Conclusão de Curso do Programa Mestrado Profissional em Rede Nacional de Sociologia, Centro de Ciências e Letras Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

O presente trabalho aborda a construção e aplicação de uma sequência didática na perspectiva histórico-crítica da Sociologia, destacando assim o paralelo existente entre teoria e realidade social e a ferramenta didática como um meio que associa o universo conceitual acadêmico ao contexto social do educando e do educador. Apresentamos uma sequência didática desenvolvida com os estudantes do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública, localizada na cidade de Londrina-Paraná com a colaboração da professora pesquisadora mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Rede de Sociologia, visando promover uma aprendizagem significativa sobre o conteúdo abordado, explorando as habilidades de leitura e interpretação que já possuem os estudantes e contribuindo também, com estratégias para a superação das dificuldades nessa área, identificadas através da avaliação diagnóstica externa: Prova Paraná. Os conteúdos da sequência didática ocorreram de maneira interdisciplinar com as disciplinas de Sociologia, Arte e Língua Portuguesa, através das obras de “Casa Grande e Senzala”, de Gilberto Freyre e a “A Integração do Negro na Sociedade de Classes”, de Florestan Fernandes. Na perspectiva da Arte recorreremos às composições “A Negra”, de Tarsila do Amaral e “Bastidores”, de Rosana Paulino. Observamos todo o processo de elaboração das atividades e percebemos o quanto essas experiências possibilitaram aos estudantes a ocupar seu lugar enquanto produtores de conhecimento, sujeitos de sua formação e do processo ensino e aprendizagem, apropriando-se da escola como espaço para desenvolver autonomia e a cidadania.

Palavras-chave: Sequência Didática. Pedagogia Histórico-crítica. Interpretações da formação social do Brasil. Questão racial. Descritores Prova Paraná.

ZAGANINI, Geralda de Paula. **Pedagogical intervention in Sociology classes about black women and racism in Brazil**. 2020. 136 p. [Monography]. Course Conclusion Paper of the Professional Master's Program in the National Sociology Network, Center for Human Sciences and Letters, State University of Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

The present work addresses the construction and application of a didactic sequence in the historical-critical perspective of Sociology, thus highlighting the parallel between theory and social reality and the didactic tool as a means that associates the academic conceptual universe with the social context of the student and the student. educator. We present a didactic sequence developed with the students of the 2nd year of High School of a public school, located in the city of Londrina-Paraná with the collaboration of the researcher professor in the Professional Master's Program in Sociology Network, aiming to promote a significant learning about the content covered, exploring the reading and interpretation skills that students already have and also contributing, with strategies to overcome difficulties in this area, identified through external diagnostic evaluation: Prova Paraná. The contents of the didactic sequence occurred in an interdisciplinary way with the disciplines of Sociology, Art and Portuguese Language, through the works of "Casa Grande e Senzala", by Gilberto Freyre and the "The Integration of the Negro in the Society of Classes", by Florestan Fernandes. From the perspective of Art, we used the compositions "A Negra", by Tarsila do Amaral and "Bastidores", by Rosana Paulino. We observed the entire process of elaborating activities and realized how these experiences enabled students to take their place as producers of knowledge, subjects of their training and the teaching and learning process, appropriating the school as a space to develop autonomy and citizenship.

Key-words: Following Teaching. Historical-critical Pedagogy. Interpretations of Social Formation in Brazil. Racial Issue. Descriptors Prova Paraná.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Bastidores 1997	75
Figura 2 – A Negra.....	84
Figura 3 – Bastidores – obra de Rosana Paulino.....	85
Figura 4 – Casamento Coletivo.....	112
Figura 5 – Valorização como reação	118
Figura 6 – Aurora Brasileira	119
Figura 7 – Minha Existência é Resistência	120
Figura 8 – Padrões Escravizantes	121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de Acertos: Prova Paraná	62
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de Acertos por Descritores – 2º Série do Ensino Médio	62
Tabela 2 – Descritores com maior número de acertos – 2º Série Ensino Médio.....	64
Tabela 3 – Descritores com menor número de acertos – 2º Série Ensino Médio....	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AI - 5	Ato Institucional nº 5
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EMC	Organização Moral e Cívica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEEL	Instituto de Educação Estadual de Londrina
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
OBEDUC	Observatório da Educação e a Residência Pedagógica
OSPB	Organização Social Política Brasileira
PCL	Projeto de Lei Complementar
PIBID	Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROFSOCIO	Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBS	Sociedade Brasileira de Sociologia
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFPE	Universidade Federal do Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
USP	Universidade São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 ENSINO DE SOCIOLOGIA BREVE RETROSPECTIVA E OS IMPACTOS DA REFORMA NO ENSINO MÉDIO	24
2 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA DA SOCIOLOGIA	33
2.1 Didática Para a Pedagogia Histórico-crítica	38
3 CARACTERIZAÇÃO, CONTEXTUALIZAÇÃO E PRODUÇÃO DO AMBIENTE E PESQUISA: A ESCOLA, OS ESTUDANTES, A PROVA PARANÁ, RECURSO DA LEITURA, OS RECURSOS DIDÁTICOS E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE A QUESTÃO RACIAL NO BRASIL	47
3.1 Colégio Estadual Dario Veloso	47
3.2 Prova Paraná - Avaliação Diagnóstica.....	56
3.3 Descritores da Prova Paraná – Língua portuguesa – 2º ano ensino médio	58
3.4 Resultados da Prova Paraná – Língua portuguesa – 2º ano ensino médio.....	61
3.5 A leitura como aprendizado escolar e prática social.....	66
3.6 A escolha dos recursos didáticos e a questão racial no Brasil.....	69
4 PLANO DE UNIDADE - SOCIOLOGIA	77
4.1 Plano de unidade - Interpretações sociológicas da formação social do Brasil e questões raciais.....	79
4.2 Breves resultados da aplicação da sequência didática	83
4.3 Análise dos resultados da aplicação da sequência didática.....	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS.....	133

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta e analisa uma intervenção pedagógica nas aulas de Sociologia do Colégio Estadual Dario Veloso, Londrina - PR, no ano de 2019. A atividade foi organizada e realizada por mim acerca da temática da questão racial no Brasil, a partir dos componentes curriculares: arte, Língua Portuguesa e Sociologia.

O título da proposta “Intervenção pedagógica nas aulas de Sociologia acerca da mulher negra e do racismo no Brasil”, contempla a utilização de uma sequência didática nas aulas de Sociologia. Esse tema adveio das inquietações compartilhadas com muitos professores nas escolas onde trabalhei e trabalho como professora. Tal inquietação advém da própria prática docente e a busca por metodologias que dialogam com a realidade dos estudantes e que realmente propicie o agir como sujeito no processo ensino aprendizagem.

O início de minha experiência como professora de Sociologia na rede pública de ensino estadual, se deu em 2008, mesmo ano em que o então presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.684, instituindo a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e da Filosofia em todas as séries do ensino médio.

Minha formação acadêmica na graduação em Ciências Sociais, foi concluída em 2007, na Universidade Estadual de Londrina, que assegurou minha entrada e manutenção como professora na rede pública estadual e privada no ensino médio de 2008, como também a pós-graduação “*Lato Sensu*” em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia, a pós-graduação “*Lato Sensu*” em Educação Especial Inclusiva (2017), na Faculdade São Braz e os três anos cursando Letras português/inglês na Universidade Estadual de Maringá (2010-2012), propiciaram minha atuação como professora regente de sala de aula no ensino fundamental, com Ensino religioso, Sala de recursos multifuncionais, com Educação especial e Programa Mais aprendizagem, com leitura, interpretação e resolução de problemas, no ensino médio, com

Sociologia, no integral, com Mundo do Trabalho, na EJA, com Sociologia, no profissionalizante, com Fundamentos do Trabalho, em colégios de Londrina e região. Atuei também com as disciplinas de História, Filosofia, Geografia e em Sala de apoio de língua portuguesa em colégios de Londrina, Ibiporã, Bela Vista do Paraíso, Alvorada do Sul e em Educação do Campo, de 2008 a 2014.

Na rede privada, trabalhei na escola Pequeno Gênio, como professora de educação infantil, em 2004, por cursar o Magistério subsequente do Instituto de Educação Estadual de Londrina (IEEL) no ano corrente, no Curso Mega – 2º Grau e Pré-vestibular como professora das disciplinas de Sociologia e Filosofia de 2011 a 2016. No Colégio SESI, como professora de Sociologia e Orientação vocacional, em 2013. Na Escola Alternativa, como professora de Filosofia do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, de 2014 a 2015.

Essa atuação em diversas modalidades de ensino, algumas afins, outras nem tanto, demandaram intenso estudo ao longo da prática, como também possibilitaram um olhar mais amplo sobre conteúdos, interdisciplinaridade e técnicas de ensino-aprendizagem.

Da mesma forma, na escola, para que ocorra o aprendizado de conteúdos formais e desenvolvimento de habilidades, há de se tomar a relação clara entre a educação e as desigualdades sociais, o que pude perceber enquanto estagiária na Prefeitura de Londrina, na Secretaria de Assistência Social, participei da implantação do sistema de Cadastro Único, na Gerência de transferência de renda, de 2005 a 2007, atuando também nas visitas domiciliares, para cadastramento de benefícios e encaminhamentos para programas sociais, em especial para crianças, adolescentes e jovens. Esta atividade oportunizou a aproximação do olhar para a evidente heterogeneidade de classes sociais existentes na sociedade, uma heterogeneidade que se apresenta nas salas de aula e se amplia cada vez mais quando consideramos outros fatores que atuam na produção da desigualdade – como gênero, etnia, geolocalização, diferentes formas de agrupamentos familiares, capital cultural, entre outras – de grupos e indivíduos, que se não compreendidas e desnaturalizadas, criam dicotomias, que excluem muitos indivíduos do direito à

educação escolar.

Ainda nessa perspectiva, ao término do estágio, fui admitida como agente educacional pelo Instituto Leonardo Murialdo, para atuar no Programa Sinal Verde, que atende pessoas em situação de risco nas ruas, de 2007 a 2008. Como parte do trabalho, mantinha relações constantes com instituições de amparo social – Centros de Assistência Social, Conselho Tutelar, Vara da família e infância no Fórum, Centro de Apoio Psico Social, para portadores distúrbios mentais, para usuários de álcool e outras drogas e o infantil, hospitais públicos e psiquiátricos, casas-abrigo, entre outros – assim como, a interação cotidiana com a população em situação de rua, seja eventual ou permanente, mostrou a importância da observação participante “mesmo em um aspecto restrito” como instrumento necessário para melhor retrato da realidade.

Outro dado relevante, é que durante esse período pude acompanhar o que se pode considerar o primeiro “censo nacional” dessa população, a Pesquisa Nacional sobre a População em Situação de Rua (PNPSR), foi executada pelo Instituto Meta, a partir de um acordo entre o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

De 2008 a 2018, já atuando no trabalho docente, procurei constantemente formas de conduzir um ensino aprendizagem que não passasse conhecimentos que acabassem em si, mas que dialogassem com a realidade mediata e imediata dos estudantes, provocando-os para o agir prático e intelectual. Refletia sobre a própria condição de trabalho que, com a curta carga horária de duas aulas semanais, é comum os professores se desdobrarem a procura de estratégias que contemplem o aprendizado para além da superficialidade, porém a escassez de tempo para teorizar, embasá-los teoricamente, sobre tantas demandas atuais, numa dinamicidade de informações e desinformações, surgia o temor de se ter o momento de relação com o saber científico perdido para reprodução do senso comum, temor que

oprima e pode nos asfixiar impedindo o trabalho livre.

Esses dez anos foram também de lutas e insegurança, de 2008 a 2014, era contratada na modalidade de professora substituta por Processo Seletivo Simplificado (PSS), momento esse em que assumi aulas de diversas disciplinas que não a de formação, por clara necessidade de trabalhar, mesmo sem estabilidade. Em 2015, assumo o cargo de professora efetiva através de concurso público no Quadro Próprio do Magistério (QPM), ano que foi muito conturbado nas relações entre Estado e servidores públicos, tendo como retrato histórico, o trágico 29 de Abril que ficou conhecido como “Massacre do Centro Cívico”, tal episódio gerou impacto determinante em meu ímpeto de exercer a profissão docente.¹

Em 2016 ocorreram às ocupações das escolas públicas em nível nacional, por estudantes, dada a insatisfação com a proposição de um projeto de reformulação do ensino médio. Esse evento me mostrou a práxis, os alunos não eram inertes, existia uma brecha transformadora. No ano seguinte, 2017 a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) retira a obrigatoriedade da Sociologia no currículo, embora cite a necessidade de sua presença em “algum lugar” do currículo, compondo a Base Nacional Comum. Todavia, até a presente data, a Sociologia continua como disciplina dentro do currículo disciplinar do ensino médio do sistema educacional público do Paraná.

No ano de 2018 teve início na Universidade Estadual de Londrina (UEL), o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio), aprovado em 2016 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com objetivo de propiciar formação continuada para professores de Sociologia atuantes na educação básica. Vislumbrei uma oportunidade de aperfeiçoamento de excelência para minha

¹ No dia 29 de abril de 2015, servidores públicos acompanhavam do lado de fora da assembleia legislativa a votação de um projeto que alterava o custeio da Paraná Previdência (Regime próprio da Previdência Social dos servidores paranaenses). Sob ordens do então governador Beto Richa (PSDB), polícias militares atacaram os manifestantes com bombas, balas de borracha, cachorros, gás de pimenta. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/no-parana-protesto-marca-os-4-anos-do-massacre-do-centro-civico1>).

prática.

Já como estudante do Mestrado Profissional de Sociologia pude refletir sobre a prática pedagógica, seus instrumentos e sobre a compreensão da realidade escolar, me levando a considerar a sequência didática como uma das possíveis alternativas à essas inquietações. Por isso coube problematizar: a utilização de sequência didática como intervenção pedagógica nas aulas de Sociologia, oportunizaria aos estudantes se apropriarem/apreenderem os conteúdos trabalhados? Ela contribuiria para o desenvolvimento da autonomia deles? Seria possível atender às demandas do cotidiano de professora (como as orientações pedagógicas para o Plano de Trabalho Docente, de utilização dos descritores de Língua portuguesa da Prova Paraná, que tratam de estratégias e habilidades de leitura) aliada ao conteúdo de Sociologia previsto para a série e trimestre?

O objetivo geral tratou de investigar se o processo de ensino aprendizagem, através da sequência didática traria contribuição na apreensão e produção de conteúdo sociológico e no desenvolvimento da autonomia dos estudantes, assim como, promover a relação do universo conceitual acadêmico ao contexto social do educando e do educador; viabilizar a participação ativa dos estudantes na construção de conhecimentos nas aulas de Sociologia; contemplar a observação, percepção, compreensão e questionamento sobre a realidade cotidiana, possibilitando aos estudantes participarem como sujeitos da sua formação e do processo de ensino e aprendizagem e propor a sequência didática como forma de intervenção pedagógica nas aulas de Sociologia.

Na fundamentação teórica foram utilizados diversos autores da área da educação, dentre eles, Demerval Saviani (2011) que apresenta a pedagogia histórico-crítica, contemplando a necessidade de se considerar a história e a consciência sobre os condicionantes históricos sociais da educação. O autor considera a importância de se ter acesso ao conhecimento cientificamente elaborado e passado às gerações vindouras, para o pensamento autônomo. E compreende também a importância da ação crítica dos professores, pois ele coloca que é na medida em que nós professores vamos

conseguindo lidar criticamente com os conhecimentos disponíveis, distinguindo entre o que é pedagogicamente relevante e o que não o é, que ganhamos condições de produzir nossos próprios conhecimentos, isso faz com que o ensino deixe de ser mera transmissão, ele incorpora uma contribuição original, principalmente para possibilitar a formação do homem livre, democrático, cidadão e autônomo.

Com a concepção de Paulo Freire (1987), que compreende que o conhecimento pode ser construído na relação professor aluno, considerando as vivências dos estudantes, oportunizando que esses reflitam sobre as questões que envolvam sua vida em quanto sujeitos.

Os pressupostos teóricos e metodológicos da sequência didática, percorreram no referencial da proposta pedagógica de João Luiz Gasparin (2005), sendo uma alternativa de ação docente-discente, na qual o professor não trabalha pelo aluno, mas com o aluno. Sendo assim, a proposta de trabalho pedagógico consiste no uso do método dialético prática-teoria-prática.

Para o desenvolvimento desse trabalho foi utilizada a pesquisa participante como metodologia, por ser um método que permite pensar questões encontradas no processo ensino aprendizagem cotidiano, além de possibilitar que a pesquisa ocorresse simultaneamente à aplicação da sequência didática e também por levar em consideração à própria experiência do professor com o ensino e com a interação com os estudantes.

A metodologia permite a participação dos envolvidos na pesquisa no processo de produção do trabalho, ela considera a prática social dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Dado que não é possível separar o sujeito da pesquisa do seu objeto (a professora pesquisa e analisa o processo ensino aprendizagem que percorre sua própria prática docente). Nesta proposta metodológica coube a análise dos resultados dos trabalhos dos estudantes, de suas percepções e falas produzidas ao longo da aplicação da sequência didática e anotadas pela professora pesquisadora.

Neste sentido a sequência didática apresentada trata do

conteúdo: Interpretações Sociológicas da Formação Social do Brasil e Questões Raciais. A ideia é explorar as habilidades de leitura e interpretação que já possuem os estudantes e contribuindo também, com estratégias para a superação das dificuldades nessa área, identificadas através da avaliação diagnóstica externa: Prova Paraná. Com o conteúdo ocorrendo de maneira interdisciplinar com as disciplinas de Sociologia, Arte e Língua Portuguesa, através das obras de “Casa Grande e Senzala”, de Gilberto Freyre (2003) e a “A Integração do Negro na Sociedade de Classes”, de Florestan Fernandes (2008) e na perspectiva da Arte recorreremos às composições “A Negra”, de Tarsila do Amaral (1923) e “Bastidores”, de Rosana Paulino (1997).

A sequência percorreu as etapas da proposta didática do Gasparin (2005) que desde a problematização, prática social inicial, foi possível com a utilização desses recursos teóricos, da arte e literatura, que os estudantes fossem reconhecendo as condições históricas da formação social do Brasil e a construção da desigualdade racial contemporânea e suas condicionantes pretéritas, mediante diferentes interpretações, dentro de parâmetros sociológicos e artísticos. Essas etapas oportunizaram o agir do aluno no processo, pois houve leitura, interpretação, pesquisa, escrita, apresentação oral, trabalho final, síntese e avaliação, os estudantes demonstraram autonomia de refletir acerca da presença da desigualdade racial e estrutural como uma construção histórica e social, a partir de textos sociológico e produções artísticas.

Os descritores de língua portuguesa que foram utilizados e apresentados para os estudantes para uma reflexão conjunta inicial, vieram a contribuir com as etapas de leitura, interpretação e escrita, pois fundamentaram também o propósito das atividades realizadas.

Assim sendo, pensar a Sociologia a partir de sua dimensão conceitual e regional vai de encontro à valorização da experiência comunitária dos estudantes, experiência esta, que muito contribui e enriquece o processo de ensino e aprendizagem. Tomando como instrumento de intervenção pedagógica a sequência didática histórico-crítica, sob a ótica da Sociologia, pode-se pensar e operar uma mudança no paradigma escolar. Tal mudança, no entanto, se

efetiva na medida em que o aluno constrói e expressa sua concepção filosófica de mundo, isto é, sua visão conceitual. Não obstante, a origem social do educando e a consciência desta origem são requisitos indispensáveis para esta guinada de paradigma. É da natureza da Sociologia abrir-se para as mudanças, analisá-las e testá-las. O conhecimento contextual do estudante ante a cultura acadêmica não deve ser negligenciado, a ponto de o academicismo reduzi-lo a mera opinião totalmente dispensável e não digna de atenção.

A Sociologia não se reduz a uma mera reprodução do que se acumula nos livros. Enquanto ciência, vai a campo, observa, levanta hipóteses, propõe soluções, submete a testagem tais proposições, revisa. Como não sondar diagnosticamente as experiências vividas pelos discentes? Negar tais contribuições é incorrer no que Paulo Freire (2014) em sua obra *Pedagogia do Oprimido* denomina educação bancária, onde se “deposita” para o aluno um dado conhecimento já de domínio do professor. Deste modo, não há um conhecimento que seja construído na relação professor e aluno, que considere as vivências do alunado, mas um simples depósito de conteúdos executado pelo docente.

Portanto, a intervenção pedagógica apresentada neste trabalho visou posicionar a Sociologia nesse contexto de aulas que consideram os estudantes como sujeitos que em conjunto com a professora aprendem, constroem, ressignificam os conteúdos de Sociologia em relação e junto aos conteúdos de outros componentes curriculares, tais como: Arte e Língua portuguesa.

Essa diligência em promover a participação ativa dos estudantes como sujeitos no processo ensino e aprendizagem, reflete a necessidade da compreensão do contexto histórico social, para que se conheça e reconheça-se dentro dele, afim de se dispor com autonomia reflexiva diante dos fatos que nos afetam. Dessa forma, o contexto histórico social do fazer-se estudante e professora da pesquisadora foi responsável pela busca de aprendizado significativo através da incorporação de saberes atribuídos a diversas disciplinas, métodos e termos de diferentes tradições pedagógicas de maneira a

dialogar com o objetivo comum de promover acesso ao conhecimento científico.

Na decorrência das páginas a seguir encontra-se o desenvolvimento do trabalho que foi estruturado da seguinte forma: O primeiro capítulo apresenta um breve histórico da implantação da Sociologia no ensino médio e sua trajetória permeada por inclusões, exclusões e conturbações. O segundo capítulo explana a sequência didática e a perspectiva histórico-crítica na Sociologia, destacando assim o paralelo existente entre teoria e realidade social e a ferramenta didática como uma ferramenta que associa o universo conceitual acadêmico ao contexto social do educando e do educador.

No terceiro capítulo é apresentada o histórico do colégio e dados pertinentes ao conhecimento da realidade social dos estudantes. Descreve a Prova Paraná e seus descritores de Língua Portuguesa, apresentando os resultados da segunda e terceira edições aplicados à turma de 2º ano do ensino médio do Colégio Estadual Dario Vellozo, a análise da resultância e sua inter-relação com a apropriação dos conteúdos sociológicos pelos estudantes através da leitura e interpretação textual. E termina com o relato do direcionamento didático, ou seja, como se deu a escolha das obras e autores para utilização como recurso de apropriação pedagógica. O quarto capítulo traz o planejamento e aplicação da sequência didática, com sua análise e apresentação dos trabalhos dos estudantes.

Em síntese podemos concluir que a experiência viabilizou a participação ativa dos estudantes na construção de conhecimentos nas aulas de Sociologia. O que tornou possível compreender a sequência didática como método de aplicação de conteúdo científico que contempla a observação, percepção, compreensão e questionamento sobre a realidade cotidiana, possibilitando aos estudantes participarem como sujeitos da sua formação e do processo de ensino e aprendizagem. Notamos que a sequência didática permite muito bem a interdisciplinaridade de elementos referenciados em outras disciplinas (tanto conteúdos como práticas), mas que fazem parte da realidade humana, como a prática fundamental da leitura e escrita a Arte que é o que nos distingue como seres humanos - a capacidade de produzir arte -, e a Literatura,

através de sua leitura é possível se compreender o espaço e tempo. Essas todas são ferramentas que permitem a relação entre diferentes épocas, entre professor e estudantes e a compreensão crítica de conteúdos sociológicos.

1 ENSINO DE SOCIOLOGIA BREVE RETROSPECTIVA E OS IMPACTOS DA REFORMA NO ENSINO MÉDIO

A disciplina de Sociologia no Brasil foi introduzida por meio do ensino secundário no final do século XIX, sua implantação e obrigatoriedade nos currículos escolares foi sendo pensada e defendida há mais de um século, porém sua manutenção enquanto disciplina foi um tanto irregular, marcada por presença e ausência de sua obrigatoriedade no ensino regular.

Segundo menciona os autores Silva (2009), Meucci (2000), Machado (1987) e Moraes (2003), a primeira proposta de inclusão da Sociologia no curso secundário, no projeto de reestruturação de ensino, foi apresentado por Rui Barbosa ainda no período imperial. Na proposta, a disciplina aparecia como “Elementos de Sociologia” e seria precedida pelas disciplinas “Noções da Vida Social” e “Noções de Economia Política”, no primário.

No entanto, a Sociologia só foi introduzida após a Proclamação da República, em 1890, com a iniciativa de Benjamin Constant, ministro da Instrução Pública de Floriano Peixoto, ele apresentou o Plano Nacional para o setor, propondo uma reforma de ensino que introduzia a Sociologia como disciplina obrigatória nos cursos superior e secundário.

Os projetos educacionais de Benjamin Constant eram baseados em princípios da evolução social de Comte, na laicidade e obrigatoriedade do ensino, buscando assim instaurar uma sociedade baseada na ciência e não mais em valores religiosos como no período imperial, preceitos que como a gratuidade do ensino primário, estavam estipulados na Constituição brasileira.

Além de positivista, Benjamin Constant era militar, matemático e professor da Escola Militar, onde se restringiu os ensinamentos de preceitos positivistas da questão moral do cidadão, do cumprimento de direitos e deveres constitucionais. Nessa época haviam muito poucas escolas públicas no Brasil, os filhos de trabalhadores, a classe pobre, nem chegaram a acessar esses conhecimentos, já que a Reforma Benjamin Constant apesar de promulgada em 1890, foi preterida pouco tempo depois, após sua morte em 1891.

A partir de 1891 esta introdução da disciplina é marcada por iniciativas administrativas e governamentais, como a reforma Rocha Vaz, em 1925, que a implementou em escolas secundárias do Brasil, sendo a tradicional Dom Pedro II no Rio de Janeiro, a primeira escola a introduzir Sociologia no curso de nível médio.

Por conseguinte, a partir da Revolução de 1930, essa reforma foi ratificada com a reforma Francisco Campos em 1931, no início da Era Vargas, que levava o nome do então ministro da Educação, essa legitimação encaminhou uma ampliação do ensino de Sociologia em nível secundário pelo país, expandindo-o para além das Escolas Normais.

Onze anos depois, em 1942, a obrigatoriedade do ensino de Sociologia da escola secundária é retirada por uma nova reforma no governo Getúlio Vargas, a Capanema, mas permanece na escola normal de formação de professor a partir de 1946, com o Decreto-Lei n. 8.530.

No período de 1964 a 1984, que compreende a ditadura militar, a Sociologia, disciplina significativa para o processo de reflexão crítica a respeito da sociedade, foi substituída pelas disciplinas: Organização Moral e Cívica (EMC) e Organização Social Política Brasileira (OSPB), que segundo Nunes e Rezende (2001), traziam conteúdos favoráveis às intenções do governo militar, atuando no imaginário das crianças de modo a interferir e moldar todos os aspectos da vida social, política e econômica, com a formação de valores e comportamentos alinhados a manutenção dos governantes militares.

Após o término do regime militar, já em 1996, a Sociologia reaparece em âmbito nacional, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que no artigo 36, parágrafo 1o, inciso III, estabelece que: “ao final do ensino médio o educando demonstre: domínio de conhecimentos de filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, s/p). Dessa forma a Sociologia passa a ser incluída como conteúdo a ser aprendido no Ensino Médio, apesar de os Estados do Paraná e São Paulo já apresentarem anteriormente propostas para sua implantação.

Assim, a partir de 1996 tivemos reformulações no ensino, antes

tecnicista, com a instituição da (LDB) e também com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que surgem como documento para orientação, trazendo como expressão central a questão pedagógica referente à formação para o exercício da cidadania e orientação para o trabalho dos professores, principalmente a disposição para o trabalho com projetos e interdisciplinaridade. Sobre o ensino de Sociologia, há no documento, os conceitos estruturadores das Ciências sociais no ensino médio, que em síntese trata da introdução dos alunos nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas, colocados como conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política.

Em 1999, a estrutura curricular do ensino médio sofre grandes alterações, advindas do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), aprovado em 1º de julho de 1998 e as diretrizes estabelecidas no Parecer 15/98 e confirmadas pela Resolução 03/98, onde se institui uma base nacional comum, organizada por áreas de conhecimento, a ver: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, não mais por disciplinas, como antes e juntamente a isso, traz a concepção de currículo voltado para a preparação para o trabalho, habilidades e tecnologias e não mais para a aquisição de conteúdos específicos.

Com essa possibilidade de obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio, o deputado estadual Padre Roque apresenta um projeto de emenda à LDB (PCL 09 de 2000), prevendo a obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio, que é aprovado pelo Congresso Nacional, mas vetado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Diante deste cenário, a luta pela obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio continuou sendo liderada pelos sindicatos de professores e sociólogos, considerando que nesse período a aplicação dos conteúdos sociológicos ficaram sendo abordados de maneira interdisciplinar em outras disciplinas das áreas de Ciências Humanas como conteúdo transversal.

Em 2006 as Orientações Curriculares Nacionais (OCNS) amplia

a discussão dos PCNS, trazendo as áreas, disciplinas e seus objetivos para o ensino médio. Em seu texto, discute inicialmente o currículo, onde há uma considerável mudança, a ideia de currículo pensado pelo professor e aplicado ao aluno, aparente nos (PCNs), se altera para a noção de que este será desenvolvido com e para eles, de modo que os alunos contribuam na proposta do currículo, juntamente com a comunidade escolar, considerando o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), para se ressignificação dessas orientações de acordo com o contexto escolar. No tocante à Sociologia, vemos sua importância enquanto orientação para o trabalho metodológico do professor como para a consolidação da disciplina:

Esta proposta apresenta-se como mais um passo num processo que, espera-se, seja de consolidação definitiva da presença da disciplina no currículo do ensino médio [...]. Assim, o que se oferece é um ponto de partida, antes de tudo uma avaliação das vantagens e desvantagens de um ou outro recorte programático, e de sugestões metodológicas de ensino, além de breve discussão acerca de recursos didáticos. Tudo isso deve ser entendido como uma tentativa de superar as propostas rígidas e sempre falhas, mas também propostas abertas em excesso, que se mostram inócuas por não conseguirem apresentar sequer uma orientação mínima para os professores (BRASIL, 2006, p.25).

Em 02 de junho de 2008, houve promulgação da Lei n.11.684/2008 (BRASIL, 2008), que estabelece a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia nas redes pública e privada de Ensino Médio em todo o território nacional, um marco para todos os envolvidos no movimento de retorno e implantação da Sociologia na Educação Básica por mais de um século, permeando reformas, leis e debates sobre a importância do ensino de Sociologia. Novas demandas foram trazidas para o campo de formação inicial e continuada dos professores da rede básica de ensino, graduação e pós-graduação, tais como, o incentivo à formação de docentes em nível superior para atender a educação básica que é um modo de valorização das licenciaturas e a promoção da integração entre o ensino superior e as instituições públicas da educação básica.

Por conseguinte, o ensino de Sociologia vem sendo regularmente considerado como objeto de pesquisa de teses e monografias, ou seja, “a reintrodução oficial do ensino de Sociologia no Ensino Básico, no ano de 2008, tem sido apontada como um dos fatores responsáveis pelo maior interesse de pesquisadores na temática ensino de Sociologia” (BODART & CIGALES, 2017, p. 259)

Em 2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), que já desempenhava importante papel na consolidação e expansão da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no país, teve suas ações ampliadas, passando também a atuar na formação dos professores da educação básica, fomentando projetos para licenciatura e formação continuada, como: PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação das Licenciaturas, PIBID - Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência, OBEDUC - Observatório da Educação e a Residência Pedagógica.

Pensando na formação continuada para os professores de Sociologia que atuam na Educação Básica, a Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), a Universidade Estadual de Londrina (UEL) e mais outras onze Instituições de Ensino Superior elaboraram uma proposta de Mestrado em Rede Nacional, o ProfSocio, Programa de Mestrado Profissional em Rede –, que objetiva ofertar capacitação continuada para os profissionais já atuantes na área e licenciados, proporcionando embasamento teórico e produção de pesquisa, tanto para análise da prática pedagógica, como para o aperfeiçoamento de metodologias de ensino e pesquisa.

Essa capacitação dos professores tem se mostrado essencial para o desenvolvimento de propostas para superação dos desafios práticos da sala de aula que se colocam cotidianamente, tendo que muitos professores vêm pesquisando, revisitando e se lançando na produção de metodologias a fim de mobilizar os estudantes para a reflexão crítica dos conteúdos, como também reificar a prática pedagógica através de autorreflexão. Além de promover a

articulação da pós-graduação com a melhoria da qualidade da educação básica, o início do Profsocio, em 2018 veio fortalecer o ensino de Sociologia que perdeu sua obrigatoriedade pela Reforma do ensino médio em 2017.

Com a atual reforma do ensino médio houve a retirada da obrigatoriedade das disciplinas, enquanto componentes curriculares, que desenvolviam tais dimensões de saberes. Passou-se, deste modo, a serem obrigatórios somente estudos e práticas em Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física. Um enorme hiato foi criado sobre como estas disciplinas seriam trabalhadas, visto que, poderiam ser diluídas e/ou abrigadas em outros campos do conhecimento com metodologias, abordagens e natureza próprias que, apesar de dialogarem com as dimensões acima destacadas, não dão conta de responder à complexidade, especificidade e profundidade destas áreas agora classificadas não mais como componentes curriculares, mas como estudos e práticas.

O exercício efetivo e consciente da cidadania, em um estado democrático de direito, é um dos objetivos mais importantes e nobres a ser contemplado pela formação acadêmica. A Sociologia dispõe-se a desenvolver na formação do estudante tal inclinação. Desde que retomou seu espaço enquanto componente curricular obrigatório em 2008, tem demonstrado sua importância. Primeiro porque articula cidadania à política. Entenda-se política aqui tanto no sentido específico de organização partidária, sistema eleitoral brasileiro, instâncias representativas, associações comunitárias, entre outros temas, como política em sentido amplo, enquanto teoria, fundamentação, corpo de saberes que busca uma reflexão profunda, sistemática, crítica e geral da natureza desta atividade coletiva, que surge, histórica e etimologicamente com as cidades-estado gregas, as *polis*.

Segundo porque a Sociologia, ao dialogar com a Antropologia, traz à tona as contradições entre as organizações tribais e a que nos submetemos atualmente. Estes contrastes, explorados e esclarecidos à luz do diálogo entre Sociologia e Antropologia, fortalecem o posicionamento crítico, reflexivo e tolerante do estudante. Este tipo de posicionamento é base para o

exercício pleno da cidadania. Evidentemente, não só a Sociologia, empenha-se na formação cidadã dos discentes, porém lançando mão de seu arcabouço, de suas especificidades em termos metodológicos, de objetos de análise e potencial transformador, este campo das ciências humanas, oferece ao intento desta formação cidadã contornos mais objetivos.

Não se pode negar, não ao menos, sem incorrer em uma análise superficial, que os processos históricos e sociais pelos quais a humanidade se submete são de flagrante relevância para a compreensão do mundo no qual estamos inserimos. São estes processos responsáveis pela conjuntura política, econômica, estética, jurídica, enfim, por tudo o que conhecemos como produto da intervenção humana em suas relações. Nas Orientações Curriculares Nacionais para a disciplina de Sociologia no Ensino Médio (2006), vemos a relação direta da disciplina de Sociologia com a prática da cidadania e o seu papel central no desenvolvimento do pensamento sociológico, que parte do estranhamento e da desnaturalização.

A Sociologia, ao apropriar-se do “estranhamento” e da “desnaturalização” como métodos de observação, é capaz de provocar nos estudantes uma postura que passa a avaliar o cotidiano de modo mais atento, correlacionando aspectos que antes aparentavam não fazer sentido, ou não estarem relacionados. Esta e outras habilidades só nos são possíveis em virtude das ferramentas disponibilizadas pelo olhar sociológico.

São conteúdos próprios da Sociologia abordados nas aulas desta disciplina curricular: o processo de socialização, as instituições sociais, a cultura e a indústria cultural, o trabalho, o processo produtivo e a dinâmica das classes sociais, poder, ideologia, política, cidadania e movimentos sociais. Este panorama demonstra uma série de temas sensíveis à vida em sociedade, em especial, aos discentes, oferece-lhes a chave de acesso para decifrar problemas que emergem de suas experiências e desafios cotidianos. Não obstante, a Sociologia proporciona-lhes inquietações oriundas de questões que talvez ainda, tais alunos, nem deram conta que existiam, outras, por vez, que continuam a desafiar as teorias sociológicas já consagradas, sinalizando um horizonte de

novas possibilidades de leitura, de interpretação do real.

Que não se deve entender dentro de uma proposta inovadora de educação, os componentes curriculares como fechados em si, que pouco ou nada dialogam com as demais áreas, isto é ponto pacífico nos documentos norteadores das práticas educativas contemporâneas, a interdisciplinaridade é uma prática que ganha atenção com as reformas que se sucedem na recente democracia brasileira pós ditadura de 1964 a 1985. Por outro lado, tratar de interdisciplinaridade, como práticas e pesquisas de temas comuns entre os saberes das diversas disciplinas, não deve descaracterizar, de modo algum, as áreas específicas de cada campo do conhecimento, suas metodologias, seus objetos de análise, natureza e finalidades.

Ao diluir componentes curriculares em cinco grandes áreas do conhecimento², a reforma do ensino médio que em 2017 foi aprovada pelo governo federal através da MP nº748/2016, abrigou a possibilidade de trabalhadores em educação não especializados assumirem um campo de conhecimento que extrapola sua formação. Isto é grave, visto que, não atribui a devida importância às peculiaridades de cada ramo do saber. A integração deve, evidentemente, ser uma prática essencial e inadiável entre os saberes das diversas disciplinas, mesmo porque, não compreender um fenômeno natural ou social em suas inúmeras dimensões e como estas se inter cruzam, já nos custou caro, como as experiências científicas e tecnológicas desenvolvidas durante a segunda grande guerra mundial, para ficar em um só exemplo, os experimentos não atendiam a requisitos mínimos de respeito à dignidade humana, à integridade física e emocional daqueles que são os mais vulneráveis em uma sociedade, as crianças.

No entanto, tratar com superficialidade, com o mínimo de responsabilidade que demanda cada área do conhecimento humano, seja ela, filosófica, científica, estética nos envereda por um caminho fadado à alienação, nos afasta do tão ansiado exercício consciente da cidadania, da emancipação

² 1. Linguagens e Suas Tecnologias; 2. Matemática e Suas Tecnologias; 3. Ciências da Natureza e suas Tecnologias; 4. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; 5. Formação Técnica e Profissional.

do sujeito crítico, da compreensão da realidade a partir da diversidade e do pluralismo de ideias, ações e contextos.

A Sociologia muito tem a contribuir neste intento, apesar de voltar a ser ameaçada enquanto componente curricular após quase uma década de permanência na educação básica, porém é mister que se fortaleça, que lute pela manutenção e ampliação do espaço que ocupa na educação brasileira atualmente. O debate em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o epicentro desta problemática que envolve a presença da Sociologia na educação básica, agora como “estudos e práticas”. O que virá dos desdobramentos desta reforma, não está posto, mas estão sendo tempos difíceis, obscuros, incertos. Há de se fazer sentir a presença de uma resistência consciente, aguerrida, que lute pelo seu espaço, para fazer-se ouvir, mesmo em um contexto de surdez generalizada, é tempo de colocar em prática o que nos ensinou as transformações sociais no decorrer da história da humanidade. O que alenta é saber que justamente um dos maiores ensinamentos que temos presente no pensamento daquele que serviu, não obstante, de inspiração para a pedagogia histórico-crítica de Saviani, é o de que até agora “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de várias formas. Cabe, [porém] transformá-lo” (MARX, 1978, p.53).

No contexto descrito nesse primeiro capítulo, de luta pela implementação da obrigatoriedade do ensino de Sociologia, vemos a contribuição dos documentos de orientações como as OCNs (2006), que podemos tomar como marco de disseminação dos termos estranhamento e desnaturalização. Esses dois conceitos utilizamos para o planejamento das aulas de Sociologia, onde realizamos o levantamento dos saberes e expectativas dos estudantes, afim de desenvolver um processo dialógico, de comunicação contínua com os estudantes para propiciar experiências significativas. Partimos de pesquisas para conhecer o universo cultural dos estudantes, seja através de questionários, produções textuais, levantamos informações para conhecimento do contexto e produção de nossos planos de aulas.

Da mesma forma os PCNs foram precursores em destacar um conceito que conhecemos hoje como “sequência didática”, no documento se apresentava como forma de projetos e atividades sequenciadas, não tinha a elaboração e participação ativa de todos os envolvidos, mas trazia em si a ideia de desenvolvimento de atividades que seguem uma sequência para um determinado objetivo.

As mudanças no conceito de currículo nas OCNs (2006), que compreende a participação de todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem, podemos verificar também no termo sequência didática que utilizamos atualmente, principalmente por proporcionar a compreensão e participação dos estudantes na sua elaboração e desenvolvimento, num processo de etapas até o objetivo final do ensino aprendizagem. Diferentemente de um plano de aula, a sequência didática permite um planejamento mais amplo e flexível, com a apresentação e utilização de diversos materiais e fontes de informação. A sequência didática como forma de organização do trabalho, possibilita a utilização de diversas abordagens, não apenas aula expositiva e livro didático, mas também recursos digitais, artísticos, pesquisas, apresentações e considerações dos estudantes de maneira ativa durante as etapas, onde se busca a reflexão e possíveis soluções para um problema levantado e contextualizado conjuntamente entre professor e estudantes.

2 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA DA SOCIOLOGIA

Neste capítulo situamos a concepção de sequência didática desde a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Tendo consciência de que unimos termos de diferentes tradições pedagógicas. Indicamos que o que confere ponto de contato é a perspectiva de como pensar o papel da escola na sociedade contemporânea. Assim, podemos pensar em situar as aulas nas salas de aulas desde visões semelhantes sobre o papel da escola como garantidor da socialização das novas gerações por meio do acesso aos saberes, conhecimentos e formas de apreender o mundo desde a perspectiva das diferentes disciplinas/componentes curriculares.

A mudança de pensamento sobre a forma como o meio escolar se configura atualmente é fruto de necessidades que estão além dos agentes inseridos no magistério. Algumas das necessidades que implicam na mudança de como a escola deve ser pensada e, evidentemente, em como os agentes inseridos no ente escolar devem agir, diz respeito a várias mudanças no meio social como, por exemplo, os avanços científico-tecnológicos que tornam mais fácil e rápida a aquisição do conhecimento fora da escola (GASPARIN, 2005, p.01).

Desta maneira, as várias mudanças que ocorrem na sociedade suscitam investigações do tipo: qual é o papel da escola? Posto que agora uma pessoa pode aprender de forma mais rápida, no aconchego do seu lar, graças aos avanços científico-tecnológicos. Para que serve a escola? Ela responde às necessidades da atualidade? Qual o papel do professor em sala de aula?

Como se pode notar, uma forma de se pensar a escola não se coloca em prática por meio de imposição³, mas sim mediante uma necessidade que surge na sociedade a qual o ente escolar faz parte. Assim, o olhar

³ Libâneo em sua obra Didática (1990) explora a questão da escola e a democracia. Ver também Saviani (1994).

interpretativo que deve responder à questão de “para que serve a escola? ” É um olhar que tem como ponto de partida a perspectiva dos agentes inseridos no magistério, ou seja, os professores. Pois o desafio para superar uma escola que não acompanha a dinâmica do mundo contemporâneo, será vencido a partir da leitura que os docentes executam sobre o meio social, do mesmo modo como suas disposições e suas buscas por tentarem entender o contexto o qual fazem parte, são disposições e buscas que devem contribuir para que a escola seja pensada de forma dinâmica.

Desta forma, a ação docente deve recair sobre dois pontos fundamentais, sendo que o primeiro ponto está relacionado à apropriação dos conhecimentos sociais e historicamente produzidos, organizados e postos à disposição de todos. Já o segundo ponto diz respeito à exigência de se interpretar o tempo presente a fim de ofertar ao mesmo, respostas que nem sempre o conhecimento acumulado possui.

No ensino de Sociologia, esses dois pontos fundamentais da tarefa do professor estão relacionados com os conhecimentos acumulados da Sociologia e as necessidades contemporâneas dos jovens estudantes, a ver: “[...] do saber acumulado, definimos princípios lógicos do raciocínio e da imaginação sociológica. Das necessidades contemporâneas, definimos modos de ensinar, técnicas de criação de vínculos da Sociologia com os alunos” (SILVA, 2009, p.68-69).

Quanto à imaginação sociológica, conceito cunhado pelo sociólogo Charles Wright Mills, em 1959, consiste no ato de refletir sobre a relação indivíduo e sociedade de maneira mais ampla, com certo distanciamento, para além da perspectiva de experiências pessoais, dessa forma, com seu uso “os homens podem perceber o que está acontecendo no mundo, e compreender o que acontece com eles, como minúsculos pontos de cruzamento da biografia e da história, na sociedade” (MILLS, 1969, p. 14), percebendo-se que a organização e apresentação da sociedade não se configura a partir de meras coincidências.

Neste sentido, o papel do professor passa a ser o papel de um

mediador entre educandos que necessitam adquirir os conhecimentos escolares como requisito da formação, e entre os conhecimentos científicos/culturais do passado e do presente contexto.

O processo pedagógico deve possibilitar aos educandos, através do processo de abstração, a compreensão da essência dos conteúdos a serem estudados, a fim de que sejam estabelecidas as ligações internas específicas desses conteúdos com a realidade global, com a totalidade da prática social e histórica. Este é o caminho por meio do qual os educandos passam do conhecimento empírico ao conhecimento teórico-científico, desvelando os elementos essenciais da prática imediata do conteúdo e situando-o no contexto da totalidade social (LIBÂNEO, 1990, p. 06).

Encarar o desafio de aprender e de ensinar um conteúdo que sirva de mudança social requer uma mudança radical de pensamento e de ação do docente e do discente. De acordo com Castro (2014), em seu artigo *Escola ideal para alunos não ideais*, apresenta algumas ideias que apontam para necessidades de mudanças profundas na educação escolar, dentre tantas ideias, destacam-se as respectivas:

Ouvir falar de teorias não serve para nada. O que se aprende na escola tem de ser útil na vida real [...]. Ensina-se demais e eles aprendem de menos. [...] é preciso mostrar para que serve o que está sendo aprendido. Ainda mais importante, é preciso aplicar o que foi aprendido, pois só aprendemos quando aplicamos (CASTRO, 2014, p. 24).

O atual contexto exige que os docentes tenham um bom domínio do conteúdo específico a ser ensinado, mais uma leitura das necessidades sociais e um maior conhecimento dos processos de como ensinar. Dito de outra maneira, o atual contexto exige que se renovem. Neste sentido, se os docentes universitários, assim como os professores do ensino básico, ensinam para que os alunos se apropriem do conteúdo a fim de demonstrarem na avaliação que aprenderam algo, então, pode-se concluir que fizeram um trabalho incompleto, pois o ideal é que os estudantes possam ir além da avaliação, ou seja, o ideal é que os estudantes coloquem em prática, no cotidiano, o que aprenderam em sala de aula.

Além do mais, o processo escolar tradicional está organizado de maneira que a prova é o momento em que o trabalho com um conteúdo se encerra. Dar continuidade ao processo de ensino e de aprendizagem para que os estudantes adquiram conteúdo com uma indicação clara de como utilizarão fora da escola, requer que o professor saia da sua zona de conforto. O termo adequado que descreve a relação do professor como mediador, do aluno como quem pode transformar seu espaço social a partir da sua concepção de mundo aliada ao que ele aprende na escola, corresponde ao termo prática-teoria-prática.

Neste momento, cabe destacar que os conhecimentos prévios dos estudantes deve ser o fio condutor para a concepção de aprendizagem teórico-prática, pois assim aquela visão tradicional e estática da escola e da sociedade pode ser superada, desta forma, três momentos são importantes na aprendizagem teórico-prática, são eles: 1) o ensino como relação realizada pelo professor; 2) a aprendizagem como ação realizada pelos alunos; 3) a ensinagem como uma nova postura ao professor e ao aluno, essa postura se pauta na transformação social.

O paradigma que pode ser um bom instrumento nesta mudança social é a teoria histórico-crítica e sua didática, pois a didática implícita neste paradigma sugere o Norte de como é a atuação do professor e aluno no espaço escolar, a fim de que a visão de mundo do aluno componha a visão do cientista e vice e versa. A escola pensada mediante a junção dos olhares dos entes envolvidos no processo de ensino, leva em conta as transformações sociais sendo elas as necessidades que moldam o que é a escola, o professor e os alunos. Portanto, o paradigma histórico/crítico explica muito bem qual é a utilidade da escola mesmo após os grandes desenvolvimentos tecnológicos e mesmo com todas as grandes mudanças envolvidas nas relações sociais, cuja escola tradicional não consegue dar conta.

A crítica ao modelo tradicional de educação elaborada é uma crítica centrada na concepção de escola estática, cujo ensino e aprendizagem se pautam na memorização e na ideia de professor como um agente detentor do

conhecimento que foi desenvolvido ao longo da história da humanidade. Neste sentido, é possível analisar o paradigma histórico/crítico e concluir como se dá o processo de uma escola renovada a partir de sua própria dinâmica, porém a origem de tal dinâmica escolar corresponde à origem dos discentes uma vez que os mesmos são entes oriundos da comunidade que deve ser bem atendida pela educação ofertada. Já que tais sujeitos do conhecimento fazem parte do entorno comunitário escolar, então nada mais justo senão considerá-los a partir de suas próprias concepções sócio/culturais e, conseqüentemente, a partir de suas próprias concepções conceituais.

Analisar o conteúdo presente na comunidade a partir do que o aluno traz à sala de aula é respeitá-lo como um ser que possui algo a oferecer ao contexto educativo, portanto é respeitá-lo a partir de uma concepção conceitual e regional de Sociologia. Sendo que o mesmo argumento vale para a concepção filosófica, isto é, conceitual. Assim sendo, pode-se destacar a origem social do educando, assim como sua concepção filosófica de mundo, como sendo o requisito necessário para se pensar a mudança no paradigma escolar através da sequência didática na perspectiva da Sociologia. Até mesmo porque a Sociologia não deve ser reduzida apenas ao que está nos livros, ela não condiz com um ensino estático, assim como a princípio o ser humano é um ser social. Isto justifica a didática como sendo o meio que estabelece a ligação entre o que o aluno já sabe, com o que a cultura acadêmica pode contribuir para uma formalização do conhecimento de maneira que o academicismo não descarte o conhecimento contextual do estudante.

2.1 DIDÁTICA PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Gasparin (2005) conciliou e articulou os fundamentos do Materialismo Histórico-dialético com os pressupostos da Psicologia Histórico-cultural, assim como tentou unificar com os cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica para a fundamentação de sua concepção Didática. Então aqui se faz importante explicar, ainda que sumariamente, quais são esses cinco

momentos presentes na Didática proposta por Gasparin (2005), lembrando que tal didática é uma das ferramentas que aliará os estudos desenvolvidos pela humanidade ao longo da história, com a concepção de mundo dos educandos, fruto do contexto social que estão inseridos, feito tal lembrete, segue os cinco momentos:

✓ **PRÁTICA SOCIAL:** é na sociedade em que se inicia toda a prática educativa, pois é na sociedade em que está contido todo o conteúdo educacional segundo seu modo tangível, em sua maneira passível de experimentação (empírica), onde a experimentação está adequada ao cotidiano. Esta adequação empírica calcada no cotidiano, como exemplo, se transfigura como senso comum. Porém, a experiência cotidiana na forma de senso comum não é entendida como um problema para o agente educador com formação histórico crítica, pois o senso comum se torna objeto passível de transformação, mediante análise científica, na prática escolar.

A Pedagogia Histórica-crítica ao se referir à prática social inicial, trata tal prática de acordo com o conteúdo escolar de uma determinada área de conhecimento ou de determinada disciplina, além do mais tal pedagogia se insere no cotidiano dos educandos e dos professores e não de toda a prática social. Por esta razão, prática social inicial é sempre posterior ao processo de planejamento, geralmente realizado fora de sala de aula e sem a presença dos alunos com os quais o planejamento será desenvolvido (Gasparin, 2005). O processo de ensino possui diversas etapas, possui momentos interdependentes, comumente se inicia antes das aulas quando é feita a decisão sobre qual método de ensino será usado e também qual a teoria de aprendizagem será adotada, ou seja, pela seleção e organização pedagógica dos conteúdos, a partir do momento em que são estabelecidos os objetivos, ademais, pela definição dos procedimentos práticos de ensino e dos recursos precisos e por último, pela avaliação do conteúdo desenvolvido.

✓ **MÉTODO E TEORIA DA APRENDIZAGEM:** preparar aulas requer uma teoria pedagógica que define o 'como ensinar' algo, ou seja, de que

maneira o professor atuará no espaço escolar, do mesmo modo é necessário decidir sobre qual teoria psicológica será utilizada para que se passe o conteúdo aos educandos e assim contribua melhor para o processo de ensino aprendizagem. A teoria da aprendizagem deve estabelecer o 'como se aprende', ou seja, o processo psicológico pelo qual o aluno se apropria do conhecimento, sendo que isto justificará o 'como se ensina', ou seja, o método utilizado na ação pedagógica.

✓ SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS: primeiramente neste ponto é necessário definir os critérios de escolha para a seleção dos conteúdos que serão escolhidos para a área do conhecimento, logo mais, é importante observar se os conteúdos escolhidos estão adequados à idade e ao nível de maturidade dos educandos, em segundo lugar é necessário priorizar os mais necessários e os mais válidos para o alcance dos objetivos estabelecidos, considerando o tempo e a carga horária da disciplina, assim como se estão disponíveis os recursos no estabelecimento de ensino.

✓ DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS: a definição dos objetivos, tanto gerais quanto específicos, devem estar adequados com o conteúdo escolhido e, ao mesmo tempo, levar em conta alguns pontos fundamentais, que são eles: a teoria e a prática. O fator teórico diz respeito à aquisição dos conhecimentos científicos propostos pelo programa da disciplina, sendo que este fator será conferido mediante a avaliação. Já a dimensão prática possui relação com o uso na qual os estudantes devem executar sobre o conteúdo científico, na vida em sociedade. Os fatores práticos e teóricos quando aliados respondem às respectivas questões: o aluno aprende o que? E para quê?

✓ PROCEDIMENTOS DE ENSINO: os procedimentos de ensino devem estar adequados ao método de ensino escolhido, com a teoria da aprendizagem e com os objetivos e recursos necessários e disponíveis na escola, assim as experiências necessárias sobre 'como ensinar' e o 'como aprender' são garantidas.

✓ RECURSOS: os recursos correspondem a dois grupos, que são eles: os grupos humanos e os grupos físicos. Os recursos humanos

envolvem os docentes, os discentes e a comunidade escolar. Já os recursos físicos dizem respeito aos filmes, vídeos, exposições e demonstrações, livros, revistas, internet, celulares etc.

✓ **AVALIAÇÃO:** o importante aqui é que as avaliações abordem dois pontos fundamentais, são eles: a evidência da apropriação teórica dos conteúdos científicos e a possibilidade da aplicação social do conteúdo científico que foi apropriado. Feito isto então ocorre coerência com os objetivos propostos e assim, as respectivas questões são atendidas: o aluno aprende o que? Para quê? Abordar os pontos fundamentais aqui destacados ilustra que o trabalho do professor corresponde ao processo de planejamento que tem como base o programa da disciplina, as suas unidades de conteúdo e os seus objetivos propostos, objetivos estes que devem se ancorar na dimensão teórica e prática da transformação social.

Logo mais, na presença dos alunos, abre-se o diálogo cujo objetivo é levantar informações quanto ao conhecimento prévio que os alunos já possuem sobre o tema que será desenvolvido. O objetivo aqui neste momento é que a evidência quanto ao que os alunos já sabem, isto é, seus conhecimentos prévios, seja uma evidência que aponte a visão de totalidade inicial do conteúdo, ou seja, aquilo que já foi destacado aqui como sendo visão empírica, ou então, de senso comum.

O professor ao abrir diálogo a fim de obter informações a respeito da visão de mundo em que o aluno possui, estabelece vínculo do conteúdo a ser ministrado com a prática social e também com as experiências dos educandos (Xavier & Gasparin, 2018). Assim o professor pode estimulá-los a se pronunciarem a respeito do que já conhecem quanto ao assunto científico em que será desenvolvido em classe. O modo como os alunos se envolvem com o assunto científico a ser desenvolvido no cotidiano, deve ser um modo em que auxilia o professor na decisão dos rumos de seu trabalho didático, assim é importante que o professor tenha em vista, mais uma vez citando, 'o como se ensina' e o 'como se aprende'. Esse é o momento oportuno para o professor esclarecer o conteúdo teórico científico a ser ensinado, quais os objetivos, as

dinâmicas de trabalho e a forma como serão conduzidas as aulas. Neste momento, o docente deve receber contribuições dos alunos, uma sugestão para tal contribuição diz respeito à atitude de indagação que o professor pode assumir ao questionar aos alunos sobre o que gostariam de saber a mais sobre o conteúdo proposto. Esse primeiro passo caracteriza a prática social inicial do conteúdo a ser ministrado.

Segundo passo a problematização: neste momento o professor passa a problematizar o conhecimento empírico e que foi apresentado pelos alunos em procedimentos anteriores. O professor deve fazer a problematização a partir da orientação elaborada pela proposta de conteúdo científico-cultural da disciplina, desta maneira, não somente o conteúdo empírico inicial dos alunos é problematizado, mas também o conhecimento estruturado que deve ser transmitido aos alunos. Assim, alguns problemas são fundamentais para que se oriente o trabalho, dentre tais questões fundamentais, é possível destacar as seguintes: por que aprender esse conteúdo? Quais problemas sociais estão relacionados a esse conhecimento? Qual é a relação estabelecida entre o conteúdo a ser estudado e a sua prática social? Tais questões aqui levantadas devem problematizar o conteúdo científico (Xavier & Gasparin, 2018), mas é necessário ter em vista os objetivos propostos, pois assim a apropriação do conhecimento científico ganha efetividade na prática social.

Xavier & Gasparin (2018) em consonância com a obra de Gasparin (2005), destaca o trabalho de correlação garantida por meio da didática e o professor como mediador do processo de aprendizagem, na seguinte passagem de seu artigo:

Os aprendizes, em pequenos grupos, manifestarão sua opinião e seu conhecimento sobre o conteúdo específico das aulas a serem ministradas. Para isso, são elaboradas questões simples, as quais levam em conta os conhecimentos iniciais dos alunos sobre o tema e os aspectos dos conteúdos científicos que o professor ensinará. A partir desse momento, o professor informa aos educandos que o conteúdo será abordado sob diversas perspectivas, diversos aspectos, ou seja, sob múltiplas dimensões, tais como a científica, a social, a cultural, a histórica, a psicológica etc., conforme os tópicos que serão desenvolvidos (XAVIER & GASPARIN, 2018, p. 07).

Pode-se perceber a didática de Gasparin (2005) alinhada ao recurso de desenvolvimento do raciocínio sociológico, a “imaginação sociológica”, que, como supracitado – consiste em olhar o mundo que nos cerca com outros olhos, ou seja, olhos de estranhamento, que leva a desnaturalizar tudo o que está a nossa volta, promovendo o pensar de forma mais crítica e autônoma sobre nossa realidade – em razão das três perguntas levantadas ao público estudantil, como perguntas que levam o sujeito do conhecimento a analisar o senso comum para que, desta maneira, forme um conhecimento seguro, isto é, epistêmico (científico). Xavier & Gasparin (2018) reforçam o ato de perguntar como uma ação pedagógico/didática que amplia as dimensões sociais, psicológicas, científicas etc. Como sendo um desafio intelectual que será enfrentado pelos alunos, para que assim transformem o meio social, tendo como base os requisitos teóricos apreendidos em sala de aula.

Essas dimensões devem ser anunciadas sob a forma de perguntas que se constituem um desafio intelectual para os alunos em relação aos conteúdos que serão trabalhados pelo professor. Tais conteúdos, imaginariamente, são retirados da prática social, apreendidos em sua dimensão teórica e analisados, estudados e compreendidos de forma gradativa, para, posteriormente, retornarem ao cotidiano como ação prática para a transformação da realidade social (XAVIER & GASPARIN, 2018, p.07).

A condição primordial a qual se encontra o estudante em seu meio social e que é confrontada no espaço escolar em razão das informações sobre o universo científico, corresponde a uma condição não abstrata, ou seja, como condição empírica. Por esta razão é aqui afirmado que acontece um confronto entre a condição empírica do aluno em face da condição prática e da condição abstrata da linguagem científica. Há vários pontos relevantes a serem destacados aqui ambas condições, porém a condição sincrética, ou seja, aquela condição oriunda da comunidade, que antecede a escola, é uma condição que deve se coadunar com a condição analítica, isto é, científica. Dito de outro modo, o método didático funde ambos universos, quais sejam, do aluno ao

universo científico. A citação anterior destaca tal união garantida por meio das questões em que o professor pode levantar na prática do diálogo, ou se preferir um termo técnico, mediante a dialética.

Terceiro momento, instrumentalização: neste momento o professor responde e esclarece, segundo procedimentos específicos e relacionados ao tema, as dimensões levantadas na problematização. O trabalho do professor que ocorre por mediação, se concretiza no momento em que ele estabelece a ligação entre o conteúdo e os estudantes. Este trabalho tem como realização o modo intencional e a forma sistemática para que o embate sincrético do estudante e o conhecimento cientificamente elaborado (e apresentado pelo professor), venham a se coadunar. A passagem de Xavier & Gasparin (2018), complementa o que foi enunciado neste parágrafo:

A instrumentalização é o caminho por meio do qual o conhecimento sistematizado é posto à disposição dos alunos como forma de construção, pela passagem do interpessoal ao intrapessoal, para que o conteúdo aprendido se torne um instrumento de transformação social. Nesse processo, o educando passa a ter uma visão mais elaborada do conhecimento científico em vista de responder aos problemas levantados na fase de problematização (XAVIER & GASPARIN, 2018, p.08).

Desta maneira, podemos concluir o processo de instrumentalização entre os conhecimentos presentes no meio social, mais os conhecimentos ofertados pela escola, como sendo conhecimentos passíveis de instrumentalização que possibilitam responder o porquê ainda há escola e qual é a finalidade do ambiente escolar. Descrevendo de uma forma simples, a escola ainda contribui para que o educando faça a leitura do seu próprio espaço social, ademais, para que o conhecimento científico seja ajustado aos entes que compõem o espaço escolar, no caso, tais entes são os professores, alunos etc. Nas palavras de Gasparin (2005), a questão é transformar a sociedade:

[...] os educandos, com auxílio e orientação do professor, apropriam-se do conhecimento socialmente produzido e sistematizado para enfrentar e responder aos problemas levantados. Dentro desta perspectiva, não mais se adquire conteúdo por si mesmo; a apropriação dos conhecimentos

ocorre no intuito de equacionar e/ou resolver, ainda que teoricamente, as questões sociais que desafiam o professor, os alunos e a sociedade (GASPARIN, 2005, p. 51).

Quarto momento, catarse: neste momento se espera do educando a capacidade mental de sintetizar os conhecimentos apresentados, a ponto de que ele faça o contraste do conteúdo científico/cultural apresentado em sala de aula. Assim, espera-se que o estudante avance com excelência de maneira que o mesmo construa um conhecimento melhor elaborado sobre o que foi proposto na escola. Esta fase é conhecida como o momento da unificação mental Xavier & Gasparin (2018), unificação está denominada por oras como conhecimento empírico e por oras como conhecimento adquirido. Desta forma, a nova postura mental é caracterizada como totalidade concreta no pensamento, uma vez que ela se constitui mediante diversos fatores condicionantes.

A todo momento do trabalho docente e discente ocorre à síntese, isto demonstra que não somente fatores opostos que se coadunam sejam fatores que caracterizam a dialética, em especial está dialética, ou seja, a didática histórico/crítica. Pois a dinâmica é o seu estado comum, assim, na medida em que o novo conteúdo é contrastado com o antigo, faz-se cumprir a didática também como dinâmica, ou seja, como movimento (*dynamis*), dialético.

Não obstante, a expressão formal dessa síntese atinge seu maior objetivo quando o educando manifesta em uma avaliação formal o seu nível de desenvolvimento intelectual. Assim, ele demonstra a apreensão teórica do objeto do conhecimento e visualiza como tal objeto do conhecimento pode ser aplicado extraclasse. A partir disto é possível concluir que a avaliação poderá manifestar até que ponto o aluno atingiu a concretização dos objetivos propostos.

Quinto e último momento, prática social final: neste momento a prática educacional é a mesma prática do ensino aprendizagem, a prática educacional é a mesma do início do estudo da unidade de conteúdo trabalhado. Porém caso seja levado em conta que o professor e o aluno, como partes integrantes dessa prática, se configuram agora por meio de novas posturas teórico-práticas, então a prática educacional deixa de ser a mesma adotada no

início do ensino aprendizagem. Até mesmo porque, como já bem explicado, a didática histórico/crítica é dinâmica, posto isto, é sabido que novos problemas tendem a se apresentar no momento sincrético e este corresponde à realidade do aluno. Esta dinâmica exige da escola a análise e, por conseguinte a síntese dos problemas e soluções. Um exemplo a respeito da ideia de novos problemas é a assimilação que o aluno desenvolveu com o professor, a respeito das condições caóticas agora explicadas segundo teorias científicas de maneira que tal assimilação coloca docente e discente em uma posição privilegiada de análise, ou seja, agora não se parte das condições primárias do aluno em seu meio social para o campo teórico/científico, mas sim da união entre a prática e a teoria, isto é, agora se parte do campo da práxis. Segue comentário de Xavier & Gasparin (2018) sobre o momento da prática social final:

Se, inicialmente, de maneira figurada, retirou-se o conhecimento da realidade imediata, transpondo-o para a realidade abstrata para se apropriar dele mais sistematicamente, analisando-o, estudando-o, apreendendo-o, agora, ele será desenvolvido em um novo nível à prática social, não em forma de conhecimento caótico, assistemático, mas como um novo conhecimento no qual se unem a teoria e a prática, isto é, já não existe nem teoria nem prática, mas sim a práxis em que, contraditoriamente, ambas – teoria e prática – estão indissociáveis. As intenções do professor e dos alunos, ou seja, a nova atitude deles em relação ao novo conteúdo se une às ações práticas como contribuição para a transformação social (XAVIER & GASPARIN, 2018, p.08).

Um ponto aqui é muito importante ser destacado, qual seja, que a realidade aí imposta, ou seja, a prática social ampla, engloba a prática social final do conteúdo trabalhado nas escolas. Esse passo acontece mediante as manifestações do aluno a respeito de como o mesmo colocará em prática o que foi aprendido na escola. Este momento da didática histórico crítica se conclui na sociedade capitalista, sendo que isto significa que a consciência e a ação do estudante não têm a força para que se mude o contexto social global, “porém a consciência e a ação do sujeito do conhecimento devem ser suficientemente fortes para que se caracterizem como um processo de resistência na contramão da sociedade de classes” (XAVIER & GASPARIN, 2018, p.19).

3 CARACTERIZAÇÃO, CONTEXTUALIZAÇÃO E PRODUÇÃO DO AMBIENTE E PESQUISA: A ESCOLA, OS ESTUDANTES, A PROVA PARANÁ, RECURSO DA LEITURA, OS RECURSOS DIDÁTICOS E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE A QUESTÃO RACIAL NO BRASIL

Nesse capítulo, além de caracterizar o ambiente e os participantes da sequência didática, apresentamos o contexto e motivações que levaram a produção da sequência didática de modo a incorporar referências de leitura e interpretação da Prova Paraná de Língua Portuguesa, a escolha do tema sobre a questão racial e dos recursos didáticos utilizados, a ver obras artísticas e literárias.

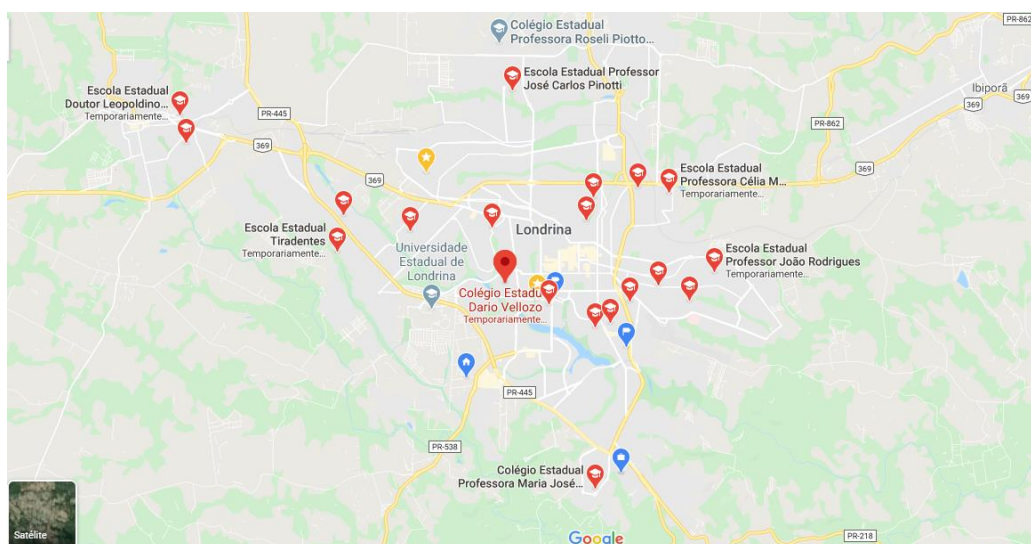
Para isso, apresentamos brevemente a história e características do colégio e a caracterização dos estudantes que participaram. Na sequência é explicado o instrumento avaliativo do nível de aprendizagem do Estado do Paraná, intitulado Prova Paraná, os resultados da segunda e terceira edição, desses mesmos estudantes. Depois a conexão do recurso da leitura e interpretação de texto, visto que tais habilidades são importantes para o pensar sociológico. E por fim a justificativa da temática da questão racial e das obras de arte e da literatura.

3.1. COLÉGIO ESTADUAL DARIO VELOSO

A escola na qual a sequência didática aqui descrita foi aplicada é o Colégio Estadual Dario Vellozo, Ensino Fundamental e Médio. Se encontra localizado na Rua Luiz Alves de Lima e Silva, número 336, Jardim Itamaraty, Município de Londrina, Estado do Paraná, pertencente ao Núcleo Regional de Educação de Londrina – PR. A instituição de ensino está inserida no perímetro urbano da cidade, região oeste de Londrina, numa localização intermediária entre o centro da cidade e a Universidade Estadual de Londrina.



Fonte: <https://www.google.com/maps/place/Londrina,+PR/>



Fonte: <https://www.google.com/maps/place/Col%C3%A9gio+Estadual+Dario+Vellozo/>

A história da fundação do Colégio Estadual Dario Vellozo ocorre entrelaçada ao contexto histórico do desenvolvimento da cidade de Londrina. O primeiro colégio público construído na cidade, data de 1932, foi o Grupo Escolar de Londrina, atual Colégio Estadual Hugo Simas, que permanece no endereço de sua fundação.

Na década de 1940 houve um desenvolvimento do setor comercial da cidade, com a aplicação de planos urbanísticos, foram sendo implantadas as

galerias pluviais e construídas as primeiras instituições públicas de ensino, a ver os grupos escolares: Escola Benjamin Constant (1943); Escola de Professores (1945); Escola José de Anchieta (1945); Escola Vicente Rijo (1946) e Escola Newton Guimarães (1948).

Em 1951 o colégio Estadual Dario Vellozo tem seu início como Escola da Regeneração, popularmente conhecida como “Escolinha da Maçonaria”, concebida pela Loja Maçônica Regeneração 3º, da cidade de Londrina, como iniciativa pioneira à alfabetização de jovens e adultos, uma demanda advinda do grande desenvolvimento comercial da década de 1940, da crescente urbanização e intensificação do setor primário devido à produção cafeeira. Esse desdobramento trouxe grande importância à cidade de Londrina, resultando em 1950, num aumento significativo da população, de 20.000 a 75.000 habitantes. Com a cidade se tornando um polo econômico, o mercado de trabalho trazia a necessidade de sujeitos apropriados da leitura e escrita.

Em 1952, a instituição foi reconhecida pelo Estado e em 1954, para atender o aumento da demanda de grupos escolares para educação de crianças, adquiriu também o caráter de escola primária, tendo sua personalidade jurídica e recebendo o nome de Dario Vellozo, uma homenagem a um reconhecido maçom paranaense.

Em 1960 a escola foi transferida para o Estado, que passou a efetuar o pagamento dos salários das professoras, que antes se dava por meio de ajuda de custo pela filantropia. Em 1964, já contando com duzentos educandos, recebeu o nome de Casa Escolar, de acordo com o Decreto nº 16.187, de 14.10.64, publicado no Diário Oficial de 16.10.64, passando a ser denominada Casa Escolar Dario Vellozo.

Em 1965 foram criadas duas classes noturnas para atender educandos maiores de 14 anos. Em 21 de junho de 1969, através do Decreto nº 15.625, datado de 21.06.69, recebeu a denominação de Grupo Escolar. Com a Lei nº 5.692/71, o Grupo Escolar passou a se chamar Ensino Regular e Supletivo de 1º Grau, tendo seu funcionamento autorizado pela Resolução 192/75. Em 1975, de acordo com o Decreto nº 1466 de 30.12.75, a escola foi

denominada: Escola Estadual Dario Vellozo Ensino Regular e Supletivo de 1º Grau.

No dia 24 de fevereiro de 1978, a escola foi transferida para a Rua Luiz Alves de Lima e Silva, nº 336, Jardim Itamaraty. Sua inauguração se deu no dia 12 de outubro de 1978, pelo Senhor Hélio Freire, Secretário da Saúde e Bem-Estar Social, representante do Excelentíssimo Senhor Governador do Estado Jaime Canet Júnior.

Foi reconhecida como Escola Dario Vellozo - Ensino Regular e Supletivo de 1º Grau através da Resolução 2648 de 19.11.81. Em 1983 passou a ser denominada: Escola Estadual Dario Vellozo - Ensino de 1º Grau Regular e Supletivo. Em 1986 foi autorizado o funcionamento da Sala Especial pela Resolução nº 416/86. Em 7 de dezembro de 1990, através da Resolução 3433/90, a escola recebeu autorização provisória para implantar o curso de 2º Grau e passou a se chamar: Colégio Estadual Dario Vellozo - Ensino de 1º e 2º Graus. Em 1993, formaram-se os alunos da 1ª turma de 2º Grau em Educação Geral. Em 1995, de acordo com a Resolução nº 2.298, de 09 de junho de 1995, foi reconhecido o Curso de 2º Grau de Educação Geral.

No ano de 2009 o Centro de Educação Estadual Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA/UEL), foi transferido da Universidade Estadual de Londrina para o prédio do colégio, que estava funcionando apenas no período da manhã e que tinha pouca procura para matrícula, o que poderia levar ao fechamento da escola, dessa forma nos períodos vespertino e noturno passou a funcionar o CEEBJA, que com a mudança recebeu o nome de CEEBJA Herbert de Souza.

A intenção da transferência foi a de que as duas instituições dividissem o mesmo espaço até a cessação das atividades do Colégio Dario Vellozo que estava funcionando apenas no período matutino, o que permitiu com que o CEEBJA/UEL pudesse atender seus educandos nos períodos vespertino e noturno (FARIAS, 2015, p. 4108)

Entretanto, em 2012,

[...] ocorreu uma mudança nos planos da SEED quanto ao destino do Colégio Estadual Dario Vellozo, ou seja, a escola não mais cessaria as suas atividades. Diante desta nova situação, a

SEED, por meio do Núcleo Regional de Educação, optou por transferir o CEEBJA Herbert de Souza para o prédio onde ainda funciona o Colégio Estadual Rui Barbosa, na Vila Nova, próximo à região central de Londrina, com a garantia da cessação das atividades desta escola em curto prazo. (FARIAS, 2015, p. 4108)

A mudança de sede do CEEBJA se deu em 2015, ano em que foi apresentada proposta para o ano letivo de 2016, de implantação gradativa de Educação em Tempo Integral para 6º Ano do Ensino Fundamental, com 45 horas/aulas semanais, e 1ª série do ensino médio, com 40 horas/aulas semanais, fundamentada no documento de Orientações para Implementação da Educação em Tempo Integral. O Colégio Dario Vellozo recebeu autorização para, em 2016, implantar gradativamente o Ensino Fundamental 6º a 9º Ano/Série em Período Integral e o Ensino Médio em Período Integral.

Em 2017, através de orientações encaminhadas pelo Departamento de Educação Básica da Secretaria do Estado da Educação – SEED, houve a adesão ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral do Ministério da Educação (MEC), com a implantação gradativa de nova matriz curricular a partir da 1ª série do Ensino Médio com nove horas-aula diárias, perfazendo uma jornada semanal de 45 horas-aula de efetivo trabalho escolar e atividades pedagógicas. Diante do exposto, há também a cessação gradativa da matriz curricular de 40 horas/aulas semanais para o ensino médio integral.

No ano de 2019, o Colégio Estadual Dario Vellozo contava com um total de 178 estudantes, distribuídos: 123 em quatro turmas de ensino fundamental, 44 em três turmas de ensino médio e 11 atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais. (PPP Dario Vellozo, 2019)

De acordo com o Censo/INEP a taxa de aprovação mediada da escola está acima 88%, sendo que em 2018 atingiu a marca de 100% e com índice de abandono escolar de 0%. Cabe ressaltar que os índices de 2019, ano da aplicação da sequência didática ainda não foram divulgados pela Secretaria de Educação do Paraná.

Analisamos uma pesquisa através dos dados das fichas de matrícula

dos estudantes e observamos que eles advêm de 57 bairros da cidade de Londrina e de 3 bairros da cidade vizinha Cambé. O colégio desperta o interesse por ser o primeiro e único colégio a aderir o ensino em tempo integral no nível fundamental e médio na cidade de Londrina. Ainda assim a quantidade de estudantes continua regularmente um pouco menos de 200, a capacidade estrutural do colégio apresenta sete salas de aula e o ensino fundamental é que possui o maior número de matrículas, nas três turmas de ensino médio as matrículas não chegam a vinte.

De acordo com Proposta Pedagógica Curricular do Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Dario Vellozo, as aplicações dos conteúdos da disciplina de Sociologia são organizadas por convenção dos professores da disciplina da seguinte maneira: 1º ano conteúdos referentes à Sociologia, 2º ano conteúdos referentes à Antropologia e 3º ano da Ciência Política. Com essa formatação, os conteúdos trabalhados no 2º ano, turma pesquisada, foram dispostos da seguinte maneira:

Os três trimestres têm como conteúdo estruturante:

- Cultura;

E como conteúdos básicos:

- Desenvolvimento antropológico do conceito de cultura e sua contribuição na análise das diferentes sociedades;
- Culturas afro-brasileiras e africanas;
- Culturas indígenas;
- Diversidade cultural .

Os específicos ficaram divididos em:

1º trimestre

- A construção do pensamento antropológico;
- Parentesco e propriedade: modos de organização social;
- Sociedades indígenas e o mundo contemporâneo;
- Cultura, etnocentrismo e relativismo cultural;

2º trimestre

- O funcionalismo inglês;
- O estruturalismo francês;
- O conceito de etnicidade;
- O conceito de identidade .

3º trimestre

- Antropologia e relações raciais;
- Interpretações sobre a formação do Brasil;
- A escravidão e a questão racial.

Dado isso, a escolha dessa proposta e de seu tema, adveio da disposição da professora pesquisadora, em mudar a sua prática em relação à aplicação dos conteúdos do terceiro trimestre, onde se viu a possibilidade de utilizar das teorias e conhecimentos do primeiro e segundo trimestres para respaldar a análise crítica frente às atuais situações de exclusão social da população de ascendência africana e a compreensão de que determinadas questões são reproduzidas historicamente, ainda que modificadas em sua maneira de se apresentar.

Na mudança de metodologia – que até então se dava no formato de aulas expositivas dialogadas, optou-se por utilizar da sequência didática como intervenção pedagógica, de forma a promover a participação ativa dos estudantes na compreensão de saberes, ou até mesmo na construção de novos saberes, apresentando os conteúdos históricos e científicos de maneira que fossem entendidos como relevantes e desafiadores, que façam sentido e possam trazer significado aos estudantes. Como propõe GASPARIN (2011):

Nessa perspectiva, o novo indicador da aprendizagem escolar consistirá na democratização do domínio teórico do conteúdo e no seu uso pelo aluno, em função das necessidades sociais a que deve responder. Esse procedimento, uma nova atitude do professor e dos alunos em relação ao conteúdo e à sociedade: o conhecimento escolar passa a ser teórico-prático. Implica que seja apropriado teoricamente como um elemento fundamental na compreensão e na transformação da sociedade (GASPARIN,

2011, p. 2).

Aliada a essas questões procurou-se também atender as novas orientações pedagógicas para o Plano de Trabalho Docente, de utilização dos descritores de Língua portuguesa da Prova Paraná, que tratam de estratégias e habilidades de leitura, sendo incorporadas na sequência didática de modo a contribuir para compreensão e aprendizagem do conteúdo sociológico. A partir dos descritores com maior ou menor percentual de acertos pôde-se estabelecer e utilizar práticas dentro da sequência visando auxiliar na melhora da proficiência em leitura e, conseqüentemente, melhora na aprendizagem do conteúdo. A relação com as disciplinas de Língua Portuguesa e Arte, foi norteadas pelas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Paraná:

A interdisciplinaridade é uma questão epistemológica e está na abordagem teórica e conceitual dada ao conteúdo em estudo, concretizando-se na articulação das disciplinas cujos conceitos, teorias práticas enriquecem a compreensão desse conteúdo (PARANÁ, 2008, p. 27).

Desse modo, para se estabelecer a interdisciplinaridades as disciplinas escolares devem partir de suas especificidades, chamando outras disciplinas para ampliar a abordagem dos conteúdos de modo que busque cada vez mais uma prática pedagógica que leve em consideração as dimensões científicas, filosóficas e artísticas do conhecimento (PARANÁ, 2008, p. 27).

Como no meio escolar, convivemos com diversas concepções cotidianas do termo interdisciplinaridade, e ainda que, a definição ou definições do conceito de interdisciplinaridade, estejam em construção, enquanto educadora, apoiamo-nos em alguns autores que partem da reflexão sobre interdisciplinaridade, compreendendo os indivíduos, estudantes e professores, como sujeitos sociais, que produzem e se produzem, num processo dialético, a ver Frigotto (1995, p. 26), onde a interdisciplinaridade impõe-se pela própria forma de o "homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social".

Enquanto a origem do termo, segundo Gadotti (1993. p.1)

[...] surgiu no final do século passado, pela necessidade de dar uma resposta à fragmentação causada por uma epistemologia de cunho positivista. As ciências haviam-se dividido em muitos ramos e a interdisciplinaridade restabelecia, pelo menos, um diálogo entre elas [...].

Em resposta à essa necessidade trouxemos a visão de Freire (1987), para compreender e aplicar a interdisciplinaridade no processo ensino e aprendizagem, segundo Freire (1987, p.125-126), a interdisciplinaridade ocorre como processo de construção de conhecimento pelo sujeito, que se dá em relação com o contexto, enquanto processo metodológico, ocorre de maneira dialética, assim, é na compreensão do “contexto total de que faz parte, em interação com outras parcialidades, o que implica na consciência da unidade na diversificação, da organização que canalize as forças dispersas e na consciência clara da necessidade de transformação da realidade”.

Na turma do 2º ano do ensino médio em que se realizou a sequência didática, havia 11 estudantes, dos quais 18% mulheres, dos 11, 9 estavam desde o início do ano letivo, residem em bairros distantes do colégio e utilizam transporte público ou van e 2 entraram no segundo semestre, os únicos a morarem próximos ao colégio e utilizar transporte particular, os pais levam e buscam.

Como professora, foi possível lecionar nesse prédio, de 2012 a 2014 com a disciplina de Sociologia na Educação de Jovens e Adultos e de 2015 a 2019 no ensino fundamental, com Ensino religioso e no médio com Sociologia e Mundo do trabalho, essa última como componente curricular do ensino integrado.

3.2. PROVA PARANÁ – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Durante as formações pedagógicas do ano de 2019, fora dada bastante relevância à nova avaliação diagnóstica estadual Prova Paraná e aos seus descritores, como ela, até o momento, abrange somente Língua Portuguesa e Matemática, nós professores das demais áreas, fomos orientados a incorporar a utilização desses descritores em nossas disciplinas, participamos de oficinas de formação disciplinar, onde produzimos planos de aulas com a utilização dos descritores. Essas orientações nos levaram a buscar a compreensão dessa avaliação e de seus descritores, para poder incorporá-las de modo significativo às aulas de Sociologia.

No site governamental, a Prova Paraná é conceituada como uma avaliação diagnóstica, elaborada pela Secretaria de Educação e Esportes do Estado do Paraná, que tem por objetivo identificar as dificuldades apresentadas por cada um dos estudantes, do ensino fundamental e médio, como apontar as habilidades já apropriadas no processo de ensino e aprendizagem, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. E que, por esse motivo, segundo o site, ela se converte também, numa ferramenta para o professor, equipe gestora da escola, secretário municipal de educação e sua equipe elaborarem a partir de evidências, ações de melhoria da aprendizagem.⁴Ainda segundo o site, as edições do ano de 2020, serão complementadas com Língua Inglesa (a partir do sétimo ano) e com a Matriz de Referência de Ciências da Natureza, que abrange Física, Química e Biologia e a Matriz de Referência de Ciências Humanas, com Geografia, História, Sociologia e Filosofia, no ensino médio.

Como recurso de investigação das habilidades e competências por conteúdo, a Prova Paraná utiliza uma lista de descritores que foram embasados no referencial teórico do (Saeb), Sistema de Avaliação da Educação Básica, que, segundo o site do (INEP), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, avalia a qualidade, a equidade e a

eficiência da educação praticada no país, em seus diversos níveis governamentais, para subsidiar as instâncias governamentais na avaliação, na redefinição e no estabelecimento de programas e políticas públicas em educação, assim como propiciar à sociedade acesso à informação (INEP).

A Prova do SAEB é aplicada a cada dois anos, para estudantes do 5º e 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, ela avalia a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, com o objetivo de levantar informações sobre o aprendizado dos estudantes e sobre o funcionamento do sistema de ensino, para que se possa promover melhorias e estabelecer metas dentro desse contexto educacional.

Como visto então, a Prova Paraná como o SAEB, privilegiam, até o momento, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, dado que a primeira se utilizou dos descritores e Matriz de Referência da segunda para produzir a sua própria, apresentando consideráveis semelhanças. Quanto a avaliação estadual Prova Paraná, temos a promessa de inclusão das disciplinas das Ciências da Natureza e Sociais em 2020.

Em 2019, a Prova Paraná foi aplicada no início de cada trimestre, compondo três edições, cada avaliação continha 40 questões, 20 de Língua Portuguesa e 20 de Matemática. A primeira edição foi aplicada para alunos do quinto, sexto e nono ano do Ensino Fundamental e primeiro, terceiro e quarto ano do Ensino Médio. Ainda no mesmo ano, na segunda e terceira edição fora incluída a aplicação da prova para o segundo ano do ensino médio.

A primeira edição ocorreu no dia 13 de março de 2019 para os alunos do quinto ano do Ensino Fundamental, dentro do acordo de cooperação firmado entre os municípios e Secretaria Estadual de Educação, do sexto e nono ano do Ensino fundamental, no âmbito da rede estadual de educação, do primeiro e terceiro ano do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos Fase II do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A segunda edição da Prova Paraná foi aplicada no dia 11 de junho de 2019, para o mesmo grupo de alunos da primeira edição, acrescido do segundo ano do Ensino Médio. E a terceira edição da Prova Paraná ocorreu no

dia 24 de setembro de 2019, para o mesmo grupo da segunda edição.

3.3. DESCRITORES DA PROVA PARANÁ – LÍNGUA PORTUGUESA – 2º ANO ENSINO MÉDIO

A Prova Paraná é formada por um conjunto de descritores, como o nome refere, descrevem os conteúdos associados às competências e habilidades desejáveis para cada série e para cada disciplina, traduzindo uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos estudantes, permitindo assim a mensuração por meio de aspectos que podem ser observados para interpretação dos resultados da avaliação. Abaixo, segue a lista dos descritores abordados na Prova Paraná:

Relação de descritores da Prova Paraná – 2º edição – Língua Portuguesa 2ª Série do Ensino Médio

I. Procedimentos de Leitura	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre textos	
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7	Identificar a tese de um texto.
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras

	notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D22	Identificar elementos que conferem literariedade a um determinado texto.
VI. Variação Linguística	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte. Prova Paraná – Avaliação Diagnóstica – 2ª Edição – 2019. Adaptada pela autora, 2020

Os cinco descritores que compõem o primeiro tópico são: Procedimentos de Leitura, contemplam competências e habilidades fundamentais ao ato de ler informações explícitas e implícitas do texto, abrangendo a localização, entendimento da palavra ou expressão, como também identificar o tema e diferenciar a opinião sobre um fato do fato em si. Espera-se então, que o estudante compreenda o que está na superfície do texto como nas entrelinhas, raciocine sobre o contexto específico do texto para que entenda o sentido com que a palavra foi utilizada no texto, a ideia central do texto que norteia as secundárias para identificar o tema e realize uma leitura crítica que permita diferenciar um ponto de vista separado do fato isolado.

O segundo tópico: Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto, refere-se a estrutura do texto, como é veiculado, como ele aparece, seu suporte, que trarão as características do gênero discursivo. Os dois descritores deste tópico avaliam a capacidade de interpretação das informações por diferentes linguagens e modelos textuais que conjugadas permitem uma compreensão do sentido global do texto. Como também a compreensão da função social do texto, ou seja, o objetivo do autor ao escrevê-lo.

No terceiro tópico: Relação entre textos, diz respeito a intertextualidade, ou seja, a relação de um texto com outro, seja pela forma ou conteúdo, que no caso dessa avaliação, tratam do mesmo tema. O tópico é composto por dois descritores que avaliam a habilidade de reconhecer as diferentes formas de se tratar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema. Compreende também que o estudante consiga identificar diferentes opiniões sobre um mesmo fato.

O quarto tópico corresponde a: Coerência e Coesão no

Processamento do Texto, compreende os mecanismos que conferem ligações de sentido e continuidade no texto. Estão presentes seis descritores que tratam da habilidade de reconhecer as relações coesivas que estabelecem continuidade textual, como as repetições e substituições. Deve-se avaliar os elementos que compõem uma narrativa, como personagens, tempo, conflito, clímax e desfecho. Identificar e reconhecer a forma como os elementos textuais são organizados para que se tenha uma sequência. Juntamente reconhecer a ideia defendida pelo autor. Distinguindo elementos principais de secundários de um texto.

No quinto tópico: Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido, os quatro descritores referem-se aos recursos lexicais, fonológicos, notacionais, que compreendem efeitos de pontuação, vocabulário, de ironia e humor.

Findando o sexto tópico: Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto, verifica a habilidade do estudante perceber as marcas linguísticas do locutor e interlocutor de um texto, como as variações da fala.

Na terceira edição da Prova Paraná, houve apenas a inclusão do descritor D08: Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la, no tópico quatro: Coerência e coesão no processamento do texto, que trata do reconhecimento dos elementos utilizados pelo autor para defesa do seu posicionamento diante de um fato, incluído na tabela abaixo:

**Relação de descritores da Prova Paraná – 3º edição – Língua Portuguesa
2ª Série do Ensino Médio**

I. Procedimentos de leitura	
01	Localizar informações explícitas em um texto
03	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
04	Inferir uma informação implícita em um texto.
06	Identificar o tema de um texto.
14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato
II. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	
05	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

III. Relação entre textos	
20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido
21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema
IV. Coerência e coesão no processamento do texto	
02	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
07	Identificar a tese de um texto.
08	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
09	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto
10	<i>Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.</i>
11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	
16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão
19	<i>Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfo sintáticos</i>
VI. Variação linguística	
13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

*O SAEB possui as matrizes fixas somente para os seguintes anos: 5º E.F., 9º E.F. e 3º E.M. Por este motivo, utiliza-se nos Anos Finais do Ensino Fundamental a Matriz de Referência do 9º ano, regredindo o grau de dificuldade/complexidade dos itens para o 6º, 7º e 8º ANO do E.F., mas mantendo a mesma redação e a mesma base curricular dos descritores oficiais do SAEB. Fonte: Adaptada pela autora, 2020. Prova Paraná – Avaliação Diagnóstica – 3ª Edição – 2019.

3.4. RESULTADOS DA PROVA PARANÁ – LÍNGUA PORTUGUESA – 2º ANO ENSINO MÉDIO

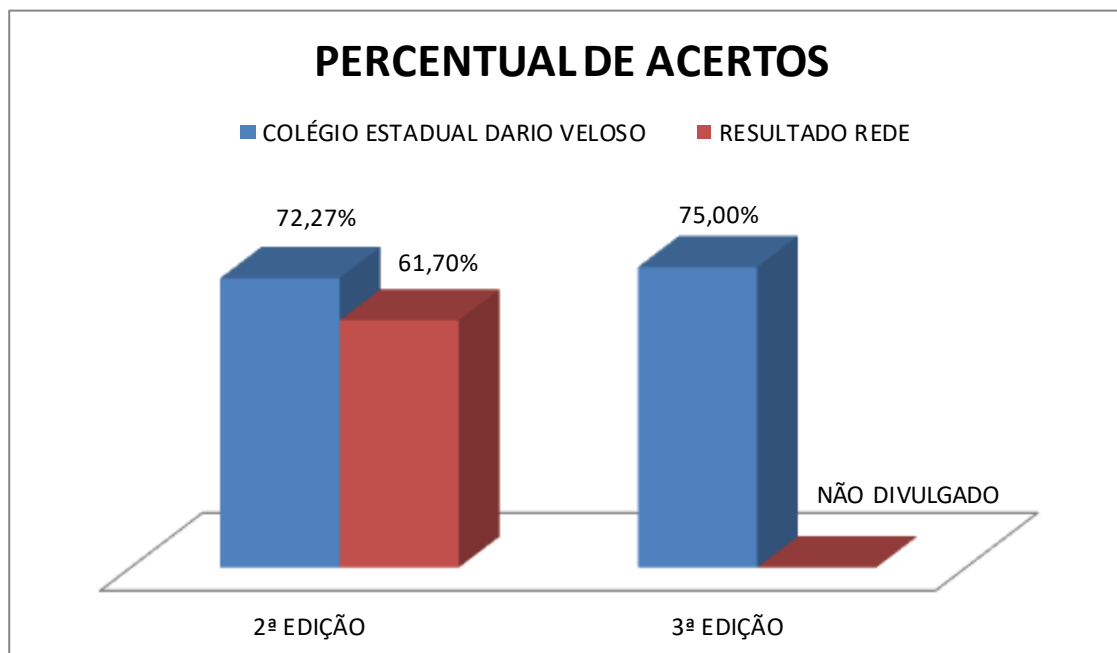
Sobre a participação da turma de segundo ano do ensino médio do Colégio Estadual Dario Vellozo, foram obtidos os seguintes resultados na Matriz de Referência de Língua Portuguesa, na segunda fase da Prova Paraná: 11 estudantes realizaram a prova, apenas 5 estudantes (45,46%) ficaram abaixo da média de acertos do grupo e destes, apenas 2 ficaram com média de 50% de acertos e apenas 1 abaixo.

Na terceira fase da Prova Paraná, os mesmos 11 alunos realizaram a prova e obtiveram desempenho similar à segunda edição, 5 alunos (45,46%) ficaram abaixo da média de acertos do grupo, mas, com a redução para apenas 1 estudante com média de acertos igual a 50%, os demais acima de 60% de acertos.

Em relação ao percentual de acertos geral da Rede de Escolas

Públicas do Paraná, o Colégio Dario Vellozo alcançou 10 % acima na segunda edição, não houve divulgação do resultado da Rede na terceira edição, mas em comparação com o próprio colégio, sobreveio um aumento de 0,3% no número de acertos. Como se pode verificar no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Percentual de acertos Prova Paraná



Fonte: Prova Paraná – 2019. Adaptada pela autora.

Considerando os descritores com maior número de acertos, é possível comparar a segunda edição com a terceira, mas em relação ao resultado da Rede só há um descritor com divulgação e na segunda edição apenas, onde o Colégio Estadual Dario Vellozo apresentou 4,91% acima.

Segue abaixo a tabela completa com o percentual de acertos dos estudantes do 2º ano do ensino médio do Colégio Dario Vellozo:

Tabela 1 – Número de Acertos por Descritores – 2º Série Ensino Médio

NÚMERO DE ACERTOS POR DESCRITORES – 2º SÉRIE ENSINO MÉDIO			
Descritor		Percentual de Acertos	
		2ª Edição	3ª Edição
I. Procedimentos de Leitura			
D01	Localizar informações explícitas em um texto.	63,64%	90,91%

D03	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	63,64%	27,28%
D04	Inferir uma informação implícita em um texto.	54,55%	90,91
D06	Identificar o tema de um texto.	63,64%	100%
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	100%	90,91%

II. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto			
D05	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).	72,73%	90,91%
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	90,91	100%
III. Relação entre textos			
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	90,91%	72,73%
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.		36,37%
IV. Coerência e coesão no processamento do texto			
D02	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	90,91%	72,73%
D07	Identificar a tese de um texto.	90,91%	100%
D08	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	36,37%	27,28%
D09	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	54,55%	100%
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	72,73%	9,09%
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	90,91%	18,18%
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	45,46%	36,36%
V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido			
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	90,91%	18,18%
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	81,82%	100%
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	54,55%	90,91%
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.	54,55%	90,91%
VI. Variação linguística			
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	81,82%	81,82%

Fonte: Prova Paraná – 2019. Adaptada pela autora.

As questões com maior porcentagem de acertos se referiam às

habilidades dos seguintes descritores: D01 Localizar informações explícitas em um texto, D03 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão, D05 Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.), D12 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros e D13 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto. Como se vê na tabela abaixo:

Tabela 2 – Descritores com maior número de acertos – 2º Série Ensino Médio

DESCRITORES COM MAIOR NÚMERO DE ACERTOS – 2º SÉRIE ENSINO MÉDIO					
Código descritor	Descritor	Percentual de Acertos			
		2ª Edição		3ª Edição	
		C.E. DARIO VELOSO	REDE	C.E. DARIO VELOSO	REDE
D01	Localizar informações explícitas em um texto.	90,91%	86%		
D03	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	90,91%			
D05	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).			90,00%	
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	100%		90,00%	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.			90,00%	

Fonte: Prova Paraná – 2019. Adaptada pela autora.

Com os resultados assertivos postos, pode-se observar que as habilidades avaliadas por esses descritores enfatizam no geral, as capacidades decodificadoras, que não aprofundam na compreensão e interpretação das palavras, texto e informações decodificadas. Já nas questões onde os estudantes apresentaram maior dificuldade de resolução assertiva, temos os seguintes descritores: D02 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto, D06 Identificar o tema de um texto, D07 Identificar a tese de um texto, D10 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a

narrativa, D13 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto, D17 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. Como segue a representação na tabela:

Tabela 3 – Descritores com menor número de acertos – 2ª Série Ensino Médio

DESCRITORES COM MENOR NÚMERO DE ACERTOS – 2º SÉRIE ENSINO MÉDIO					
Código descritor	Descritor	Percentual de Acertos			
		2ª Edição		3ª Edição	
		C.E. DARIO VELOSO	REDE	C.E. DARIO VELOSO	REDE
D02	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	54,55%			
D06	Identificar o tema de um texto.			18,00%	
D07	Identificar a tese de um texto.	45,45%			
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.		32%	18,00%	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.			27,00%	
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	36,36%			

Fonte: Prova Paraná – 2019. Adaptada pela autora.

Na apresentação da tabela acima, é possível analisar que os descritores avaliados nas questões em que os alunos tiveram o menor número de acertos, exigia-se uma leitura para além do aspecto superficial do texto, abarcando a capacidade de estabelecer relações com outras leituras e criticidade do leitor. Portanto, a amostragem indica que possivelmente exista uma falta de hábito ou familiaridade com a leitura, não oportunizando aos estudantes ultrapassar a camada superficial do texto, nem refletir criticamente sobre a leitura, em razão disso, cabe considerar essa questão. Dado isso a

conexão principal que podemos estabelecer entre a composição dessa avaliação e o ensino de Sociologia, está na relevância da leitura como fundamento para a apropriação e desenvolvimento de conhecimentos científicos, autonomia de reflexão e participação da sociedade de modo a compor sua cidadania.

3.5. A LEITURA COMO APRENDIZADO ESCOLAR E PRÁTICA SOCIAL

No intuito de atender aos descritores de Língua portuguesa no planejamento das aulas de Sociologia, buscou-se refletir sobre a importância da ação que se apresenta como base para o desenvolvimento das demais habilidades e competências, a leitura. Qual a importância da leitura na formação dos estudantes? Há um entendimento discente da relação do texto com o contexto histórico e social em que foram produzidos?

Na interação com o mundo, a palavra é matéria-prima para expressar a percepção dos indivíduos sobre eventos e coisas, que possibilita também, a construção de conceitos sobre esta realidade. As palavras configuram-se em símbolos, que são capazes de realizar uma ligação do tempo. Com a escrita e a leitura pode-se apreender e acumular os conhecimentos do passado como também comunicar ao futuro os conhecimentos do presente, transportar as experiências pelo tempo afora. Segundo Postman (2002) “[...] o conhecimento é uma forma de literatura, e há que se estudar e analisar os vários estilos de conhecimento” (p.182).

A Sociologia como ciência, tem suas peculiaridades na fala e na escrita, um estilo próprio de expressar seu conhecimento, “uma retórica do conhecimento” Postman (2002), para o registro e apresentação de suas análises do comportamento humano em sociedade.

Se na vida em sociedade, as interações sociais acontecem pela comunicação, como forma de expressão humana e produção de discursos por meio da linguagem, não ter o domínio da língua (escrita e falada), posiciona o indivíduo em condição de exclusão política e social, por não poder participar

integralmente dos processos de sua sociedade, tornando o domínio da palavra, condição básica para aquisição da cidadania.

Por conseguinte, o ato de ler também representa um fenômeno social, importante para a comunicação, interação e socialização, onde se internaliza o coletivo e apreende as ideias e valores da sociedade na qual está inserido, como é também, indiscutível ferramenta para ampliação do capital cultural e exploração de novos conhecimentos.

Dessa forma, para se atribuir sentido a um texto, dentro de um contexto social da leitura e da escrita, é exigido um desenvolvimento de habilidades linguísticas que diferem da fala espontânea, mas que, conjuntamente, compreende vivência e interpretação.

Como afirma Freire (1986), a leitura não se esgota na decodificação de signos linguísticos, antes da linguagem escrita e da leitura da palavra há a leitura do mundo, assim, como a leitura de um texto se faz num processo de construção de significados e atribuição de sentidos, dessa forma, a linguagem e a realidade estão relacionadas e para que se tenha uma compreensão do texto é necessária percepção entre texto e contexto para que ocorra uma criticidade e seja um ato cidadão.

Segundo Candido (2000), para que se efetue a leitura literária e compreensão de um texto, o conhecimento das convenções normativas que regem a produção da composição literária, não é suficiente, é preciso pensar nos sentidos que emanam do texto, como a visão de mundo que ele propõe:

Entende-se, agora, porque, embora concentrando o trabalho na leitura dos textos, e utilizando tudo mais como auxílio de interpretação, não penso que esta [a crítica literária] se limite a indicar a ordenação das partes, o ritmo da composição, as constantes do estilo, as imagens, fontes, influências. Consiste nisso e mais em analisar a visão que a obra exprime do homem, a posição em face dos temas, através dos quais se manifestam o espírito ou a sociedade (CANDIDO, 2000, p. 35).

No meio social, as atividades dos indivíduos são perpassadas pela leitura, não apenas de palavras escritas, mas composta por diversas formas de linguagem, imagens, gráficos e sons, permeados por significações que

exigem dos leitores competências de decodificação e interpretação para que sejam compreendidas em seu contexto.

Da mesma forma, no ambiente escolar, a leitura como função social, é prática básica para o desenvolvimento da capacidade de aprender e construir competências para a formação dos estudantes, não tendo como fim apenas a decodificação da escrita, mas a inserção destes no universo da cultura letrada e desenvolvimento de habilidades de se dialogar e interpretar textos significativos para a formação de sua cidadania e sensibilidade de compreender-se como sujeito ativo. Como enfatiza Lajolo:

A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra àquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere. (LAJOLO, 1996, p. 28).

No contexto das aulas de Sociologia, a utilização da leitura como princípio propõe que ao ler um texto sociológico o educando se apodere da instrumentalização cognitiva histórica e social para compreender, situar e externar o momento em que foram produzidas.

Assim a seleção dos textos utilizados para ilustrar a sequência didática buscou aliar a leitura e a compreensão do tempo e espaço em que foram produzidos. Sendo esse o fio condutor, foram escolhidos dois autores significantes da Sociologia brasileira que buscaram representar em seus textos o contexto posto em sua contemporaneidade, que embora contrastantes, promoveram uma nova leitura acerca da questão racial.

3.6. A ESCOLHA DOS RECURSOS DIDÁTICOS E A QUESTÃO RACIAL NO BRASIL

A opção pelos recursos didáticos que foram aqui utilizados, deu-se no intento de incorporar estratégias e habilidades de leitura contempladas nos descritores de Língua portuguesa da Prova Paraná e ainda estimular e enriquecer a vivência diária dos estudantes no processo de ensino aprendizagem, com isso, empregou-se, como instrumentos, obras da literatura sociológica e das artes plásticas. Tal emprego orientou as atividades no intuito de desenvolver o conteúdo e atender ao objetivo da sequência didática, que é o de refletir acerca da formação social do Brasil e da presença do racismo estrutural e seus condicionantes históricos no ideário social.

No primeiro trimestre abordamos a construção do pensamento antropológico, o avanço colonialista europeu sobre os demais continentes a partir do século XVI, o encontro entre diferentes culturas e a sistematização dos conhecimentos sobre as populações das Américas, África, Ásia e Oceania, pelos europeus, analisamos as narrativas evolucionistas, os modos de organização social; parentesco e propriedade e propriedade privada e Estado organizado.

O principal objetivo foi o de estimular a reflexão sobre a relação entre teoria e dominação (a quem e para que serviram essas teorias e suas consequências no desenvolvimento de preconceitos éticos e raciais) sobre a noção de progresso, (qual é a medida de progresso?), sobre acreditarmos e seguirmos teorias que nos colocam em condição de inferioridade. No segundo trimestre abordamos os conceitos de civilização, cultura, etnocentrismo, relativismo, etnicidade, identidade e estigma, que auxiliaram na compreensão das perspectivas racistas dos séculos XIX e XX, como a ideologia do colonialismo, concluímos analisando as ideologias raciais e eugênicas no Brasil, como a presente nas políticas de imigração para o estímulo da miscigenação da população brasileira com a europeia para o “branqueamento” da sociedade em 1888.

Assim, no terceiro trimestre, buscamos tratar da questão racial

no Brasil, a partir de duas interpretações da formação social do país, que abordam esse tema. A partir de 1930, uma nova perspectiva sobre a questão racial foi sendo construída, Gilberto Freyre, que era também antropólogo e historiador, pesquisou sobre a cultura e a identidade nacional do Brasil, seus estudos sobre mestiçagem e sua visão mais otimista, apresentados em sua obra *Casa-grande e senzala* (1933), buscou valorizar a interação social entre as diferentes etnias que formaram a população brasileira. Porém, no entanto, a visão harmoniosa da convivência racial no Brasil, marcada pela miscigenação de três raças, favoreceu o surgimento de uma crença de que no Brasil não haveria discriminação e preconceito racial e sim um comportamento racial tolerante.

A segunda interpretação, a ver de Florestan Fernandes, sociólogo que contribuiu para a construção da teoria sociológica brasileira, além de atuar politicamente em defesa da democracia brasileira, ele descobriu em sua obra *A integração do negro na sociedade de classes* (1965), a perspectiva de convívio harmonioso entre raças. Florestan apresenta em sua obra, como as estruturas de dominação coloniais foram em grande parte preservadas no século XX e que essa herança da escravidão é manifestada na crença equívoca de que não há diferenças entre as condições de pessoas brancas e negras, e que a desvantagem social e econômica do negro no Brasil se deve a sua incapacidade natural.

Com isso, buscamos utilizar excertos dessas obras clássicas, pois, além da importância como conteúdo sociológico que leva a reflexão de um determinado tema, a problemática presente nestas obras é universal e atemporal. A essência linguística original dos clássicos proporciona ao estudante o contato com “novas” expressões, características de tempos outros. Ao realizar uma leitura comprometida, porque acompanhada do uso do dicionário no auxílio da compreensão de termos ainda desconhecidos pelo estudante, há, pelo menos, um aperfeiçoamento da escrita e enriquecimento do vocabulário.

Os fragmentos textuais foram utilizados para leitura, discussão e reflexão, possibilitando aos estudantes expor e confrontar ideias no processo de compreensão e construção de sentidos.

As obras apresentam uma linguagem única e pontos de vista únicos sobre a realidade de um período da história, porém são anacrônicas tais obras, visto que tratam de temas que ultrapassam a fronteira do tempo e do espaço, possibilitando uma reflexão sobre assuntos que fazem parte da história da nossa sociedade e de nossas vidas, de modo a dialogar com a vivência dos jovens.

O acesso a essas representações da realidade, possibilita ao estudante novas formas de enxergar o mundo, para compreender o seu próprio contexto e desenvolver sua autonomia de reflexão.

Os fragmentos textuais foram retirados de duas importantes obras da Sociologia brasileira, a ver: *Casa-grande e senzala* de Gilberto Freyre (1933) e *A integração do negro na sociedade de classes* de Florestan Fernandes (1964).

Sobre os autores e suas obras:

- **Gilberto Freyre (1900-1987)**

Pernambucano, estudou na Universidade de Baylor no estado do Texas (EUA), em seu mestrado teve contato com o antropólogo Franz Boas – cuja teoria relativista seria decisiva em suas produções – na Universidade de Columbia em Nova York. Além de lecionar, foi chefe de gabinete do governo de Pernambuco e ainda trabalhou na imprensa.

Um dos representantes da consolidação acadêmica da Sociologia no Brasil, inaugura uma nova forma de pensar a questão da miscigenação brasileira decorrente do período escravocrata com a obra *“Casa-grande & Senzala”* (1933), dando um novo enfoque à historiografia brasileira. Lançando mão de fontes até então ignoradas – histórias orais, documento e arquivos públicos e privados, fontes jornalísticas – inverte a ideia corrente de seu tempo ao propor a substituição do termo “raça” - e toda sua bagagem biológica – pelo de cultura.

Levando em conta a predominância cultural em detrimento dos aspectos raciais, se dispôs a defender uma teoria da democracia racial brasileira

alicerçado ao modelo de família patriarcal praticado pela colonização lusa, que segundo seu pensamento propiciou uma vantagem civilizatória da nação brasileira no que tange à mestiçagem.

Embora inaugure um viés positivo quanta à miscigenação, sua obra foi bastante questionada em relação a sua concepção de democracia racial que retratava uma visão aristocrática da formação étnica brasileira, como coloca o historiador da UFPE, Antonio Paulo Moraes de Rezende (2013, s/p):

“Eu acho a obra de Gilberto Freyre muito importante para gente entender o que foi o Brasil. Ele é um intérprete da sociedade brasileira, a gente não deve negar o valor que ele tem. Mas eu acho que ele suaviza muito a violência que, a meu ver, existia na sociedade colonial e existe ainda na sociedade brasileira”, ressalva o historiador. *“Então, quando ele suaviza e dá uma cor de nostalgia ao passado, a gente deixa de entender muita coisa que está acontecendo agora no Brasil, com relação à violência, com relação à discriminação, com a relação à manutenção de certos preconceitos que a gente diz que no Brasil não existem, inclusive preconceito racial, que para mim ainda existe no Brasil.”*

Disponível em:
<http://g1.globo.com/pernambuco/noticia/2013/12/relacoes-raciais-em-casa-grande-e-senzala-ainda-geram-polemica.html>

- **Florestan Fernandes (1920-1995)**

A desagregação do regime escravocrata e senhorial, se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes do trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumissem encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho (FERNANDES, 2008, p 29).

Paulista, filho de empregada doméstica, se formou na educação básica em um curso supletivo – chamado curso de madureza – por questões econômicas. Formado em Ciências Sociais na USP em 1947, alcançou a livre docência como professor titular da cadeira de Sociologia. Crítico ferrenho da ditadura militar brasileira, em 1965, exilado em decorrência do AI-5, sai do Brasil para lecionar em universidades canadenses e estadunidenses. Retorna no início

da década de 1970 e participa ativamente como deputado constitucionista da Carta Magna de 1988.

De orientação marxista, em 1964, lança a obra “A integração do negro na sociedade de classes”, em que dava continuidade há um trabalho de 1955 intitulado “Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo”, que buscava analisar o cerceamento de direitos civis plenos à população afro-brasileira. Ao contrário de Freyre, trabalhou a tese de democracia racial dentro de uma concepção ideológica que serviu de base para suposições equivocadas de que no Brasil as oportunidades, sociais políticas e econômicas estariam abertas a todos de forma igualitária. Como bem coloca Silva e Carvalho:

A obra A Integração do negro na sociedade de classes de Florestan Fernandes cumpriu um papel fundamental ao desmistificar o caráter harmonioso da escravidão no Brasil. E ainda vai mais longe ao comprovar que mesmo após o fim do modo de produção escravista os negros continuaram marginalizados e sem condições objetivas de ascender socialmente na sociedade de classes que então se constituía no país. Florestan conclui de forma muito clara e objetiva de que não existe democracia racial no Brasil e que isto não passa de uma ideologia que procura ocultar a face racista e da dominação de classes que é praticada pelas elites burguesas brasileiras (SILVA & CARVALHO, 2010, p. 1-2).

Segundo Florestan, o senso comum de uma suposta integração racial plena é ainda nos dias atuais base ideológica de uma crença de que a condição de desigualdade abismal – níveis de salário, condições de vida, moradia, índices de vitimização pela violência – entre a população negra e branca se dá dentro de questões individuais, ou seja, a situação do negro se deve a sua própria incapacidade de superar dificuldades.

Sobre as artistas e suas obras:

A escolha e apresentação das obras de arte, teve a intenção de oportunizar o olhar, também através da arte, para uma realidade histórica e atual acerca da mulher negra brasileira, através da compreensão dos contextos de construção e repercussão das artes e das artistas. Dessa maneira expor a arte

como prenunciadora de um espaço e tempo, mas também como expressão política e social da realidade, estimularia aos estudantes proporem significados e conexões das imagens com as experiências sociais pessoais e com o conteúdo sociológico, que no decorrer das aulas da aplicação da sequência didática, novos significados para as imagens poderiam surgir, na medida em que fossem se apropriando de conteúdos e contextos diferentes.

A escolha das obras *A Negra* de Tarsila do Amaral e *Bastidores* de Rosana Paulino, se deu pelo propósito de despontarem a reflexão sobre os problemas enfrentados pelas mulheres negras do Brasil, da escravidão até os dias atuais.

Tarsila do Amaral (Capivari/SP1886 – 1973) configura-se como ícone da arte brasileira, um grande nome das artes plásticas do modernismo nacional. Em suas obras é possível observar a preocupação da artista em utilizar a arte como forma de transformação social, uma vez que leva o observador a refletir sobre as questões culturais e sociais que perpassam o país, como a ideia de “brasilidade”.

A artista dialogava com as tendências de vanguarda europeia, mas resistia à imposição de temas e padrões eurocêntricos e elitistas, promovendo e dando visibilidade às tradições populares e aos dilemas propriamente brasileiros.

Uma das pinturas mais importantes na carreira de Tarsila do Amaral é a tela *A Negra*, que além de trazer identidade ao modernismo, a obra conferiu pioneirismo a artista, não só pela ousadia nas técnicas artísticas, mas por romper com os padrões de etnia, gênero, classe social, como elemento central da obra está uma mulher, negra, estática, não praticando uma ação que determine sua classe social.

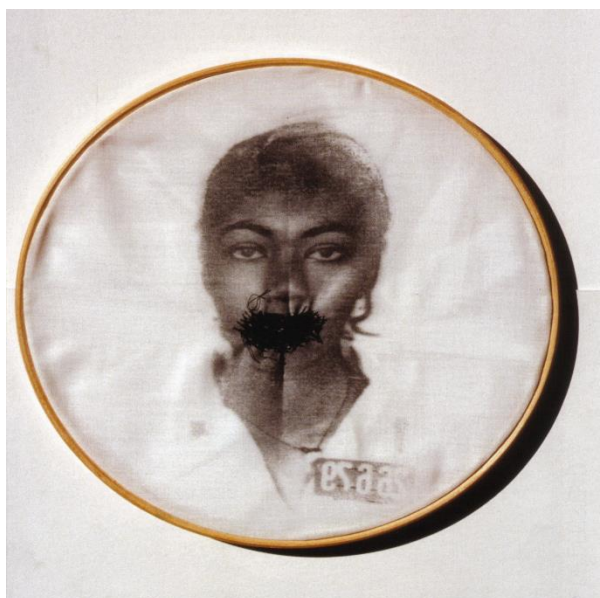
A tela mede 100cm x 81,3cm, está no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo desde 1963. No centro há uma mulher negra, nua, seus braços, pernas e pés são grossos e agigantados, com exceção da pequena cabeça ovoide, que se mistura com os grandiosos lábios. Ela apresenta um seio enorme caído sobre o braço direito que acoberta o seio

esquerdo. Ao fundo, atrás da figura, há uma folha de bananeira em diagonal e faixas em distintas formas e cores.

Rosana Paulino (São Paulo/SP, 1967) é representante da arte contemporânea, uma tendência que se caracteriza por aproximar-se da realidade atual, propondo expressões artísticas originais a partir de técnicas inovadoras.

Em sua trajetória como artista visual, pesquisadora e educadora, ela utiliza do seu lugar de fala de mulher negra brasileira para abordar questões étnicas, sociais e de gênero, trazendo um caráter político ao seu trabalho, discutindo a supressão de direitos elementares às mulheres negras na sociedade brasileira, como apresentado na série “Bastidores”, abaixo um exemplar da série:

Figura 1 – Bastidores 1997



Bastidores, 1997. Imagem transferida sobre tecido, bastidor e linha de costura. 30 cm diâmetro. Fonte: <https://www.ufrgs.br/artevera/?p=132>.

Na produção de “Bastidores”, a artista utiliza retratos fotográficos de mulheres negras, impressos em tecido esticado em bastidores – instrumento circular de madeira utilizado para bordar – as linhas pretas são utilizadas como costura grosseira nas regiões da testa, olhos, boca e garganta, sugerindo o

cerceamento do pensar, olhar e falar dessas mulheres, como em suas outras obras a artista reflete sobre a invisibilidade a exclusão política e social, a violência e a imposição de padrões à população negra no Brasil. Cabe também ressaltar o recurso poético do título da obra, os bastidores de madeira onde se bordou a expressão artística também se refere, etimologicamente, aos corredores que contornam a cena, o que não aparece no palco, “bastidores da realidade social”.

4 PLANO DE UNIDADE - SOCIOLOGIA

Nesse capítulo apresentamos a produção e organização do plano de unidade: Interpretações Sociológicas da Formação Social do Brasil e Questões Raciais.

Retomando o terceiro capítulo, a partir do ano de 2019, novas orientações foram propostas para o planejamento das aulas dos professores de todas as matérias do Ensino Público Estadual do Paraná, como novo instrumento de avaliação diagnóstica e ferramenta de identificação das dificuldades individuais dos alunos, apresentou-se a Prova Paraná, que inicialmente contempla as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, mas que enfatiza essencialmente as habilidades de leitura, interpretação e resolução de problemas. Com isso, os professores foram aconselhados a produzirem seu Plano de Trabalho Docente, de modo a utilizar os dados avaliados nas primeiras edições desta prova e a contribuir com resultados progressivos em suas novas edições.

Com a proposta de se enfrentar as dificuldades identificadas e intervir para sua superação, construiu-se esta Sequência Didática, como um material didático organizado enquanto estratégia metodológica de ensino aprendizagem na disciplina de Sociologia, mas que parte da leitura como prática social para contribuir e mobilizar os estudantes no intuito de desenvolvimento do senso crítico.

A leitura é um instrumento para a compreensão do mundo e para a interação social que culmina na formação de um cidadão que não lê somente textos, mas contextos. Assim também, como a habilidade de ler e interpretar textos e contextos, as representações visuais são, não obstante, de grande importância para que os indivíduos compreendam e deem sentido ao seu cotidiano.

Com isto, procurou-se empregar a prática de leitura, interpretação e escrita como atividades significativas para os estudantes, utilizando juntamente, expressão artística visual como texto introdutório e

catarse para compreensão e analogia do conteúdo sociológico, de modo a colocar em prática as funções sociais da leitura, de construir sentidos, ampliar o vocabulário e oportunizar a construção de novas formas de manifestação individual e social.

Assim, apresentou-se e elaborou-se o conteúdo sociológico por diferentes formas simbólicas: leitura de obras artísticas em pintura e fotografia, leitura de excertos de textos e leitura para pesquisa bibliográfica na internet, escrita das interpretações e sínteses das leituras, exposição oral dos diálogos de socialização dos conhecimentos e experiências.

As composições artísticas foram utilizadas como instrumentos visuais para a compreensão da realidade social contemplada nos seguintes conteúdos aplicados: Interpretações Sociológicas da Formação Social do Brasil, Questões Raciais e A Condição da Mulher Negra no País.

Buscou-se observar os aspectos que circundam as obras e revelam a marca biográfica de cada autor e sua inserção histórica, dessa forma, com o intuito de proporcionar uma compreensão (ainda que breve) das obras artísticas e da literatura sociológica utilizada, foram realizadas no laboratório de informática, pesquisas para o conhecimento dos aspectos sociais que envolvem as obras, o estilo de pintura e de escrita da época na qual foram produzidas, seus contextos históricos, sociais e políticos.

Por conseguinte, esta sequência didática contemplou um conjunto de atividades que visaram um primeiro contato dos alunos do 2º ano do ensino médio, com interpretações sobre a formação do Brasil, para se pensar a escravidão e a questão racial. Prezando pelo aprendizado através da observação, leitura, análise de informações, síntese e produção textual e artística para a relação e significação entre fatos e fenômenos em diversos espaços e tempo. Foi composta por 13 aulas com início no dia 21 de outubro e terminou no dia 03 de dezembro de 2019.

Trata-se de uma experimentação que não segue uma orientação única para elaboração e execução da sequência didática, mas que procurou alicerces na didática apresentada por João Luiz Gasparin, para a Pedagogia

Histórico-Crítica.

4.1 PLANO DE UNIDADE - INTERPRETAÇÕES SOCIOLOGICAS DA FORMAÇÃO SOCIAL DO BRASIL E QUESTÕES RACIAIS

PLANO DE UNIDADE:

Instituição: Colégio Estadual Dario Vellozo

Disciplina: Sociologia

Unidade: Interpretações Sociológicas da Formação Social do Brasil e Questões Raciais.

Turma: 2º ano do Ensino Médio, turma: A

Horas-aula: 13 aulas de 50 minutos

Professora: Geralda de Paula Zaganini

Objetivo Geral:

Reconhecer as condições históricas da formação social do Brasil e a construção da desigualdade racial contemporânea e suas condicionantes pretéritas dentro de parâmetros sociológicos e artísticos, mediante diferentes interpretações, particularmente da população negra. A partir de interpretações distintas, procura-se que o aluno tenha a autonomia de refletir acerca da presença da desigualdade racial e estrutural como uma construção histórica e social através de textos sociológico e produções artísticas.

Objetivos Específicos:

- ✓ Situarem-se criticamente diante da realidade social historicamente construída;
- ✓ Dialogar e refletir a partir de suas experiências, dos dados estatísticos e das leituras realizadas;
- ✓ Verbalizar e escrever sobre os conteúdos estudados, utilizando-os para entender ou explicar sua realidade, os

fenômenos sociais, políticos, culturais e econômicos;

- ✓ Ler e confrontar diferentes reflexões.

PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO

Conteúdos:

- ✓ Composições artísticas: “A negra” de Tarsila do Amaral e “Bastidores” de Rosana Paulino, artistas brasileiras que retratam a mulher negra na sociedade brasileira em diferentes épocas e com diferentes estilos. Breve apresentação das artistas, dos estilos e dos períodos de produção das artes apresentadas;
- ✓ A formação da cultura brasileira, tese da democracia racial e a influência de Franz Boas na obra Casa Grande e Senzala de Gilberto Freyre (1933);
- ✓ As estruturas de dominação social como herança da escravidão e a questão racial em relação com o modo em que os negros foram incorporados à sociedade de classes. Considerações sobre o mito da democracia racial;
- ✓ Dados estatísticos sobre a condição da mulher negra no Brasil.

Vivência do Conteúdo

a) O que os estudantes já sabem:

A Sociologia estuda o preconceito racial. Existem diferenças no modo como são tratadas as pessoas por etnias, estereótipos e gênero. O Brasil foi colonizado pelos portugueses, que escravizaram os negros até a princesa Izabel os libertarem.

b) O que gostariam de saber a mais:

Relação da formação social do Brasil com a atualidade. A situação dos negros após a abolição da escravatura. O país é racista, há ainda escravidão no Brasil. As mulheres são mais discriminadas ou são mais violentadas.

Problematização: Discussão sobre questões importantes

- ✓ Composições artísticas: “A negra” de Tarsila do Amaral e “Bastidores” de Rosana Paulino, artistas brasileiras que retratam a mulher negra na sociedade brasileira em diferentes épocas e com diferentes estilos. Breve apresentação das artistas, dos estilos e dos períodos de produção das artes apresentadas.
- ✓ A escravidão no Brasil influenciou o desenvolvimento do preconceito racial no Brasil do século XXI?
- ✓ Ideologias dominantes, conjunto das ideias que estruturam a vida da maioria das pessoas, acabam favorecendo apenas algumas delas?
- ✓ É possível olhar para nossa realidade com base na produção sociológica e artística?

Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas:

- Conceitual/científica: Como as produções sociológicas e artísticas sobre a questão racial se distinguem do senso comum?
- Social: Em que medida a escravidão é a origem de preconceitos raciais e da desigualdade econômica no Brasil do século XXI?
- Política: As questões raciais interferem nas relações de poder?
- Filosófica: De que forma as ideologias dominantes atuam nas concepções de mundo?
- Cultural: A cultura herdada naturaliza a desigualdade racial?
- Histórica: A construção histórica brasileira tem relação com o que somos hoje?
- Econômica: Como a relação entre as estruturas de dominação sociais determinam a incorporação econômica dos indivíduos?

Instrumentalização:

Ações didático-pedagógicas: Leitura, interpretação e síntese das obras de arte e dos excertos de obras literárias; Pesquisa bibliográfica, sobre os autores e suas obras; Apresentação oral e discussão sobre as análises das obras; Produção de expressão artística, literária ou audiovisual como catarse do processo ensino

aprendizagem do conteúdo.

Recursos humanos e materiais

Computador; Data show; Internet; Excertos dos livros; Livro didático; Papel almaço; Lápis grafite, colorido e caneta; Celular.

Catarse. Síntese Mental Do Aluno

A desvalorização da população negra foi construída socialmente, a partir da formação histórica do Brasil. O Estado brasileiro não desenvolveu nenhum projeto nacional para a superação do passado colonial. As ideologias racistas advindas do período colonial contribuíram para a produção e reprodução dos preconceitos e das práticas de discriminação que se perpetuam contra a população negra. A desigualdade de gênero se intensifica quando atrelada à questão racial.

Expressão da síntese: produção de expressão artística, literária ou audiovisual, englobando as diversas dimensões trabalhadas.

Prática social final do conteúdo - Nova postura prática

- ✓ Conhecer mais acerca das implicações sociais, políticas e econômicas adotadas no pretérito da construção social e a forma como condiciona o presente;
- ✓ Repensar a desigualdade enquanto questão individual;
- ✓ Enxergar a produção científica sociológica como meio de compreensão distinto do senso comum;
- ✓ Considerar a arte como expressão da realidade.
- ✓ Ter práticas que combatam a naturalização da organização social.

Ações do aluno:

- ✓ Ler as obras *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freyre e *A integração do negro na sociedade de classes* de Florestan Fernandes em sua íntegra;
- ✓ Interessar-se por obras artísticas nacionais, clássicas e contemporâneas;

- ✓ Divulgar aos seus próximos, outra forma de pensar a realidade;
- ✓ Implicar as determinações históricas na sua leitura do cotidiano;
- ✓ Manifestar sua opinião sobre a questão de desigualdade de gênero e sua atenuação quando pensada a questão racial.

4.2 BREVES RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para que fosse possível observar e participar do processo de intervenção pedagógica, foram feitas anotações no decorrer das exposições orais dos alunos, utilizando para isso os movimentos requeridos pelo fazer etnográfico, o estar próximo e imergir na realidade da “comunidade” investigada, nesse caso da sala de aula com os estudantes e posteriormente o afastamento para que fosse possível a análise. Essa ação é referida por Clifford (1998, p. 33) como um “contínuo vai e vem entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ dos acontecimentos: de um lado, captando o sentido de ocorrências e gestos específicos, através da empatia; de outro, dá um passo atrás, para situar esses significados em contextos mais amplos”.

21 de outubro de 2019

Na primeira aula foram apresentados e discutidos os resultados gerais e individuais da turma, na avaliação Prova Paraná de Língua Portuguesa, 2ª e 3ª edições de 2019, os descritores com resultados satisfatórios e aqueles nos quais os estudantes apresentaram maiores dificuldades. Na sequência, os estudantes foram informados de que o próximo conteúdo da disciplina, abordaria autores e temas da Sociologia Brasileira e que seria estudado com um método diferente, consistente em prática-teoria-prática, onde vivenciariam cada tópico do plano de unidade pré-elaborado até o fim do trimestre. Discutindo com os estudantes a importância e objetivo da aula e do método. Também foram inteirados de que na próxima aula já iniciariam realizando uma atividade prática de interpretação de imagens.

24 de outubro de 2019

Para a segunda aula a professora preparou o salão de eventos do colégio, com o Data Show, disposição das mesas, cadeiras e papel almaço, de modo que todos os estudantes tivessem visibilidade e espaço individual.

Foram expostas as imagens no telão e no computador bem próximo aos alunos, para oportunizar maior visibilidade.

Ao se acomodarem no recinto, foi solicitado que olhassem para as imagens que seriam exibidas e relatassem o que viam, sentiam em relação às obras que seriam apresentadas em duas cenas. Sem se comunicarem, deveriam interpretar as imagens e escrever no papel sua leitura das obras. Ao final nomeariam as composições de acordo com a leitura que realizaram.

Ao apresentar as imagens, cada uma no seu tempo, foi perguntado aos estudantes:

“- Vocês já viram essa imagem antes? ” Sabem o nome da obra e/ou o do (a) autor (a)? ”

Nenhum dos alunos tinha conhecimento ou qualquer tipo de contato anterior com as obras apresentadas.

Figura 2 – A Negra



Fonte: <http://tarsiladoamaral.com.br/obra/inicio-do-cubismo-1923/>

Figura 3 – Bastidores – Obra de Rosana Paulino



Fonte: <https://mam.org.br/acervo/1997-076-000-paulino-rosana/>

28 de outubro de 2019

Na terceira aula houve a leitura e socialização das interpretações das obras, dos sentidos e nomes que deram a elas.

Resultados:

Estudante 1:

O seio avantajado

“Vejo uma pessoa sentada em posição de índio, me parece que é um homem por não possuir cabelos, porém vejo que essa pessoa possui um seio, então talvez seja uma mulher. O fundo possui cor, e também alguns retângulos, tenho a impressão de que essa pessoa estaria em uma sala e provavelmente sozinha, não sinto que há outras pessoas ou que o objetivo da obra seja esse. Não consigo ver um segundo braço, parece que está pela metade, há uma ausência desse membro, e sinto a ausência de algo nessa obra. O primeiro pensamento que tive quando olhei a obra, foi que parecia alguém antiga, da escravidão e não sei o porquê desse pensamento, não sei explicar, só foi à primeira coisa que pensei. Essa obra não tem uma representatividade além de algo relacionado à maternidade para mim, talvez pelo fato do seio”.

Mulheres

“A segunda obra é uma pintura onde se parece que são cinco mulheres, essas mulheres parecem que são antigas, isso é perceptível até pela qualidade das fotos. Em cada foto há uma tarja preta, e essa tarja preta está no pescoço, olhos e boca. Tenho a impressão que essa tarja é uma

forma de calar algo, “censurar” essas mulheres, e o motivo eu não sei. Esta obra me lembrou a situação atual do país, onde as pessoas se fingem de cegas, não falam o que sentem vontade por medo de algo, como se fossem oprimidas e/ou limitadas por algo desconhecido por mim. A primeira frase que penso quando vejo esta obra é “não faça isso, não haja assim”. Na primeira foto está uma mulher com um cabelo afro, então deduzo que ela seja negra, o que isso tem relação com a obra toda não sei dizer. Na questão da representação, essa obra tem algo feminista, a partir da minha percepção, algo que essas mulheres sofreram e por isso o feminismo. Analisando novamente percebi que elas parecem escravas, elas estão com uniformes que parecem os uniformes dos judeus, que usavam nos campos na época da 2ª guerra mundial”.

Estudante 2:

A sua alma me encontra

“A primeira imagem mostra uma pessoa com a perna cruzada, que está no centro do desenho e ocupa um grande espaço na imagem, ela parece uma mulher, as cores mostradas em sua pele tem um tom alaranjado com amarelo, como se estivesse bronzeada. Um de seus braços está debaixo de seu peito, que está à mostra e o outro está para baixo, escondido atrás de seu pé. Ela não possui cabelo, tem lábios grossos e os olhos pequenos, ela parece triste, perdida, ela possui um pouco de pelos na sobrancelha. Talvez ela esteja representando uma mulher com câncer. O fundo possui linhas retas e cruzadas, tem cores preto, branco, azul-claro, vermelho claro, vermelho vinho, verde-musgo e um tom mostarda. Essas cores ressaltam o tom de sua pele. Foram usadas cores fortes para o fundo. Ela tem traços delicados como os ombros, rosto e entre suas pernas, apresentam um tom preto”.

Dores Silenciosas

“A segunda imagem apresenta cinco retratos em forma circular de mulheres negras, o retrato está preto e branco, a volta do círculo tem um contorno com a cor marfim. Em cada um dos círculos “retratos”, tem o seu sombreado. O retrato parece de pano. O fundo é branco, apenas o segundo e o quarto retrato parecem que foram cortados. Os rostos, as expressões das mulheres parecem tristes, com ódio. Duas delas possuem um risco em sua boca,

como se elas não pudessem se expressar, uma delas possui um risco em seus olhos, como se ela fosse proibida de enxergar, as outras duas têm o pescoço e a boca riscada. Parece que elas eram maltratadas, exploradas, parece que mostra o período da escravidão e a violência contra a mulher”.

Estudante 3:

Mulher

“A imagem apresentada mostra uma mulher sentada com as pernas cruzadas, um braço em volta de sua cintura passando por baixo de uns peitos e o outro provavelmente colado ao corpo. Seu rosto tem características marcantes, como os lábios carnudos, o nariz largo, olhos pequenos e queixo fino. Ela não tem cabelo e seus ombros são caídos. No fundo, aparecem formas geométricas (principalmente retângulos) que compõem uma paisagem característica do cubismo com tons frios, quentes e neutros, como: branco, azul-claro e escuro, avermelhado, verde-escuro e marrom terroso”.

Caladas e Cegas

“A imagem mostra 05 obras desenhadas no que parece ser um tipo de tecido, mostrando o retrato de mulheres com uma “tarja preta” costurada em alguma parte do seu rosto e corpo, como no pescoço, nos olhos e na boca. Pode ser feita uma análise de que essa tarja representa várias mulheres que vivem em um relacionamento abusivo e acabam se calando e fechando seus olhos diante de algumas situações”.

Estudante 4:

Lábios Carnudos

“Vejo uma mulher sem roupa, com lábios grandes e carnudos, com o pé maior do que deveria, olhos pequenos. Vejo linhas e cores quentes que destacam o fundo com cores alegres. O corpo dela é diferente com os ombros bem caídos, ela não tem cintura no lugar da cintura, está o pé a expressão do rosto dela é de desanimada, não tem cabelo, em um dos seios é a mão dela. “Olhar esta imagem me faz sentir confortável”.

Mulheres

“Vejo fotos de cinco mulheres negras, em cada foto, tem algo de diferente em todas, uma mancha preta, a mancha preta cobre a boca, os olhos e o pescoço, essa obra de arte me faz pensar em um certo preconceito, porque no cotidiano a mulher é frágil, não é capaz de fazer nada, parece que a imagem é feita a pano com aqueles lápis de carvão ou a linha”.

Estudante 5:

Mulher quente

“Na imagem apresentada há uma mulher negra, careca, olhos pequenos e boca grande, carnuda. A cabeça é desproporcional ao corpo, sendo ela bem menor que o corpo, ela está com as pernas cruzadas, um braço está abaixo do único seio que mostra na pintura, o outro braço fica escondido e esticado atrás da perna. O fundo consiste em várias tiras de diferentes cores em tons quentes, neutros e frios”.

Silenciadas

“Na segunda obra são cinco mulheres negras com expressões sérias. Suas bocas, pescoços e/ou olhos estão rabiscados de preto de modo que não dá para velos. Todas as mulheres têm diferentes penteados, mas o mesmo tipo de cabelo: crespo. Todas as imagens estão em preto e branco e parecem ter sido estampadas em um “arco” usado para bordados, como parece ser tudo antigo e levando em conta as expressões parecem ser escravas”.

Estudante 6:

Nudez

“A imagem mostrada se trata de uma pintura que retrata uma mulher com as pernas cruzadas e os seios à mostra. O seio caído mostrado na pintura pode representar a idade ou até a fase de amamentação que deixam os seios “danificados”. A mulher da pintura, é uma mulher negra, com todos os traços de uma mulher negra, como a boca carnuda, o nariz mais largo e obviamente, a cor da pele. A mulher careca e gorda, isso pode ser tirado sobre a maneira que ele pinta a mulher, exagerando no tamanho dos braços, pernas, mãos, pés etc. No fundo da pintura, é possível ver linhas brancas, azuis e vermelhas e tem uma folha de bananeira, podendo representar o lugar”.

Vítimas

“Na imagem apresentada é possível ver o que eu acredito ser o retrato de vítimas negras que passaram por algum tipo de “lista racial”. Acredito que esses registros foram feitos na época em que a diferença entre o negro e o branco ainda era de grande alarme, onde era considerado normal o desejo de extinção dos negros. As imagens foram riscadas para dificultar o reconhecimento das vítimas ou para indicar onde há ferimentos ou algo assim. As imagens estão retratadas em um tecido preso a um círculo de madeira, que normalmente é usado para bordados. Os retratos mostram somente dos ombros para cima, dando um foco nos rostos rabiscados de preto. Duas das imagens mostradas, tem vítimas mulheres usando um mesmo uniforme, todos os rostos são de pessoas negras rabiscadas nos olhos, na boca ou no pescoço”.

Estudante 7:

O seio caído

“Na imagem apresentada há uma pessoa, que por ter um seio caído parece ser uma mulher, que está sentada de pernas cruzadas, seu braço também está passando por debaixo do seu seio que esta apoiado em sua perna, não tem cabelos (é careca), possui lábios grandes que é uma característica de pessoas negras, que seria a cor da mulher representada no quadro. O fundo possui algumas listras coloridas, a maioria na cor escura e umas três ou quatro listras estão na cor clara (que seria o branco e azul-claro), possui fundo de uma cor parecida com areia. Essa mulher não possui um segundo seio, nem mesmo um segundo braço, na verdade possui apenas a parte superior do braço, escondendo a parte inferior do braço e até mesmo a mão. Possui pernas grossas que continuam do mesmo tamanho do pé, a cabeça em relação ao corpo é pequena, um nariz largo e olhos pequenos, não possui orelha”.

As cinco pessoas e suas perdas

“Na imagem mostrada há 05 fotos, que parecem ser antigas por estarem em preto e branco e parecem estar em um porta- retrato redondo. Em cada quadro há uma pessoa diferente da outra, totalizando cinco pessoas. Quatro dessas pessoas são negras e uma parece ser japonesa (ou alguma outra descendência que tenha o olho puxado). A

primeira foto é de uma negra, porém é uma foto que está no tecido para bordar, no instrumento que usam para bordar. Tem linha preta na boca descendo até a garganta, que no caso estaria tampando a fala. Ela está com algum tipo de uniforme. Seria uma mulher. Na segunda imagem é também de uma pessoa negra, que no caso é uma mulher que parece não ter muito cabelo. Essa foto tem linha preta nos olhos, como se estivesse tampando a visão. Na terceira imagem é um adolescente também negro, sem muito cabelo. Nessa imagem a boca até o queixo está coberto com essa linha preta, mesmo sentido, tampando a fala. Na quarta imagem parece ser uma mulher negra com descendência de japonês por ter o olho um pouco puxado, o cabelo é curto até o ombro e a boca está tampada, porém só a boca está tampada, tirando a fala. A última imagem mostra japonesa (ou algo tipo) que também tem o cabelo curto, um pouco antes do ombro e nessa imagem há linha preta em toda a garganta mostrando que aconteceu algo. Essa linha representa alguma perda das pessoas, como se algo tivesse sido tirado. Das pessoas negras que a boca e a visão estão cobertas é como se tivessem perdido a fala na sociedade ou algo do tipo”.

Estudante 8:

Humano

“Uma pessoa africana ou afrodescendente, pelas cores da pele, os lábios carnudos, nariz largo. Pela minha visão não é definido se é um homem ou mulher, pois além da pintura ser careca (não pelo fato que mulher não pode ser careca) e não tem o seio direito, então se tampar um seio será um homem. Ou seria uma mulher que lutou contra o câncer de mama e teve que tirar. Pelo que se percebe, a pintura da impressão de profundidade, pois partes do corpo, nas bordas, há sombras. E no fundo, as cores quentes, frias e neutras, passam atrás da pessoa. O que é mais importante é o centro da pintura, que prende mais a atenção pelas cores quentes, que é a mulher”.

Mulheres

“Pelo que se percebe, são várias obras que seguem o mesmo tema. São pinturas de mulheres que parecem fotografias. Nas cinco pinturas tem sempre pinceladas brutas da cor preta em uma parte do rosto, seja na

garganta, na boca e no olho. Além desse detalhe, pode-se ver que em algumas obras, na roupa da mulher tem uma placa com números, que dá a ideia de prisão, como se estivesse presa em um relacionamento abusivo. Essas obras são justamente a condição da mulher negra”.

Estudante 9:

Mulher de Lábios Grandes

“Vemos na imagem uma mulher com traços de uma pessoa negra, com lábios grandes e largos, o nariz apresenta as mesmas características que os lábios, possui mãos e pés grandes com dedos curtos, ela tem cores quentes para chamar a atenção”.

Fotos

“Um compilado de fotos de pessoas negras, mas todas têm uma coisa em comum, que é uma mancha preta cobrindo a boca, em uma das fotos a pessoa está com as cordas vocais tampadas por uma mancha preta. Olhando para as fotos, eu sinto uma obscuridade, pois trazem um efeito de que essas pessoas sofreram as consequências do preconceito. Também não posso deixar de falar sobre a imagem com os olhos cobertos por uma mancha preta, tenho a impressão de são presidiários, por causa da camiseta com números, ou ainda podem ser escravos”.

Os estudantes 10 e 11 participaram das atividades e realizaram o trabalho final, mas não puderam comparecer no último dia da sequência, quando entregariam os trabalhos individuais. Ao final da aula foi informado que a próxima aula seria no laboratório de informática, onde pesquisariam sobre os autores e as obras.

31 de outubro de 2019

Na quarta aula os estudantes realizaram as pesquisas na internet, inicialmente sem saber título e autor, apenas com os dados que interpretaram das obras, todos os alunos chegaram à Negra da Tarsila do Amaral e a composição Bastidores de Rosana Paulino, após a professora foi passando indicações de sites para produzirem uma síntese escrita sobre as

informações:

<http://tarsiladoamaral.com.br/>

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa824/tarsila-do-amaral>

<https://www.escriitoriodearte.com/artista/tarsila-do-amaral>

<http://www.rosanapaulino.com.br/>

<https://pinacoteca.org.br/programacao/rosana-paulino/>

<http://www.afreaka.com.br/notas/tramas-de-rosana-paulino/>

<https://www.esquerdadiario.com.br/Rosana-Paulino-a-mulher-negra-na-arte>

<https://www.geledes.org.br/rosana-paulino-mulher-negra-na-arte/>

Resultados:

Estudante 1:

Obra: 1

Nome: A negra

Artista: Tarsila do Amaral

Criação: 1923

“Buscou mostrar em sua arte um ambiente tipicamente tropical do Brasil, e atrás da negra está uma folha de bananeira verde. A figura sentada, de braços cruzados e pernas grossas, tem uma aparência imóvel, como de uma imagem estática que a memória traz de volta ao passado. O olhar triste parece invocar a tristeza, a melancolia e o pessimismo; fatores dos quais muitos negros vieram a morrer. Na interpretação da tela de Tarsila, através das pernas cruzadas da negra é possível depreender que a mesma possa estar protegendo-se contra a agressão física de seus senhores, contra o abuso sexual que sofria dentro da casa, fechando o sexo. Tarsila do Amaral foi uma grande pintora e desenhista brasileira com fama no Brasil e no exterior. Nascida em uma família rica e tradicional do interior de São Paulo teve acesso às boas escolas além de concluir seus estudos na Europa. Aprendeu piano e outras línguas incluindo o francês. Nasceu em 01 de Setembro de 1886 em Capivari – SP, morreu em 17 de Janeiro de 1973 em São Paulo – SP”.

Fonte: <https://www.infoescola.com/biografias/tarsila-do-amaral/>
<https://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Atividade-Educativa/58972824.html>

Obra 2

Nome: “Bastidores”

Artista: Rosana Paulino

Criação: 1997

“Rosana Paulino nasceu em 1967 na cidade de São Paulo, é doutora em Artes visuais pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP). Seu trabalho fala de memória familiar utilizando materiais de costura para produzir as obras. Os quadrinhos são bastidores de bordar e as fotografias de mulheres negras são impressas no tecido, foram costuradas linhas pretas sobre as fotos para mostrar a violência e opressão contra as mulheres. As obras de Rosana Paulino são um memorial para o sujeito negro, usado num ato subversivo, operações estéticas para fechar lacunas da memória nacional sobre esse sujeito”.

Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa216153/rosana-paulino>[http://pinacoteca.org.br/wp-](http://pinacoteca.org.br/wp-content/uploads/2019/07/AF_ROSANAPaulino_18.pdf)[content/uploads/2019/07/AF_ROSANAPaulino_18.pdf](http://pinacoteca.org.br/wp-content/uploads/2019/07/AF_ROSANAPaulino_18.pdf)**Estudante 2:**

Obra 1

“O nome da primeira obra se chama “A Negra”, de 1923 pintada por Tarsila do Amaral, com ajuda da aluna do renomado pintor Fernando Léger. Ela foi pintada a óleo sobre uma tela de 100x81, 3cm na época do modernismo. A mulher negra de seios grandes fez parte da infância de Tarsila, filha de um fazendeiro na época em que era criança, as negras, eram amas secas, que cuidavam das crianças brancas”.

Fonte: <https://www.culturagenial.com/obras-tarsila-do-amaral/>[https://noticias.universia.com.br/tempo-](https://noticias.universia.com.br/tempo-livre/noticia/2012/11/07/980321/conheca-negra-tarsila-do-amaral.html)[livre/noticia/2012/11/07/980321/conheca-negra-tarsila-do-amaral.html](https://noticias.universia.com.br/tempo-livre/noticia/2012/11/07/980321/conheca-negra-tarsila-do-amaral.html)

Obra 2

“O nome da segunda obra é “Bastidores”, de 1997, por Rosana Paulino. A obra foi feita sobre tecido. Por meio das linhas, as bocas das imagens, retrata a violência de mulheres negras, tanto quando antigamente quanto atualmente. Retrata de uma violência doméstica”.

Fonte: <https://pinacoteca.org.br/programacao/rosana-paulino/>**Estudante 3:**

Nome real da obra: A Negra

“A Negra” é uma obra de Tarsila do Amaral feita em 1923 considerada uma obra antecessora da antropofagia. Foi pintada a óleo sobre uma tela de 100x81,3cm na época do Modernismo. A mulher negra e de seios grandes faz parte da infância de Tarsila, filha de um grande fazendeiro. Na época em que era criança, as negras geralmente filhas de escravos, eram amas secas (espécie de babás que cuidavam das crianças brancas) ”.

Fonte: <https://www.culturagenial.com/obras-tarsila-do-amaral/>
<https://noticias.universia.com.br/tempo-livre/noticia/2012/11/07/980321/conheca-negra-tarsila-do-amaral.html>

Nome real da obra: Bastidores

“Bastidores” é uma obra feita sobre tecido, bastidor e linha de costura no ano de 1997, por Rosana Paulino. Por meio das linhas que costuram as obras e a boca da imagem, é possível associar a violência simbólica sofrida por mulheres negra, tanto na época da escravidão, quanto atualmente referente à violência doméstica”.

Fonte: <https://pinacoteca.org.br/programacao/rosana-paulino/>

Estudante 4:

Obra 1

Nome da obra: A negra

Autora: Tarsila do Amaral – Aluna do renomado pintor Fernando Léger.

Ano: 1923

“A artista retrata a figura de uma mulher nua. De lábios grossos, seios pesados, sentada, braços e pernas grossas e toscos, Tarsila buscou retratar um ambiente tropical. Foi pintada em Paris, pintura a óleo, contendo 100X81,3cm. Localizada no museu de arte contemporânea da universidade de São Paulo”.

Fonte: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1115-2.pdf>

Obra 2

Nome da obra: Esposas – Mulheres de bastidores

“Olhos e bocas, aparecem costurados grosseiramente como símbolos da violência às mulheres, o segredo guardado dentro do universo doméstico: os olhos que não podem ver, a boca que não falar, gritar. Imagem transferida no tecido, bastidos e linha de costura 30cm”.

Fonte: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/26037/4/BordadoResistenc>

Estudante 5:**Obra 1**

Nome: A negra

Artista: Tarsila do Amaral

Criação: 1923

“Essa obra de Tarsila do Amaral pertence a sua fase antropofágica e foi pintada quando estudava em Paris. Na obra a mulher estava sentada no chão com as pernas cruzadas, mostrando-se quieta e desalentada, com a personagem apenas encarando o observador. Ela está nua e com um seio caído sob a perna o outro está escondido debaixo de seu braço. A mulher representa as mulheres negras de sua infância, que eram como babás das crianças brancas, filhos de fazendeiros. Os seios caídos têm a origem nessa época porque não podiam parar para amamentar os filhos então amarravam pedras nos seios, fazendo com que eles ficassem londrina para passá-los sob os ombros e amamentar seus filhos nas costas.

Fonte: <https://virusdaarte.net/tarsila-a-negra/>

Obra 2

Nome: Bastidores

Artista: Rosana Paulino

Criação: 1997

Período Artístico:

“A obra representa a violência e o silenciamento que as mulheres negras sofriam principalmente na época da escravidão. As linhas rabiscadas em seus olhos e bocas querem dizer: permanecer e se fazer de cegas e mudas como se não tivessem opinião. Rosana Paulino é uma das poucas artistas negras do Brasil, suas produções buscam dizer respeito às mulheres negras, questionando padrões de beleza e comportamento histórico, relacionada à violência dirigida à população negra”.

Fonte: <https://www.esquerdadiario.com.br/Rosana-Paulino-a-mulher-negra-na-arte>

Estudante 6:**Sobre a imagem 1**

“A pintura se chama A negra de Tarsila do Amaral, que foi

artista do modernismo. A obra foi pintada no ano de 1923, Tarsila pintou a obra quando estava tendo aulas com Fernando Léger. O pintor ficou tão impressionado com a obra, que expôs para outros alunos, dizendo ser um trabalho excepcional. Na obra é possível identificar o cubismo ao fundo da tela. Além disso A Negra é considerada uma obra antecessora da antropofagia na pintura de Tarsila. A mulher negra faz parte da infância da Tarsila, filha de um grande fazendeiro. Quando Tarsila era criança, as mulheres negras eram suas amas-secas, uma babá que cuidava de crianças brancas”.

Fonte: <https://www.culturagenial.com/obras-tarsila-do-amaral/>

Sobre a imagem 2

“A pintura se chama bastidores de Rosana Paulino, que ficou conhecida como a mulher que colocou as mulheres negras como protagonistas. Rosana discute com centralidade em seus trabalhos o racismo estrutural do Brasil, os resquícios da escravidão, os padrões de beleza feminino e sobretudo a condição da mulher negra na sociedade. A artista foi uma das únicas mulheres negras a ter acesso a maior universidade do país. A obra foi publicada em 1997. É uma imagem transferida sobre tecido com 30 centímetros de diâmetro. A imagem remete a opressão, à dor e o desconforto sofrido por mulheres negras. Rosana indica que as práticas de controle continuam atuais, como, por exemplo por meio da violência”.

Fonte: <https://www.geledes.org.br/rosana-paulino-mulher-negra-na-arte/>

Estudante 7:

Obra 1

Nome: A negra

Artista: Tarsila do Amaral

Criação: 1923

Período: Nova Arte

“Tarsila do Amaral pintou “A Negra” quando estudava em Paris. Buscou mostrar em sua arte um ambiente tipicamente tropical do Brasil, fato este facilmente identificável através da gigantesca folha de bananeira em diagonal semi curvada que se entrelaça a figura da negra. A figura sentada, de braços cruzados e pernas grossas e

toscas, tem uma aparência imóvel. O olhar triste parece invocar a tristeza, a melancolia e o pessimismo, fatores dos quais muitos negros vieram a morrer “depressão”. Em “A negra” temos elementos cubistas no fundo da tela. Essa negra de seios grandes, fez parte da infância de Tarsila. Na interpretação da tela, através das pernas cruzadas da negra é possível depreender que a mesma possa estar protegendo-se contra a agressão física de seus senhores, contra o abuso sexual que sofria dentro da casa grande, fechando o sexo”.

Fonte: <https://www.passeidireto.com/arquivo/72259438/2027304-224605-portfolio-modulo-a-fase-1>

Obra 2

Nome: Bastidores

Artista: Rosana Paulino (1967)

Criação: 1997

Período: Arte Contemporânea

“Rosana Paulino teve como objetivo a posição da mulher, especialmente da mulher negra na sociedade brasileira. A mulher negra é alvo sistemático de discursos e práticas machistas. A hipersexualização do corpo das mulheres negras é um dos aspectos dessa discriminação. Expressões como “morena” ou “mulata” e imagens construídas pelos meios de comunicação, como a “Globeleza” comprovam essa afirmação. Rosana reage a essas e outras ideias denunciando os atributos historicamente destinados às mulheres negras e contestando as categorizações e imposições da nossa cultura. As artes plásticas foram e continuam sendo marcadas pelo papel passivo das mulheres, que muitas vezes são meros objetos dos olhares contemplativos masculinos. Por meio das linhas que costuram os olhos e a boca da obra, a violência simbólica sofrida por mulheres negras ao longo do tempo é representada. A obra sugere o anonimato característico do universo doméstico, ocupado primordialmente por mulheres. As imagens remetem à opressão a dor e ao desconforto sofridos por essas mulheres, contrapondo o lado delicado do bordado à violência praticado contra elas. Objetos banais sem importância. Objetos quase exclusivo das mulheres, tecidos e linhas. Linhas que modificam o sentido. As obras de Rosana paulino desconstroem os discursos criadores das imagens da mulata sexual e da negra exótica”.

Fonte: <https://mariaseseverinas.wordpress.com/2013/09/22/bastidores/>

Estudante 8:**Obra 1**

Tarsila do Amaral

“A tela foi pintada em Paris enquanto a artista tomava aulas com Fernando Léger. O pintor tão impressionado com a composição mostrou a obra para todos os seus alunos. Na obra é possível identificar elementos cubistas. E essa obra, a mulher negra de seios grandes fez parte da infância de Tarsila, filha de um grande fazendeiro. Na sua época as mulheres negras eram babás que cuidavam das crianças brancas. Tarsila foi pintora, desenhista, tradutora brasileira e uma das figuras centrais da primeira fase do modernismo”.

Fonte: <https://noticias.universia.com.br/tempo-livre/noticia/2012/11/07/980321/conheca-negra-tarsila-do-amaral.html>

Obra 2

Rosana Paulino – Obras de mulheres em um bastidor

Bastidores

“Olhos e bocas aparecem costuradas grosseiramente como símbolo da violência as mulheres, universo doméstico: os olhos que não podem ver, a boca que não fala, grita. Essas obras em bastidores retratam condução da mulher negra. Foi o que Rosana argumentou, “Olhar no espelho e me localizar em um mundo que muitas vezes se mostra preconceituoso e hostil é um desafio diário. Aceitar as regras impostas por um padrão de beleza ou de comportamento que traz muito preconceito, velado ou não, ou discutir esses padrões, eis a questão. Rosana Paulino é artista plástica. Ela é doutora em artes visuais”.

Fonte: <https://www.esquerdadiario.com.br/Rosana-Paulino-a-mulher-negra-na-arte>

Estudante 9:**1ª obra**

Nome: A Negra

Artista: Tarsila do Amaral

Ano: 1923

2ª obra

Nome: Bastidores

Artista: Rosana Paulino

Ano: 1997

O estudante 9 faltou no dia da pesquisa e os estudantes 10 e 11 participaram das atividades e realizaram o trabalho final, mas não puderam comparecer no último dia da sequência, quando entregariam os trabalhos individuais.

04 de novembro de 2019

Na quinta aula a professora trouxe informações do contexto de produção das obras artísticas e das artistas, depois os estudantes socializaram suas pesquisas e pontuaram observações sobre suas interpretações em relação aos sentidos encontrados nas pesquisas e na exposição da professora. Conferiram se detectaram os temas, as questões abordadas nas obras.

Transcrição de falas dos estudantes:

Estudante 5:

“Achei interessante sobre analisar as obras sem saber o nome do autor e da obra e mesmo assim nossa análise fazer sentido”.

Estudante 6:

“Quando você (professora) nos pediu para interpretar uma obra sem comentar com ninguém na aula, eu me senti um pouco perdida, por que eu nunca tinha feito isso e eu achava que não tinha essa facilidade de olhar para uma obra e falar: eu acho que é isso, eu penso que é isso, então achei um pouco complicado, vendo que não foi só eu, mas meus amigos também ficaram meio perdidos, por que a gente nunca tinha feito isso, até mesmo nas aulas de arte, então foi a primeira vez que recebemos uma proposta dessa. Ao interpretar as obras, vi que elas retratam o tema da situação de abuso contra as mulheres negras e mostra que não estão sozinhas nessa situação, as pernas cruzadas da Negra se protegendo de abusos e as tarjas pretas na boca, nos olhos, na garganta das mulheres na segunda obra, da Rosana Paulino, que achei mais interessante por me dar mais possibilidades de escrita, com diversidade de informações, parecia mostrar que as mulheres evidentemente negras são oprimidas, uma coisa assim: Eu não posso ser o que eu quero ser. Parece que essas pessoas não podem ser como elas são, por serem

ulgadas. Eu achei bem interessante a proposta, pois como nunca tinha feito, achei que teria muita dificuldade, ficava muito presa nisso: Será que está certo? Será que não estou indo para um ponto distante do que realmente é a obra? Só que vi que o legal da coisa é isso, é você inovar, colocar o que você acha e depois ver que é parecido, que não está longe da proposta da autora”.

07 de novembro de 2019

A sexta aula foi iniciada pela professora pesquisadora com a leitura do poema produzido em 1926, intitulado “O outro Brasil que vem aí” do próprio autor, que dentre outros abre o livro.

O outro Brasil que vem aí

Eu ouço as vozes
 eu vejo as cores
 eu sinto os passos
 de outro Brasil que vem aí
 mais tropical
 mais fraternal
 mais brasileiro.

O mapa desse Brasil em vez das cores dos Estados
 terá as cores das produções e dos trabalhos.
 Os homens desse Brasil em vez das cores das três raças
 terão as cores das profissões e regiões.
 As mulheres do Brasil em vez das cores boreais
 terão as cores variamente tropicais.

Todo brasileiro poderá dizer: é assim que eu quero o Brasil,
 todo brasileiro e não apenas o bacharel ou o doutor
 o preto, o pardo, o roxo e não apenas o branco e o semibranco.
 Qualquer brasileiro poderá governar esse Brasil [...].

(FREYRE, 2003)

Em seguida os estudantes se organizaram em 4 grupos onde receberam excertos da obra Casa grande e Senzala, 4 excertos diferentes, mas os integrantes do grupo recebiam o mesmo. Também fora distribuído um dicionário escolar para cada um. A atividade proposta foi:

- Ler o fragmento de texto individualmente e grifar os termos desconhecidos.
- Ler com o grupo, checar o que entenderam e procurar as palavras desconhecidas no dicionário.
- Ler novamente usando os significados encontrados no dicionário.
- Se perguntarem sobre o texto: do que se trata o texto? Qual o cerne da questão apresentada?

No final produziram uma síntese do excerto em grupo e apresentaram para os demais suas compreensões.

Excertos retirados do prefácio da obra: FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*- 48º ed. rev. - São Paulo: Global, 2003.

No Brasil, as relações entre os brancos e as raças de cor foram desde a primeira metade do século XVI condicionadas, de um lado pelo sistema de produção econômica – a monocultura latifundiária; do outro, pela escassez de mulheres brancas, entre os conquistadores. O açúcar não só abafou as indústrias democráticas de pau-brasil e de peles, como esterilizou a terra, em uma grande extensão em volta aos engenhos de cana, para os esforços de policultura e de pecuária. E exigiu uma enorme massa de escravos. A criação de gado, com possibilidade de vida democrática, deslocou-se para os sertões. Na zona agrária desenvolveu-se, com a monocultura absorvente, uma sociedade semifeudal – uma minoria de brancos e brancarões dominando patriarcais, polígamos, do alto das casas-grandes de pedra e cal, não só os escravos criados aos magotes nas senzalas como os lavradores de partido, os agregados, moradores de casas de taipa e de palhas vassalos das casas-grandes em todo o rigor da expressão (FREYRE, 2003, p.32-33).

“Vencedores no sentido militar e técnico sobre as populações indígenas; dominadores absolutos dos negros importados da África para o duro trabalho da bagaceira, os europeus e seus descendentes tiveram, entretanto, de transigir com índios e africanos quanto às relações genéticas e sociais. A escassez de mulheres brancas criou zonas de confraternização entre vencedores e vencidos, entre senhores e escravos. Sem deixarem de ser relações – as dos brancos com as mulheres de cor – de “superiores” com “inferiores” e, no maior número de casos, de senhores desabusados e sádicos com escravas

passivas, adoçaram-se, entretanto, com a necessidade experimentada por muitos colonos de constituírem família dentro dessas circunstâncias e sobre essa base. A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala. O que a monocultura latifundiária e escravocrata realizou no sentido de aristocratização, extremando a sociedade brasileira em senhores e escravos, com uma rala e insignificante lambujem de gente livre sanduichada entre os extremos antagônicos, foi em grande parte contrariado pelos efeitos sociais da miscigenação. A índia e a negra-mina a princípio, depois a mulata, a cabrocha, a quadrarona, a oitavona, tornando-se caseiras, concubinas e até esposas legítimas dos senhores brancos, agiram poderosamente no sentido de democratização social no Brasil. Entre os filhos mestiços, legítimos e mesmo ilegítimos, havidos delas pelos senhores brancos, subdividiu-se parte considerável das grandes propriedades, quebrando-se assim a força das sesmarias feudais e dos latifúndios do tamanho de reinos” (FREYRE, 2003, p.33).

Quanto à miscibilidade, nenhum povo colonizador, dos modernos, excedeu ou sequer igualou nesse ponto aos portugueses. Foi misturando-se gostosamente com mulheres de cor logo ao primeiro contato e multiplicando-se em filhos mestiços que uns milhares apenas de machos atrevidos conseguiram firmar-se na posse de terras vastíssimas e competir com povos grandes e numerosos na extensão de domínio colonial e na eficácia de ação colonizadora. A miscibilidade, mais do que a mobilidade, foi o processo pelo qual os portugueses compensaram-se da deficiência em massa ou volume humano para a colonização em larga escala e sobre áreas extensíssimas. Para tal processo preparara-os a íntima convivência, o intercuro social e sexual com raças de cor, invasora ou vizinhas da Península, uma delas, a de fé maometana, em condições superiores, técnicas e de cultura intelectual e artística, à dos cristãos louros (FREYRE, 2003, p.70-71).

Resultados:

GRUPO 01	
ESTUDANTES: 1, 4, 7 e 11	
Bagaceira:	Trabalho de bagaço
Transigir:	Transações / acordo
Lambujem:	Gulodices, restos que ficam nos pratos, pequeno lucro, suborno.
Sesmarias:	Datas que o governo cedia para determinadas pessoas

	cultivarem
Monocultura:	Cultivo de um só produto
Cabrocha:	Mulata
Quadrarona:	Aquele que tem sangue negro
Sanduichada:	Exprimido ou apertado
Antagônico:	Duas forças contrárias que se opõem
Latifúndios:	Propriedade de grande extensão agrícola
Concubinas:	Amante amasia
Aristocratização:	Governo de nobres
Desabusados:	Corajoso, audaz, destemido

Compreensão do texto:

Entendemos que o texto fala sobre a mistura de brancos com negros e índios. Pela escravização, os brancos ficam mais próximos desses outros povos e também pela falta de mulheres brancas, os europeus acabavam se relacionando com as mulheres negras e indígenas, e é aí que começa a miscigenação. Esses europeus muitas vezes eram desabusados e sádicos. Começa a mudança de uma cultura para várias. Hoje em dia, essas mulheres fazem parte das casas junto a esses homens brancos. Por essa miscigenação, essas mulheres passaram a serem esposas legítimas, o que ajudou na democratização social do Brasil. Pelos filhos resultantes dessa miscigenação, as propriedades acabaram se quebrando.

Estudante 1:

O texto tinha palavras complicadas, era um texto difícil de entender, mas depois que achamos o significado no dicionário, o grupo todo viu como foi mais fácil pegar a ideia que o Gilberto Freyre estava passando. Os textos falam da relação de miscigenação de negro, branco e índio em meio à escravização no Brasil, e que foi aí que começamos a ter uma nova cor, nova aparência, nova pessoa a partir dessa mistura, uma nova cultura da mistura desses povos.

GRUPO 02	
ESTUDANTES: 2,3,6 e 10	
Brancarões:	Pessoas muito brancas
Polígamos:	Vários casamentos

Magotes:	Ajuntamento de pessoas ou coisas
Taipa:	Processo de construção de paredes que utiliza barro amassado para preencher os espaços criados por uma espécie de gradeamento

Compreensão do texto:

A relação entre os brancos e os negros, desde a primeira metade do século XVI, dependiam da monocultura em uma grande propriedade rural, e por outro lado falta de mulheres brancas para colonizadores resultando em suas relações sexuais com mulheres negras. A monocultura de açúcar, além de tomar o lugar das indústrias de pau-brasil tornou a terra infértil ao redor das grandes plantações de cana, o que exigiu uma grande quantidade de escravos e fez a criação de gato deslocar-se para o sertão. Na zona agrária, desenvolver-se um tipo de monocultura onde a minoria era brancos e estrangeiros que dominavam polígamos, pessoas com vários casamentos, escravos que viviam em grupo, lavradores partindo, agregados, moradores de casa de barro.

GRUPO 03	
ESTUDANTES: 5,8 e 9	
Sinhama:	Senhora
Genipapo:	É o fruto do jenipapeiro. Foi aportuguesada antigamente, por isso escrevia com "G".
Mulata:	Filho de mãe negra e pai branco

Compreensão do texto:

Pode se afirmar que mesmo o brasileiro sendo branco e louro, tem descendência de negros e/ou indígenas. Além disso, há influência da sociedade negra, pois quem cuidava dos filhos dos brancos eram as escravas. Eram elas quem amamentavam, que contavam histórias assombradas, que tinham relações sexuais com homens brancos e seus filhos se chamavam mulata.

11 de novembro de 2019

Na oitava aula os estudantes retornaram ao laboratório de informática e pesquisaram sobre O autor Gilberto Freyre e sobre a obra Casa Grande e Senzala, procurando responder às questões: Qual o objetivo do autor

ao escrever o livro, quando ele escreveu, para quem ele escreveu e se estava dialogando com outro(s) autores. Sintetizaram as principais informações encontradas.

Resultados:

Grupo 1 – Estudantes: 1, 4, 7 e 11

Gilberto Freyre

Gilberto Freyre (1900-1987), foi um sociólogo, historiador e ensaísta brasileiro. Autor de “Casa Grande e Senzala” que é considerada, uma das obras mais representativas sobre a formação da sociedade brasileira. Recebeu o prêmio internacional La Madonnina, o prêmio Machado de Assis da Academia Brasileira de Letras, a Grã – Cruz de Santiago de Compostela, entre outros.

Casa Grande e Senzala

Focou a questão da miscigenação racial durante o período colonial brasileiro, explicando a formação social através da vida nos engenhos, romantizando as relações entre colonizadores e colonizados. Freyre apontou os engenhos e toda a estrutura física que o cercava como uma importante fonte de informação sobre essa sociedade atual. Explicando a organização e funcionamento interno. Sua obra contrariou muitos interesses da época porque ele era anti – racista. A obra foi estigmatizada e passou muito tempo marginalizada. Com o tempo foi ganhando importância reafirmando seu valor para a história do Brasil.

Fonte: <https://farofafilosofica.com/2018/03/12/gilberto-freyre-5-livros-para-download-em-pdf/>

Grupo 2 – Estudantes: 2, 3, 6 e 10

Gilberto Freyre

Gilberto Freyre nasceu em 1900 e faleceu em 1987. Nasceu e faleceu em Recife – PE. Foi um sociólogo e ensaísta brasileiro, autor de “Casa Grande e Senzala”, considerada uma das obras mais representativa da sociedade brasileira. Gilberto estudou no colégio americano batista, onde se bacharelou em letras, sendo orador da turma. Aos 17 anos, foi para os Estados Unidos como bolsista, onde estudou artes liberais com

especialização em ciências políticas e sociais na universidade de Baylor. Fez sua pós-graduação na universidade de Colúmbia, obtendo grau de mestre em artes. Em 1926, Freyre foi nomeado secretário particular e encarregado do jornal “A Província”. Foi professor de Sociologia e com a revolução de 30, viajou pela Europa como professor visitante após acompanhar o governador ao exílio. Na década de 40, Gilberto entra em confronto com o governador Agamenon, lançando campanha aberta contra o estado novo, chegando a ser preso pela ditadura de Vargas. Em 1949, voltou para Recife, continuou a escrever, pesquisar e participar de seminários.

Casa Grande e Senzala

O livro de 1933 é a obra mais conhecida de Gilberto, nela o sociólogo ficou a questão da miscigenação racial do período colonial brasileiro e ousou explicar a formação social brasileira através da vida nos engenhos, cultivando uma visão romantizada sobre as relações entre os colonizadores e os colonizados. Do ponto de vista de Freyre, ele apontou os engenhos e toda a estrutura física que o cercava (casa grande e senzala, casa de moer e capela) como uma importante fonte de informação sobre a sociedade rural daquela época. O livro explica a organização e funcionamento interno e a hierarquização dos cômodos. A obra contrariou muitos interesses da época, porque se opunha a ideia da superioridade racial do branco. A obra foi estigmatizada e passou muito tempo marginalizada. Obras de Gilberto Freyre: Casa Grande e Senzala, Sobrados e Mucambos, Interpretação do Brasil, Ordem e Progresso, Novo mundo nos trópicos, Ingleses no Brasil, Vida social no Brasil, Manifesto regionalista, Brasis, Brasil e Brasília, Modos de Homem e moda de mulher, Um brasileiro.

Fonte:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/novembro2013/Sociologia_artigos/borba_tese.pdf

Grupo 3 - Estudantes 5, 8 e 9:

Gilberto Freyre

Gilberto de Mello Freyre (1900 – 1987) foi um sociólogo, antropólogo, deputado e professor universitário brasileiro. Nasceu em Recife – PE e quando retornou ao Brasil

escreveu inúmeros artigos sobre a formação social do Brasil sendo uma delas, Casa grande & senzala.

Casa Grande e Senzala

A obra de “Casa Grande e Senzala” foi publicada em 1933. A obra trouxe novas abordagens para entender a formação do Brasil, uma das teses é a mestiçagem de raças através do contato de negros, brancos e índios. O brasileiro é mestiço de todas essas raças. O livro defende a mestiçagem com o argumento que traz mais pontos positivos do que negativos, o que causou muitas críticas já que a mesma tese afirmava que negros e índios não sofriam preconceitos no Brasil.

Fonte: http://vihdevonne.blogspot.com/2015/11/biografia-de-gilberto-freyre_69.html

14 de novembro de 2019

A oitava aula foi expositiva dialogada com utilização de textos do livro didático Sociologia Hoje, capítulo 4 – Antropologia brasileira e capítulo 9 – Sociologia brasileira, que tratam do autor suas influências antropológicas, a importância de sua produção e as repercussões de sua principal obra.

- ✓ Os primeiros tempos da Antropologia brasileira e sua preocupação com o conhecimento sobre as populações indígenas, negras, camponesas, entre outras.
- ✓ Gilberto Freyre, sua contribuição com a teoria sobre a formação do Brasil e sua perspectiva de influência de Boas.

Estudante 7:

A gente teve a impressão que o Gilberto Freyre mostra a história, fala sobre o período colonial do Brasil, mas sem questionar as relações violentas que ocorriam naquela época, vemos nas palavras do texto que a professora passou para lermos, que ele não usa palavras de questionamentos nem que transmitam a agressão das ações e relações entre brancos, negros e índios.

18 de novembro de 2019

Na nona aula os estudantes se organizaram em 4 grupos onde receberam excertos da obra *A integração do negro na sociedade de classes*, 4 excertos diferentes, mas os integrantes do grupo recebiam o mesmo. Também fora distribuído um dicionário escolar para cada um. A atividade proposta foi:

- Ler o fragmento de texto individualmente e grifar os termos desconhecidos.
- Ler com o grupo, checar o que entenderam e procurar as palavras desconhecidas no dicionário.
- Ler novamente usando os significados encontrados no dicionário.
- Se perguntarem sobre o texto: do que se trata o texto? Qual o cerne da questão apresentada?
- No final produziram uma síntese do excerto em grupo e apresentaram para os demais suas compreensões.

Excertos retirados da obra: FERNANDES, Florestan. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes (O legado da “raça branca”)* Vol. II, Ed. Globo, São Paulo, 2008.

A DESAGREGAÇÃO DO REGIME ESCRAVOCRATA e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou outra qualquer instituição assumisse sem encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. O liberto se viu convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva.

Essas facetas da situação humana do antigo agente do trabalho escravo imprimiram à Abolição o caráter de uma espoliação extrema e cruel. Ela se converteu, como asseverava Rui Barbosa dez anos depois, numa “ironia atroz”. Concretizara-se, de modo funesto, imprevisto e em escala coletiva, o vaticínio de Luís Gama ao traduzir os anseios de liberdade de certo cativo:

"falta-lhe a liberdade de ser infeliz onde e como queira [...]" (FERNANDES, 2008, p.29-30).

A preocupação pelo destino do escravo se mantivera em foco enquanto se ligou a ele o futuro da lavoura. Ela aparece nos vários projetos que visaram regular, legalmente, a transição do trabalho escravo para o trabalho livre, desde 1823 até a assinatura da Lei Áurea, a 13 de maio de 1888. Como expediente para manter os escravos no trabalho, dissemina-se entre os senhores na década de 1880 e, de maneira exacerbada, a partir do momento em que as fugas em massa dos escravos se tornam incontrolláveis. Com a Abolição pura e simples, porém, a atenção dos senhores se volta especialmente para os seus próprios interesses. Os problemas políticos que os absorviam diziam respeito a indenizações e aos auxílios para amparar a "crise da lavoura". A posição do negro no sistema de trabalho e sua integração à ordem social deixam de ser matéria política. Era fatal que isso sucedesse (FERNANDES, 2008, p.30).

De um lado, a revolução abolicionista, apesar de seu sentido e conteúdo humanitários, fermentou, amadureceu e eclodiu como um processo histórico de condenação do "antigo regime" em termos de interesses econômicos, valores sociais e ideais políticos da "raça" dominante. A participação do negro no processo revolucionário chegou a ser atuante, intensa e decisiva, principalmente a partir da fase em que a luta contra a escravidão assumiu feição especificamente abolicionista. Mas, pela própria natureza da sua condição, não passava de uma espécie de aríete, usado como massa de percussão pelos brancos que combatiam o "antigo regime". Mesmo os abolicionistas mais íntegros e tenazes não puderam ser seus porta-vozes válidos. A cena histórica era insensível a reivindicações que não terminavam com "a liberdade da pessoa humana", mas iam além dela, exigindo-a como mera condição preliminar. Ora, embora os ex-cativos fossem socialmente incapazes de tomar consciência e de agir nessa direção, suas reivindicações caíam nessa categoria (FERNANDES, 2008, p.30-31).

Resultados:

GRUPO 01	
ESTUDANTES: 1,4,7 e 11	
Desagregação:	Separação
Destituição:	Privar de autoridade ou cargo; demitir; depor; privar
Eximidos:	Desobrigados; isentados; dispensados
Sumária:	Resumida; curta; sintética. Feita sem formalidades

GRUPO 01	
ESTUDANTES: 1,4,7 e 11	
Abruptamente:	De modo rude, repentino
Proeza:	Ato de valor, de coragem. Feito marcante, façanha
Espoliação:	Ato de privar alguém de algo que lhe pertence ou a que tem direito por meio de fraude ou violência
Assevera:	Assegura; afirma. Declarar algo com segurança
Atroz:	Intensamente cruel, desumano. Difícil de controlar
Funesto:	Que causa morte; fatal; mortal
Cativo:	Quem perdeu sua liberdade; preso, encarcerado

Compreensão do texto:

O texto mostra que quando acaba o regime de escravidão no Brasil os senhores não tiveram mais responsabilidade sobre as pessoas que eram escravas e passaram a ser livres, os ex escravos não tiveram ajuda de ninguém, nem do governo nem da igreja, foram libertados, mas de uma forma bruta, de repente o escravo passa a ser responsável por arrumar trabalho e se sustentar. Não houve uma assistência para as pessoas libertadas conseguirem participar da economia e trabalho. A libertação dos escravos foi funesta por não dar o direito dos libertos terem liberdade nem pra sofrer como ele quisesse.

GRUPO 02	
ESTUDANTES: 2,3,6 e 8	
Expediente:	Meio de resolver uma dificuldade ou chegar a uma solução
Dissemina-se:	Espalha-se por diversas partes
Exacerbado:	Mais intenso, mais violento; irritado
Indenizações:	Reparação de dano
Absorviam:	Consumir, esgotar; reter totalmente algo
Sucedesse:	Ocorresse, realiza-se, acontece-se

Compreensão do texto:

A preocupação dos fazendeiros com o destino dos escravos existia quando eles trabalhavam pra eles e a lavoura dependia desse trabalho. Isso aparecia nas propostas de lei sobre a passagem do trabalho escravo para o trabalho livre, de 1823 até a Lei Áurea. Depois da abolição os senhores só se preocuparam com seus

interesses sobre crises na lavoura. A posição do negro no trabalho e sua integração na ordem social para de ser matéria política.

GRUPO 03	
ESTUDANTES: 5,8 e 9	
Abolicionista:	Que visava à abolição da escravidão dos negros. Abolir: extinguir
Fermentou:	Agitou. Excitação
Eclodiu:	Vir à luz, aparecer, surgir
Feição:	Aparência, aspecto, maneira, modo, índole, caráter
Aríete:	Máquina de guerra antiga para derrubar portas ou muralhas de cidades sitiadas. Sitiada: cercada
Percussão:	Embate de um corpo contra o outro. Choque, pancada
Íntegro:	Inteiro, completo. Reto, imparcial. Que julga sem parcialidade e não se deixa subornar
Tenazes:	Firmes, vigorosos no pensar e agir
Preliminar:	Introdução que vem antes do assunto principal

Compreensão do texto:

A revolução que queria a libertação dos escravos apesar de ter conteúdo humanista, só levou em conta os interesses da “raça dominante”. Os negros foram usados nessa luta por brancos que combatiam o “antigo regime”. Mesmo os abolicionistas que não se deixavam subornar, não puderam falar pelos negros e sua causa. Naquele momento não havia oportunidade para pedir melhoras na situação dos escravizados que fossem mais que apenas a liberdade da pessoa humana.

Ao final da aula a obra: Fernandes, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes: (o legado da “raça branca”), Volume 1, 5ª ed.- São Paulo: Globo, 2008., percorreu a turma para observação da ilustração da capa: Marcel Gautherot, Casamento coletivo, Bom Jesus da Lapa (BA), c. 1941. Instituto Moreira Salles. A capa e a contracapa, são ilustradas com a foto de um casamento coletivo de pessoas negras, a professora pesquisadora atentou quanto à possibilidade de questionar a existência de um processo de apropriação/imposição cultural dada as vestes de casamento, representativas da cultura da “raça” dominante, fazendo analogia direta com o subtítulo: o legado

da “raça branca”.

Figura 4 – Casamento Coletivo



Fonte: Casamento Coletivo, c. 1941. Bom Jesus da Lapa, BA.
Gelatina / prata tonalizada 36,0 x 36,0 cm (50,0 x 40,0 cm)
Marcel Gautherot.

21 de novembro de 2019

Na décima aula repetiu-se a atividade no laboratório de informática a respeito de Florestan Fernandes e sua obra.

Resultados:

Grupo 1 - Estudantes 1, 4, 7 e 11

Florestan Fernandes

Florestan Fernandes (1920 – 1995) foi um político, sociólogo e ensaísta brasileiro, considerado o fundador da Sociologia crítica no Brasil. Foi deputado federal pelo partido dos trabalhadores (PT).

A Integração do negro na sociedade de classes.

Um dos objetivos dessa tese é o de demolir o mito da “democracia racial” brasileira, analisando dados referentes à população negra e mulata de São Paulo. A abolição da escravidão libertou os negros “oficialmente”, mas que na prática do cotidiano a discriminação e a submissão da

população negra aos brancos continuaram. Ignorados pela república, que se preocupou em trazer imigrantes europeus com o indisfarçável objetivo de promover o branqueamento da população brasileira, os negros e os mulatos acabaram por ser preteridos pelos imigrantes no mercado de trabalho. Nunca houve por parte da igreja ou do governo qualquer preocupação com os negros e esses ficaram esquecidos depois do tráfico e escravidão, já que supostamente não serviam nem mais para trabalhar. Os negros tiveram que suportar subempregos por causa da discriminação da população branca. Ainda assim o principal problema era de origem sexual. Os negros brasileiros tendo esquecido a ética sexual original da África e nunca tendo absorvido a ética familiar dos brancos portugueses, no momento em que se viram jogados na sociedade sem nenhum tipo de proteção, terminaram por habitar em cortiços a quais grupos inteiros conviviam sem nenhum tipo de privacidade. O resultado foi que as crianças estavam em contato com a promiscuidade sexual dos adultos.

Fonte: https://www.ebiografia.com/florestan_fernandes/

Grupo 2 - Estudantes 2, 3, 6 e 10

Florestan Fernandes

Florestan Fernandes nasceu em São Paulo, em 1920. Filho de uma imigrante português que o criou trabalhando como empregada doméstica, começou a trabalhar com 06 anos de idade. Primeiro como engraxate, depois em vários outros ofícios. Precisou abandonar o curso primário para ganhar dinheiro. Depois de se formar de madureza (supletivo), ingressou na faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas na Universidade de São Paulo de 1947, formando-se em Ciências Sociais. Doutorou-se em 1951 e foi assistente catedrático, livre docente e professor titular na cadeira de Sociologia. Depois do golpe militar de 1964, protestou contra o tratamento dado a seus colegas presos e também foi preso. Cassado em 1969 pelo AI-5, deixou o Brasil e lecionou nas universidades de Toronto no Canadá, Columbia e Yale nos Estados Unidos. De volta ao Brasil em 1972, passou a lecionar na PUC – SP. Ligados ao partido dos trabalhadores (PT) desde sua fundação, elegeu-se deputado federal em 1986 e 1990. Morreu em 1995, deixando uma obra fundamental.

A integração do negro na sociedade de classes (1978)

O objetivo do livro é acabar com a democracia racial, ou seja, o racismo ou a ideia de que o branco é superior ao negro. Fala sobre mesmo com a libertação dos escravos, eles continuam vivendo sobre as mesmas condições em que viviam na época da escravidão, sendo maltratados e discriminados.

Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/1624/florestan-fernandes-um-militante-do-ensino-democratico>

Grupo 3 - Estudantes 5,8 e 9

Florestan (1920 – 1995)

Foi sociólogo, político e ensaísta brasileiro, considerado o fundador da Sociologia crítica no Brasil. Foi debutado federal pelo partido dos trabalhadores (PT). Florestan foi filho único da imigrante Maria Fernandes, não conheceu seu pai. Foi criado por sua madrinha Hermínia Bresser de Lima, que lhe despertou o interesse pelos estudos. Em 1941, Florestan ingressou na USP, faculdade de Filosofia, Letras e Ciência. Durante a década de 50, tornou-se conhecido pela ardorosa participação na campanha a favor da escola pública. Em 1964, com a tese “A integração do negro na sociedade de classes”, questiona a modernização no Brasil, e a democratização, demonstrando como as desigualdades de acesso dos negros e mulatos ao mercado de trabalho constitui obstáculos à realização de uma sociedade democrática no Brasil. Em 1964 foi preso durante o regime militar, mas não ficou muito tempo preso devido à repercussão alcançada pela carta que mandou publicar na imprensa, afirmando “Se a grande virtude do militar era a disciplina, a do intelectual era o espírito crítico”.

Fonte: https://www.ebiografia.com/florestan_fernandes/

25 de novembro de 2019

A décima primeira aula foi expositiva dialogada com utilização de textos do livro didático Sociologia Hoje, capítulo 9 – Sociologia brasileira, Que tratam da herança escravista e a questão racial no Brasil, as contribuições do autor Florestan Fernandes, sua proposta sociológica, a importância de seus questionamentos sobre a realidade social brasileira e diálogos com as teorias já existentes. Como também do conteúdo do livro didático Sociologia em

movimento, capítulo 10 sobre desigualdades sociais, que revela o grau de desigualdade no Brasil com apresentação de tabelas e gráficos sobre participação no mercado de trabalho e renda, por cor ou raça e sexo. Para elaboração dessa aula foram utilizados os dados mais recentes extraídos do site: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>.

28 de novembro de 2019

Nessa aula, décima segunda, foram apresentadas e realizadas propostas de atividades finais (catarse) para conclusão da sequência didática, a ver: produção de desenho, de texto (redação, poesia) ou vídeo que expressasse a síntese compreensiva do conteúdo trabalhado durante as 11 aulas do plano didático, para serem apresentadas na próxima e última aula.

02 de dezembro de 2019

Nessa última aula os estudantes apresentaram a síntese mental do conteúdo estudado durante a aplicação desse plano de unidade, conforme a escolha pessoal de cada um para essa atividade final.

Atividades finais:

O estudante 9 apresentou um texto relatando sua experiência:

Minha compreensão sobre os temas estudados

Sobre analisar as obras artísticas sem saber o nome da artista e da obra, foi muito interessante, pelo fato de percebermos que nossa análise fazia sentido. A obra artística que mais me marcou foi bastidores, pois ela me fez sentir que mesmo livre, o olhar de preconceito sempre nos faz sentir presos, além disso a obra ajuda a pensar sobre o que foi feito e o que é feito com as mulheres. Como também a obra A Negra me fez pensar como eram tratadas e abusadas as mulheres negras pelos senhores nas

fazendas escravistas e nas senzalas. Minha compreensão pela teoria do Florestan Fernandes junto com as imagens dos bastidores, é que há um ciclo de preconceito com mulheres e homens negros, que mesmos alforriados continuamos a ser escravos, como vemos nas falas preconceituosas todos os dias, temos muito que refletir pois há muito que mudar ainda.

Os estudantes 2, e 3 optaram pela produção de texto poético

Preconceito

Ser negra,
 Negra!
 Como todos diziam,
 E eu não sabia a triste
 Verdade que aquilo escondia.
 Carregar peso
 Peso na alma
 Hoje ainda carrego o peso do preconceito.
 Negra
 Negra sou
 Com orgulho
 Porque sou humana
 Como muitos
 Chega de racismo
 Chega desse preconceito
 Infeliz e que ainda hoje se diz.

Autor: Estudante 2.

Negra

Negra sou
 Porque sou humana como muitos

Mas ser negra não é fácil
É ser humilhada, violentada,
Maltratada, espancada...
Espancada por uma sociedade racista.
Chega desse preconceito infeliz,
E que ainda hoje se diz.
Dizem que acabou.
Acabou?
Se há preconceito até no olhar.
Triste, triste,
Mas amo minha cor.
Autor: Estudante 2

Moça Negra

Moça morena, mulata,
Por que choras?
Você é Linda demais para chorar.

Levanta a cabeça.
Enxuga tuas lágrimas.
Teus olhos castanhos refletem
A beleza da tua alma.

Moça negra, parda,
Não acredite no que dizem
Sua cor não define seu coração!
E se definisse,
Imagina quão lindo ele seria.

Autor: Estudante 3.

Os estudantes 4, 7, 8 e 11 optaram pela produção de desenhos.

Estudante 4:

Figura 5: Valorização como reação



Estudante 7:

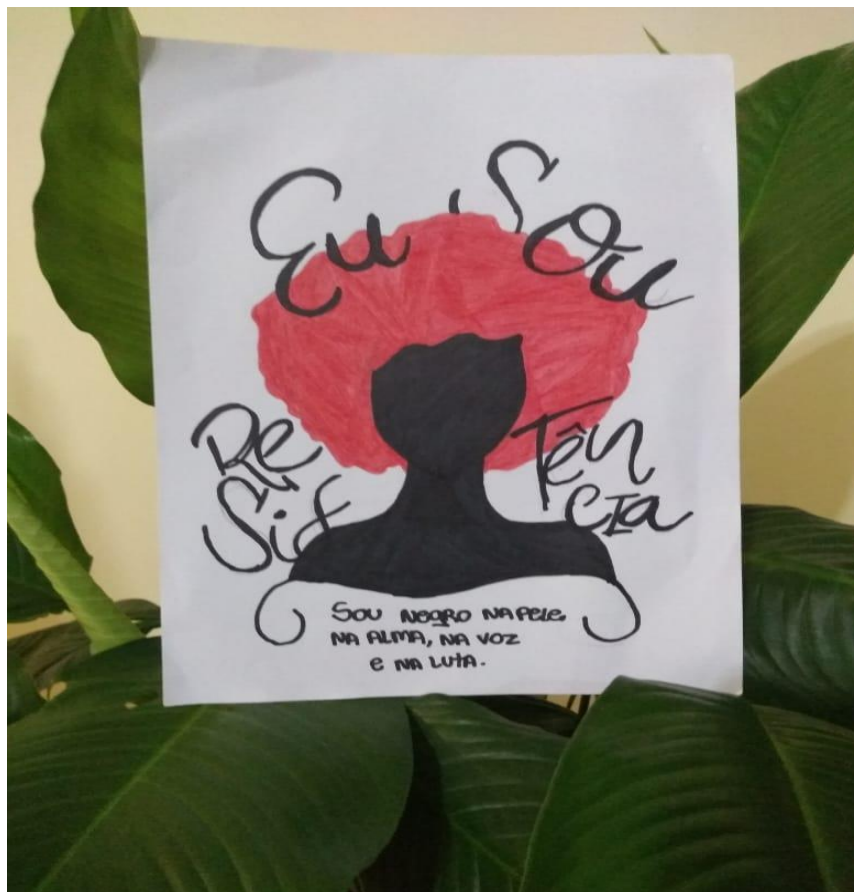
Figura 6: Aurora Brasileira





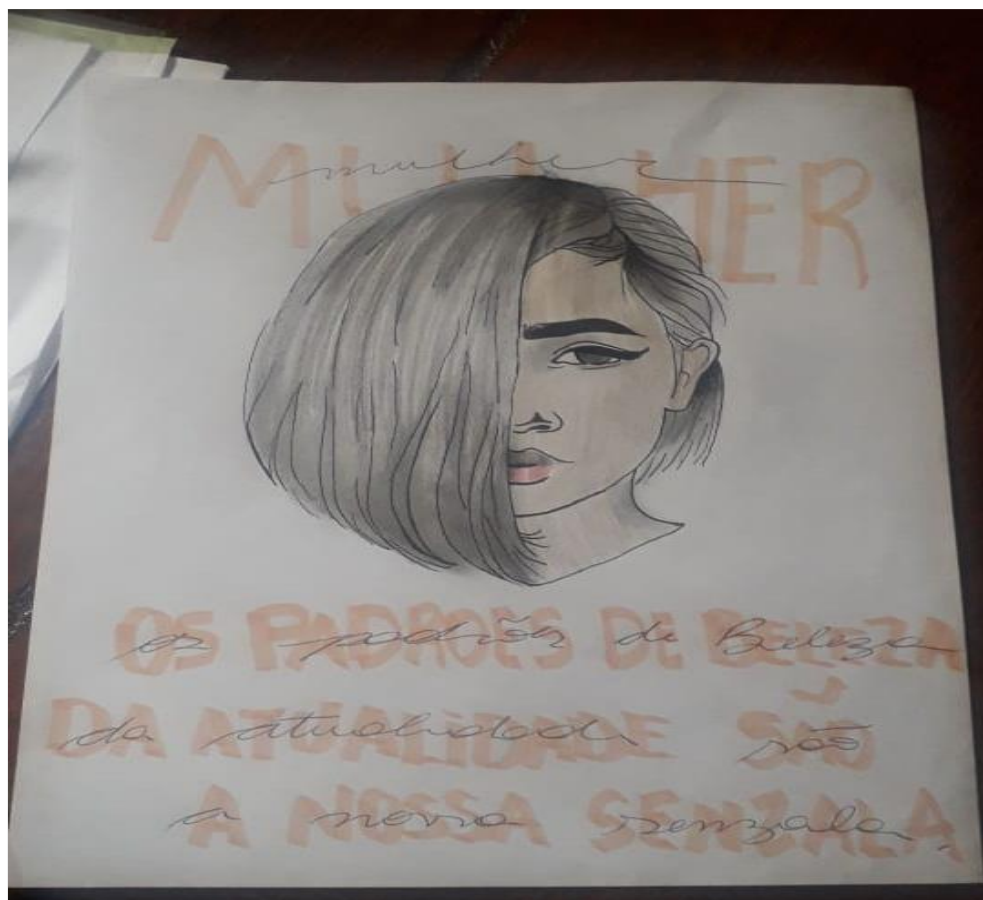
Estudante 8:

Figura 7: Minha existência é resistência



Estudante 11:

Figura 8: Padrões Escravizantes



O estudante 1 gravou um vídeo apresentando suas considerações e dos estudantes 4 e 7 que participaram juntamente da atividade em grupo.

Transcrição do vídeo:

“Considerações acerca da sequência didática sobre a formação social do Brasil e questões raciais”, produzido pelo estudante 1.

“Quando a professora me pediu” para interpretar uma obra sem comentar com ninguém na aula, me senti um pouco perdida, porque eu nunca tinha feito isso e achava que eu não tinha essa facilidade de olhar para uma obra e falar: “eu acho que é isso, eu penso que é isso”, então foi um pouco complicado eu ver que não era só eu, assim como os outros alunos, meus amigos também ficaram meio perdidos porque nós nunca tínhamos feito isso, até mesmo na aula de artes, então foi a primeira vez que a gente recebeu uma proposta dessa. Ao me deparar com a obra, a primeira obra, eu notei algumas coisas, aí pensei: “tá eu acho que seja isso então posso colocar isso no papel”, eu vi que era uma mulher, eu supus que era uma mulher porque ela tinha um seio assim mais para baixo, mais caído, então eu pensei: “a, só pode ser uma mulher” então parti desse ponto, do que eu vi e vi que era uma pessoa sentada em posição de índio com as pernas cruzadas, era uma mulher por causa desse seio, seio caído, até por este motivo, dei um nome parecido pra obra, para minha interpretação coloquei o título: “seio avantajado” e como essa parte era individual, eu não poderia conversar com meus outros colegas de classe, eu não sei como que foi opinião deles na hora, a gente discutiu depois com a professora cada um falou o que achava. Então basicamente eu achei essa primeira obra que a professora propôs para a gente, uma obra mais assim confusa, era uma pessoa que tinha um lábio grande, então pensei: “ela tem um lábio maior, mais evidente então vou supor que seja uma pessoa negra” então descrevi que é uma mulher que me parece negra por causa desse lábio mais evidente, era um lábio bem grande mesmo, então interpretei dessa forma, coloquei que era uma mulher por causa do seio. Eu achei bem interessante a proposta, por que como eu nunca tinha feito achei que ia ter muita dificuldade, ficava muito presa nisso, de pensar: “nossa será que está certo, será que é isso, será que é mais ou menos isso, será que eu não estou partindo para um ponto muito longe do que é a obra realmente”, só que eu vi que o legal da coisa é isso é você inovar, é você colocar o que acha e depois ver que, que é parecido, que você não está tão longe assim, pois citei o seio avantajado, citei coisas de escravidão porque achava que era alguma coisa sobre escravidão, coloquei que era uma coisa mais antiga. A professora pediu para a gente colocar qual era o objetivo da obra, eu não sabia o que falar exatamente, mas coloquei que era mostrar que uma pessoa não está sozinha, mesmo a pessoa estando sentada sozinha, dava

a impressão de ter outras pessoas por perto na companhia dela. Depois da pesquisa, deu pra saber que essa mulher negra está de perna cruzada como uma forma de mostrar que ela está se protegendo contra abuso sexual que na época da escravidão, era uma coisa muito comum, os fazendeiros, homens brancos estupravam as mulheres negras, então a pose dela sentada retrata bastante isso, é como se ela tivesse fechando o sexo dela, o sexo íntimo dela para uma forma de prevenir, uma forma de se proteger, isso dá pra interpretar na apresentação da obra da Tarsila. A professora pediu para a gente pesquisar a biografia da Tarsila do Amaral, vimos que ela foi uma grande pintora e desenhista brasileira, famosa no Brasil e no exterior, ela nasceu numa família rica e tradicional do interior de São Paulo, em primeiro de setembro de 1876 e morreu em 17 de Janeiro de 1973. Tarsila do Amaral é um nome que a gente vê muito, tanto nas escolas, porque a gente estuda muito as outras obras delas, pois foi uma pessoa bem importante pro país. Na segunda obra, eu dei o nome de “Mulheres”. De imediato achei essa obra mais interessante porque eu poderia ter mais possibilidades de escrita, colocar diversas coisas, então me parecia que era uma pintura no início, mas depois mudei de opinião, e percebi que pelo formato de serem redondinhas me parecia mais com fotografias antigas, para mim eram cinco fotografias de mulheres, que dava pra ver claramente que eram mulheres negras, por causa do cabelo e de toda fisionomia que a gente já conhece. Tinha algo que parecia como uma faixa preta, na boca, na garganta delas, de imediato me pareceu que era uma coisa mais oprimida, uma coisa como: “eu não posso ser o que eu quero ser” parecia que essa pessoa não pode ser exatamente quem ela é, porque ela vai ser julgada. Pesquisando sobre a artista Rosana Paulino, vi que a percepção que eu tive de que eram fotografias estava certa. Ela é uma artista e sua obra é bem atual e importante pra falar da situação das mulheres negras no Brasil. Na outra etapa do trabalho que foi em grupo a professora pediu para gente ler um texto sobre Gilberto Freyre, a primeira coisa que a gente fez foi destacar palavras que a gente não conhecia como bagaceira, transigir, lambujem, concubina. Então pesquisamos no dicionário o significado e percebemos que era um texto com palavras complicadas difícil de entender, mas vimos que depois de acharmos o significado dessas palavras, o grupo inteiro percebeu como foi mais fácil compreender e entender o texto foi mais fácil para pegar a

ideia que Gilberto Freyre estava passando, em seguida escrevemos nossa interpretação sobre o texto, colocamos que entendemos que o texto fala sobre a mistura de negros brancos e índios que pela escravização os brancos passaram a ficar mais perto, próximos dos negros e dos índios, e que com a falta de mulheres brancas os europeus se relacionaram com as mulheres negras e indígenas. Entendemos então que o texto falava sobre miscigenação e era explicada como ocorria no período da escravidão. Gilberto Freyre mostrou sua visão de como funcionava o período da escravidão, o texto falava sobre a miscigenação, a mistura entre povos, branco negro e índio, tivemos a impressão que o texto informava que pela falta de mulheres brancas, os brancos começaram a se relacionar com os outros povos daí surge a nossa miscigenação, nova cor nova aparência, nova pessoa de Brasil, somos frutos dessa mistura. Colocamos também que começa a mudança de uma cultura, existiam várias culturas e com a mistura, miscigenação começou uma nova cultura no Brasil, havia uma divisão muito grande que separava as pessoas brancas das pessoas negras, mas dava percepção de que muita coisa ia mudar no Brasil. Sobre Gilberto Freyre, pesquisamos que ele foi um sociólogo, historiador e ensaísta brasileiro, autor do livro Casa Grande e Senzala, que é considerado uma das obras mais representativas da Sociologia sobre a formação da sociedade brasileira. Ganhou o prêmio internacional da Academia Brasileira de Letras entre outros. A obra Casa-grande Senzala, fala sobre a questão da miscigenação racial durante o período colonial brasileiro, explicando a formação social através da vida diária nos engenhos, mostrando a relação entre colonizadores e colonizados. Ele tirou informações importantes dos engenhos, sobre a formação da sociedade atual que se iniciava. Tivemos a impressão de que Gilberto Freyre tinha uma visão que não falava da crueldade que aconteceu durante o período da escravidão, os problemas entre brancos e negros, os problemas de exclusão social. Ele é sutil ao falar sobre as coisas que aconteciam naquele período nas relações entre brancos e negros ele não usa palavras agressivas ou que trazem muitas reflexões sobre o que acontecia naquela época. Depois fomos para a leitura de Florestan Fernandes, as palavras eram mais atuais, mas o pensamento mais difícil de compreender, mesmo com o dicionário, precisamos de auxílio da professora na compreensão do texto. Florestan Fernandes apresenta

uma tese sobre a integração do negro na sociedade de classes. Ele fala sobre a questão da abolição da escravidão onde foi dada uma liberdade para os negros, mas não se deu a oportunidade, não havia forma das pessoas, dos ex escravos sobreviverem, pois não eram reconhecidos como cidadãos comuns como os brancos, com direitos. Essa situação de liberdade não funcionava cem por cento. O grupo compreendeu que Florestan Fernandes mostrou que não houve uma integração efetiva do negro na sociedade de classes. O jeito de Florestan falar é de uma forma mais crua, mais realista, com uma ideia simples de compreensão do hoje, ele mostrou que mesmo com a abolição não houve libertação, muitos sofrimentos continuaram como a desigualdade, a exclusão social, como vemos até hoje, que o salário de uma mulher negra é inferior, todas as mulheres têm um salário inferior aos homens, mas da mulher negra é menor ainda, vemos nas entrevistas de emprego também, quando pedem fotos no currículo, pensamos que já querem saber se a pessoa que está se candidatando é branca. Passaram-se séculos, mas o racismo continua, vemos ideias de que os índios são vagabundos e que negros têm que fazer trabalhos braçais, criticam-se as cotas, mas não há a mesma oportunidade. Mesmo dizendo que houve a abolição da escravidão, não há a mesma oportunidade, quando se tem liberdade, tem que ter uma forma de viver essa liberdade, se não há como viver a liberdade, não existe liberdade. Vemos que até hoje as pessoas julgam pela cor da pele, o racismo continua existindo, a divisão na sociedade continua a desigualdade não acabou. Fizemos uma reflexão na sala, onde pensamos: “Nossa! Até nas novelas isso continua sendo reproduzido, sempre é o branco personagem principal, os papéis de negros são inferiores ou ruins não existem indígenas, não há posições positivas para negros nas novelas e nos programas de televisão. Foi muito legal a reflexão, pois achamos interessante ver a opinião dos dois sociólogos Freire e Florestan, vimos que um traz uma versão mais tranquila, o outro mais real e mais crítica, a do Florestan, ele mostra as coisas como mais assustadoras, isso choca mais. Me chocou muito saber que a vida das pessoas depois da abolição da escravidão, da carta de alforria, continuou péssima, não havia condição de viver como cidadão. Depois de saber o que se falava nas obras, pensamos que Gilberto Freyre mostrou escravidão com certa naturalidade, descrevendo o dia a dia e pensando no lado bom da miscigenação, já Florestan apresentou de

forma mais real, mostrando a falta de liberdade depois da libertação. Sobre o desenho, (do estudante 7), mostra a mulher negra aceitando suas origens sem medo sem se sentir reprimida. E o desenho, (do estudante 4), retratou o homem branco que batia no escravo, mas o escravo levanta a mão para se defender, “escolhi esse desenho porque o escravo não foi submisso, se defendeu”. Sobre as mulheres negras, que naquela época não era valorizada e muitas vezes continua hoje, vemos os casos de feminicídio, que aumentaram 44% só nesse ano no estado de São Paulo, o feminicídio contra mulher negra aumentou 54%. Vimos que os casos contra a mulher negra, é bem maior, ainda tem os casos que não são divulgados, por medo e preconceito. Enfim, as desigualdades entre brancos e negros, homens e mulheres ainda existe no Brasil, precisamos ter uma reflexão sobre essas situações, se não ocorrerá por muito tempo esses dados do feminicídio contra as mulheres e mais com as mulheres negras. Enfim foi uma experiência muito legal, um trabalho longo, tivemos que pensar muito, interpretar muito, repensar muito nossa opinião, mas conseguimos completar com sucesso.

Os estudantes 5, 6 e 10 não realizaram ou não apresentaram seu trabalho final por faltar na aula nessa data.

4.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nas considerações finais dos estudantes, solicitou-se que avaliassem a sequência didática em sua totalidade, foi aberto para manifestação escrita ou verbal, todos preferiram comentar com a turma, que já estava disposta circularmente.

Dos 8 alunos que participaram, houve consenso de que a prática da análise das obras de arte fora bastante relevante, pontuando-a como inovação e outros termos similares, da mesma forma, poder apresentar suas análises oralmente e discutir com a turma as experiências e produções próprias, consideraram igualmente significativo.

A disposição docente de mediação entre os estudantes e sua aprendizagem, sobretudo a concepção dos estudantes como sujeitos, mobilizara-os para a participação ativa, como observado na fala do estudante 9:

“Mesmo que seja final de ano, é gostoso vir pra essa aula, por que posso falar, todos conversamos e os assuntos são da nossa vida, do antigo e do hoje”, (colocação que traz ainda a relação do conteúdo escolar com a vida real).

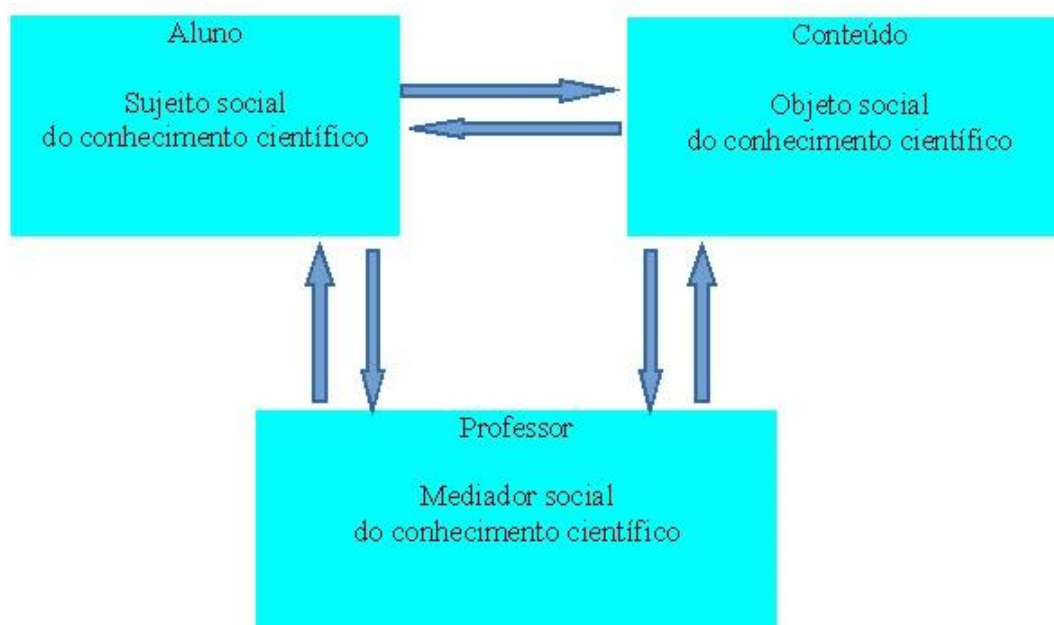
De igual maneira que se valorizou a dinâmica da aula que favoreceu a presença dos estudantes, o período de execução da sequência, de outubro a dezembro, arriscou um baixo índice de adesão dos estudantes ao trabalho, como se pode evidenciar no apontamento do estudante 7: *“A sequência poderia ter ocorrido antes, pois eu já não viria mais na escola”*. Nessa afirmativa cabe complementar que a aplicação do plano de trabalho docente no último trimestre, perpassa por situações e contratempos em maior escala que nos dois primeiros trimestres, não só pelas faltas dos alunos que começam a ser mais evidentes, mas também nos arranjos dos horários de aulas que ocorrem para realização de atividades extraclasse.

Uma outra questão considerada e lembrada por eles foi em relação ao reconhecimento da própria capacidade interpretativa e analítica, na aplicação das atividades se sentiram capazes de interpretar uma obra de arte e compreenderem um texto clássico utilizando de seu conhecimento prévio mais estratégias de estudo. Relativamente a isso, destaca-se que na realização das atividades trabalhou-se na perspectiva individual e coletiva, a primeira favoreceu esse olhar do estudante para ele próprio, como pontuaram após as atividades e na avaliação. Já no trabalho coletivo praticou-se a argumentação das compreensões individuais e a escuta dos apontamentos dos pares, de maneira reflexiva e não conflitiva.

Ao analisar a sequência como um processo, no desenvolvimento de sua aplicação, verificou-se que a dimensão científica foi sendo introduzida através de ações intencionais da professora, mediando e apresentando os conceitos científicos de modo a incorporar e superar os conceitos cotidianos numa assimilação ativa dos estudantes enquanto sujeitos, portanto foi-se estabelecida à ligação entre os conceitos científicos e os cotidianos.

Esse resultado pode ser compreendido a partir do “triângulo da mediação pedagógica, mostrando que na escola, a relação que se estabelece

entre alunos e conhecimento científico não é direta nem automática, mas se realiza por meio do professor como mediador” (GASPARIN, 2002, p. 114).



Ademais, tal igualmente importante, é a consideração das situações previstas e imprevistas que perpassaram a aplicação da sequência didática, que culminaram por enfatizar a importância da coletividade escolar, mostrando que o trabalho realizado pelo professor, é uma prática social, mas não individual, estando constituído numa escola, com alunos, professores, coordenação entre outros profissionais da educação. Dessa forma, para que se alcance os objetivos de uma sequência didática, se faz necessário estabelecer e coordenar relações de compromisso que vão além da sala de aula e dos 100 minutos semanais com os estudantes na aula de Sociologia.

Para a utilização dos espaços fora da sala de aula, foi preciso uma organização prévia com a coordenação da escola, como o salão para uso do retroprojeto e do laboratório de informática, que neste trabalho foi possível em decorrência da estrutura física e de materiais do colégio, da pequena quantidade de alunos que frequentam o ensino médio e de turmas atendidas; há uma sala para cada ano, que vai do sexto do fundamental até o terceiro do ensino médio, contabilizando 7 salas de aula, mais laboratório de informática, de química, biblioteca e salão de eventos, condição não encontrada em todos os

colégios públicos estaduais.

Uma outra situação prevista e relevante para a concretização da proposta está na constante falta de, pelo menos, um aluno em 10 das aulas de aplicação da sequência, apenas em 3 aulas a turma estava completa. O fato de ser apenas 11 alunos na sala garantiu um maior tempo para realizar as atividades propostas, seguindo o planejado, porém, em quase todas as aulas era necessário repassar a atividade da aula anterior para o estudante faltoso, (o que não seria possível com uma turma de 35 alunos, percentual regular dos outros colégios onde a professora pesquisadora trabalha).

A participação dos alunos do ensino médio em tempo integral no colégio é consideravelmente nova para a maior parte deles, quatro entraram no ano anterior e para seis era o primeiro ano no colégio. Em todas as aulas foi perguntado individualmente ao estudante o motivo da ausência, em sua maioria as respostas foram relacionadas à necessidade de tempo para realizar atividades extraescolares e pessoais, que a presença em tempo integral no colégio não possibilitava; uma falta foi justificada por mal-estar referente à gestação, outra para ir ao dentista, uma para consulta médica, cinco para atividades no comércio ou compromissos com os pais e duas por alegar cansaço físico e mental.

E em relação à prática da professora pesquisadora, pode-se experienciar, enquanto professora inicialmente um receio em relação à redução das aulas expositivas em prol de maior protagonismo dos estudantes, uma insegurança quanto a qualidade das pesquisas e comprometimento deles para com a proposta, de 13 aulas, apenas 3 foram expositivas dialogadas. Ao passo que como mestrande, atualmente professora pesquisadora, refletir constantemente sobre a própria prática deixou de ser atividade cotidiana angustiante de autflagelação, para uma postura na ação de abertura a novas ideias e estratégias. Analisar os resultados enquanto pesquisadora é apropriar-se de um olhar diferenciado, onde há espaço para aprendizagem, que se faz de erros e não só de acertos, também na prática do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito do trabalho se deu em apresentar uma sequência didática como forma de intervenção pedagógica nas aulas de Sociologia, buscando promover a relação do universo conceitual acadêmico ao contexto social do educando e do educador para uma aprendizagem significativa, utilizando de recursos interdisciplinares.

Na aplicação da sequência didática foram contempladas as práticas de leitura, interpretação, análise e síntese, dentro das perspectivas dos descritores de língua portuguesa, identificando o tema, estabelecendo relações de causa, consequência e continuidade do texto, analisando o uso das palavras, entre outros como proposto. E através da análise de sua aplicação pelos envolvidos, pode-se considerar que a experiência viabilizou a participação ativa dos estudantes na construção de conhecimentos nas aulas de Sociologia.

Nesse contexto, o trabalho tornou possível compreender a sequência didática como método de aplicação de conteúdo científico que contempla a observação, percepção, compreensão e questionamento sobre a realidade cotidiana, possibilitando aos estudantes participarem como sujeitos da sua formação e do processo de ensino e aprendizagem.

As atividades propostas tiveram como intuito provocar os alunos a refletirem sobre as condições reais que enfrentam em suas experiências diárias. Impressas nos gestos, muitas vezes inconscientes, as marcas de um país que foi forjado a custo de muito sacrifício, não podem ser negligenciadas. Marcas do sacrifício de povos de diferentes culturas que viram seus valores, seu modo de vida e tradições, serem tragados por uma ideologia que não acolhe tais culturas, mas as entende como estágios anteriores de desenvolvimento humano no qual o ápice é esta sociedade altamente tecnológica na qual estamos imersos, porém uma sociedade que se mostra ainda extremamente excludente, desigual e pouco empática.

O papel de educadora é instigar, primeiramente, o espírito observador dos discentes, é preciso observar, atentar ao que se apresenta aos

sentidos. Nos acostumamos a olhar com muita brevidade a tudo que a nós se apresenta. Porém, é um olhar que não foca, não se demora e, portanto, não é capaz de perceber a densidade e a complexidade do real.

Em segundo lugar, é preciso que este estudante encontre espaço para expor suas impressões em relação ao que o cerca no cotidiano, em sentido amplo e, do que a ele é proposto em ambiente escolar, em sentido estrito. Sem espaço para expor suas impressões, o processo de ensino e aprendizagem torna-se pouco significativo e arrefece seu potencial transformativo.

Em terceiro, é também papel do educador apresentar ferramentas para que seus alunos possam operar os objetos de aprendizado de forma efetiva e produtiva. Estas ferramentas norteiam a pesquisa discente e inserem tais estudantes no campo da reflexão crítica e rigorosa.

É por meio desta visão mais ampla, mais profunda e criteriosa que o aluno poderá compreender quem é enquanto sujeito forjado historicamente e socialmente. Assim, munido de tais conhecimentos é capaz de refletir, apontar, intervir, interagir, aperfeiçoar e transformar o contexto no qual se insere. Considero os esforços aqui depositados terem, mesmo que de forma modesta, contribuído neste intento.

Uma possibilidade de desdobramento da intervenção aqui realizada seria uma ampliação de sua produção e aplicação, não apenas com o diálogo entre as disciplinas, mas com o envolvimento e atuação de docentes dos demais componentes, para que, por meio de equipes, possam realizar a intercomunicação dos conteúdos, promovendo uma intervenção transdisciplinar. Intervenções transdisciplinares possuem o escopo para desenvolver e aprofundar seus objetos de pesquisa e análise sem, no entanto, banalizar, tratar com superficialidade cada uma dessas áreas.

O presente trabalho não buscou fazer juízo de valor da avaliação diagnóstica de aprendizagem da Prova Paraná, dada sua prematuridade. Nesse sentido, um leque epistemológico se abre para futuras verificações de sua eficácia no sentido de identificar e transformar o processo ensino-aprendizagem.

Na atualidade a professora pesquisadora ministra aulas no programa de contra turno Mais Aprendizagem – no atendimento dos alunos que necessitam de desenvolvimento na área de leitura, interpretação e resolução de problemas – onde a interdisciplinaridade proposta nesta intervenção pedagógica, está sendo aplicada especialmente em relação as habilidades e competências da Língua Portuguesa, referentes à leitura e interpretação, com o objetivo de repercutir no ensino aprendizagem de todas as disciplinas escolares.

Nova demanda atual! O momento em que se está finalizando este trabalho, passamos por uma epidemia mundial de Coronavírus⁵ (covid-19), por esse motivo, as aulas foram suspensas, modelos já praticados de ensino a distância, no âmbito de graduação e pós-graduação, estão sendo transplantados para a educação básica, faz-se necessário acompanhar a eficiência desta ferramenta a médio e longo prazo.

⁵ Coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. **O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31/12/19**, após casos registrados na China. Provoca a doença chamada de coronavírus (COVID-19). Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Tarsila. **A Negra (1923)**. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2322/a-negra>>. Acesso em: 16 de Set. 2020. Verbetes da Enciclopédia.

BENOIT, Hector. **Sócrates**. O Nascimento da Razão Negativa. São Paulo: Ed. Moderna, 1996.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um estado da arte na pós-graduação. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 48, n. 2, p. 256-281, jul./dez. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. LDB. **Lei 9.394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.planalto.com.br. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.684/2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20 abr. 2020.

CANDIDO, Antônio. Os Elementos de Compreensão. In: _____. **Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos**. 6 ed. Belo Horizonte: Itatiaia Ltda., 2000, p.33-35.

CASTRO, C.de M. Escola ideal para alunos não ideais. **Revista Veja**. São Paulo, 47(6), ed. 2359, 24, 2014.

CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

ENEM 2018 – **Exame Nacional do Ensino Médio**. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <http://inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 20 de abr. de 2020.

FARIAS, Adriana Medeiros et al. **Educação de jovens e adultos na experiência educativa do CEEBJA Herbert de Souza**. Grupo de Trabalho - Educação de Jovens e Adultos Agência Financiadora: CAPES/PIBID, 2015.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes (O legado da “raça branca”)** Vol. II, Ed. Globo, São Paulo, 2008.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 17^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal** - 48 ed. rev. - São Paulo: Global, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade- atitude e método**. Instituto Paulo Freire, Universidade de São Paulo. 1999. Disponível em: <http://docplayer.com.br/12565052-Interdisciplinaridade-atitude-e-metodo.html>. Acessado em jun. 2020.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico – Crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GONÇALVES, Genival Oliveira. **Carta a Mãe África. Aviso às Gerações**, Brasília: Só Balanço, 2006.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 12 ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Campinas; SP. Ed. Papirus, 1990 LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação / Cipriano Carlos Luckesi**. – São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, Celso S. (1987), O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação**, 13 (1): 115-148, jan./jun., São Paulo, Feusp.

MARX, Karl. **Teses contra Feuerbach**. ed. Trad. José A. Giannotti. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MEUCCI, Simone. (2000), **Institucionalização da Sociologia no Brasil: os**

primeiros manuais e cursos. Dissertação de mestrado, Campinas, Unicamp, mimeo.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

NUNES, Nataly; REZENDE, Maria José. **O ensino da Educação Moral e Cívica durante a ditadura militar.** In. 3º Simpósio do GEPAL. Londrina, 2001. Disponível em: Acesso em 12 de abril 2020.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO. **Ciências humanas e suas tecnologias.** Volume 3. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: 2006.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino Médio. Sociologia.** Curitiba-PR, SEED, 2008.

PARANÁ. **PEE. Plano Estadual de Educação.** Lei nº 18.492/2015. SEED-SETI. Curitiba. 2015.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação e o Esporte. **Prova Paraná Avaliação Diagnóstica.** Disponível em: <http://www.provaparana.pr.gov.br/>. Acesso em 20 de abr. 2020.

PAULINO, Rosana. *Bastidores* (1997). In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa216153/rosana-paulino>>. Acesso em: 16 de Set. 2020. Verbetes da Enciclopédia.

PETENUCCI, M. C. Desvelando a Pedagogia Histórico-Crítica. **Caderno Pedagógico.** Pérola, Paraná: Secretaria De Estado da Educação do Paraná, p. 2289-6, 2008.

POSTMAN, Neil. **O fim da educação:** redefinindo o valor da escola / tradução José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

RELAÇÕES RACIAIS EM CASA GRANDE E SENZALA AINDA GERAM POLÊMICA. **Globo Notícias.** Recife 24 de dez 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/pernambuco/noticia/2013/12/relacoes-raciais-em-casa-grande-e-senzala-ainda-geram-polemica.html>. Acesso em 20 de abr. 2020.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia: Teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41. **Ed. Revist.-** Campinas, SP: Autores e Associados, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; SEVERINO, Antônio Joaquim. (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira**: o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011. (Memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. S.P.: Autores Associados; Cortez, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Daniel AC; CARVALHO, Danilo N. de. Florestan Fernandes e a obra A Integração do Negro na Sociedade de Classes”: Reflexões sobre uma Temática Contemporânea. **5ª Semana Acadêmica e 4ª Semana do Servidor**, 2008. Disponível em: <https://ssl4799.websitesequiro.com/swge5/seg/cd2008/PDF/SA08-20378.PDF>. Acesso em: 20 de abr. de 2020.

SILVA, Ileizi L. **A Imaginação Sociológica: desenvolvendo o raciocínio sociológico nas aulas com jovens e adolescentes**. Grupo de Apoio ao Ensino de Sociologia – Universidade Estadual de Londrina, Paraná, p. 1 – 15, 2005.

SILVA, Ileizi L. F. Fundamentos e metodologias do ensino de Sociologia na educação básica. In. HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes (Org.). **A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. RJ: Quartet Editora, 2009.

XAVIER Mashiba, G. C.; GASPARIN, J. L. A didática para a Pedagogia Histórico-Crítica no estágio supervisionado do Curso de Pedagogia. **Imagens Da Educação**, 8(3), e 44239, 2018.